



REVISTA

ETHIKA+



# ÉTICA Y EDUCACIÓN

N° 3, abril 2021

CENTRO DE ESTUDIOS DE ÉTICA APLICADA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE







Revista semestral del Centro de Estudios de Ética  
Aplicada

## **ETHIKA+, Año 2. No. 3, 2021 (abril)**

Santiago de Chile

Director: Raúl Villarroel Soto. (Universidad de Chile, Chile).

Editor: Antonio Letelier Soto. (Universidad de Chile, Chile).

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

Agustina Andrada. Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Iñigo Álvarez. Universidad de Chile, Chile

Txetxu Ausín D. Vice-Director del Instituto de Filosofía, CSIC, España

Roberto Campos. Universidad de Chile, Chile

Fernando Longas. Universidad de Valladolid, España

Mario Madroñero. Universidad del Cauca, Colombia

Adela Montero. Universidad de Chile, Chile

Alejandro Recio. Universidad de Valladolid y Universidad de Chile, Chile-España

Jaime Rodríguez. Universidad Siglo XXI, Argentina

Stefan L. Sorgner. John Cabot University, Italia

Rosana Triviño. Universidad de Salamanca, España

Benjamín Ugalde. Universidad de Chile, Chile

Jairo Villalba. Universidad Militar de Nueva Granada, Colombia

Lieta Vivaldi. Universidad de Chile y Universidad Alberto Hurtado, Chile

### **EQUIPO EDITORIAL**

Andrea Hidalgo Vallejos; Diego Ticchione Sáez; Camilo Vergara R.; Nicolás Rojas Cortés.

### **DECLARACIÓN DE ACCESO ABIERTO**

**ETHIKA+** es una iniciativa de acceso abierto. Está permitido el uso y la distribución no comercial de todos los artículos publicados por nosotros siempre que el o la autor/a del artículo y la revista estén debidamente acreditados. Además, en caso de realizar cambios en los artículos esto debe ser indicado. Compartimos nuestro trabajo bajo la Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



## ETHIKA+

Año 2. No. 3, 2021 (abril)

ETHIKA+ es una publicación académica orientada a la divulgación de la reflexión y la investigación en éticas aplicadas. Publica artículos originales e inéditos en español e inglés de investigadores(as) académicos(as) y estudiantes de disciplinas afines a las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Su periodicidad es semestral y su temática está abierta fundamentalmente a la reflexión e investigación en torno a los aspectos sociales, psicológicos y (Bio)políticos de las éticas aplicadas, centrándose fundamentalmente en las relaciones entre el sujeto y las gubernamentalidades que administran la vida en la actualidad.

La publicación es realizada mediante la convocatoria a académicos(as) e investigadores(as) que determinan la pertinencia, la atingencia y el valor social de los manuscritos, bajo doble anonimato para autores y evaluadores.

CENTRO DE ESTUDIOS DE ÉTICA APLICADA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE



## Índice

EDITORIAL	
<b>Alejandro Recio Sastre</b> .....	11
ARTÍCULOS .....	17
Los medios para el desarrollo humano: Ética y dianoética del desarrollo	
<b>Felipe Correa Mautz</b> .....	19
Implicancias morales de un sesgo taxonómico en el estudio de especies no humanas	
<b>Ariel Silva Ortega</b> .....	43
Autoconocimiento a través de la propia intención en Hegel. Reconocimiento de su contexto social de la acción en la Fenomenología del espíritu	
<b>Javier Castillo Vallez</b> .....	67
ARTÍCULOS TEMÁTICOS .....	87
ÉTICA Y EDUCACIÓN .....	87
Ética y educación en Pandemia. Ensayo crítico, reflexiones desde un caso en Ecuador	
<b>Sandra Guerrero Martínez</b> .....	89
Cuentos de tradición oral y constitución de subjetividad. El caso de Manabí Ecuador	
<b>Gonzalo Díaz Troya</b> .....	109
¿Publicar o investigar? La recuperación de la actitud teórica para la investigación	
<b>Nicole Oré Kovacs</b> .....	129
El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles	
<b>Ana María Martín Cuadrado, María José Corral Carrillo, Antonio F. Estrada Parra</b> .....	147
Razón práctica y sabiduría trágica. Reflexiones sobre los cimientos filosóficos de una pedagogía ética basada en la deliberación	
<b>Gonzalo Gamio Gehri</b> .....	167
La comprensión lectora como contribución a la autonomía bioética	
<b>Nadia Álvarez Peláez &amp; Edgar Guamán Barros</b> .....	183
Ética y escolarización: entre la medialidad y la conformación de un sujeto colectivo	
<b>Alejandro Murúa</b> .....	199
Filosofía para Niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural	
<b>Christian Cárdenas Pugo &amp; Freddy Sánchez Suconota</b> .....	213
Ética y educación en clave feminista. Subjetividad moderna y subjetividad feminista. Dos proyectos educativos	
<b>Rocío Ferrada Rau</b> .....	235

ESTADO DE EXCEPCIÓN .....	261
EXCEPCIÓN DEL ESTADO.....	261
Maurizio Lazzarato, pensador intempestivo	
<b>Iván Torres Apablaza</b> .....	263
¿Cómo retomar un pensamiento de la revolución? Capitalismo, vida y luchas en plural	
<b>Maurizzio Lazzarato</b> .....	271
MASA INDÓCIL	
<b>Rodrigo Karmy</b> .....	291
TRADUCCIONES .....	301
THE FUTURE OF EDUCATION: GENETIC ENHANCEMENT AND METAHUMANITIES (2015)	
<b>Stefan Lorenz Sorgner</b> .....	303
RESEÑAS.....	335
“Philosophy of Immunology”	
<b>Annael Viveros Moncada</b> .....	337
“Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto”	
<b>Sergio Bravo Ortega</b> .....	341





## EDITORIAL

**Alejandro Recio Sastre**

El presente número de ETHIKA+ recoge los esfuerzos de académicos, docentes, estudiantes e investigadores noveles por brindar reflexiones y resultados de sus investigaciones en relación con la ética. Los manuscritos aquí presentes contienen temas tanto en el campo de la ética educativa como en otros temas de la filosofía moral en general. La primera sección está destinada a ofrecerle al lector una serie de artículos que trabajan temas variados dentro de las perspectivas éticas, mientras que en la sección segunda el *leitmotiv* es la ética de la educación, temática relevante para la actual etapa de transformaciones que atraviesan los sistemas educativos de no pocos países en América Latina y en todo el mundo. También, cabe mencionar la transcripción traducida al español de la entrevista realizada a Maurizio Lazzarato en la Universidad de Chile, en la que tomó parte como institución responsable el Centro de Estudios de Ética Aplicada (CEDEA); esta entrevista fue introducida por Iván Torres y traducida por Andreas Frey, a quienes la revista les agradece su colaboración. Asimismo, mostramos nuestros agradecimientos a la aportación de Rodrigo Karmy, que adjuntamos en el contexto de la entrevista a Lazzarato. También es preciso destacar las reseñas que aparecen en este número y, en último término, se anuncia la presencia de la traducción de un texto del filósofo transhumanista Stefan Lorenz Sorgner, dedicado a la cuestión del futuro de la educación.

Con respecto al tema que motiva el actual número de nuestra revista, la ética y la educación, es preciso constatar que pensar y repensar los aspectos que tienen que ver con la ética al interior de las actividades e instituciones educativas, incentiva la expresión de discursos interdisciplinarios a través de la filosofía, pues la enseñanza-aprendizaje abarca tantos espacios como saberes y quehaceres existen. En lo relativo al modo de enseñar y organizar las actividades educativas, así como también en lo que atañe a la disponibilidad de fuentes de saber que operan en múltiples ámbitos y relaciones, la ética arroja discursos capaces de adosar aquello que la dinámica histórica de las ciencias, las técnicas y las artes ha ido fragmentando, al haber creado cada vez más áreas específicas de conocimiento teórico y aplicado. Por otro lado, la propia enseñanza de la ética y el aprendizaje de los valores contiene en sí un sinnúmero de aportes necesarios para el desarrollo de técnicas y saberes en cualquiera de los nichos de especialidad donde estos se apliquen, desarrollen o relacionen. Lo ético no se reduce únicamente a llevar a cabo un marco normativo *per se*, sino que también ha de perseguir la discusión de normas

posibles para mejorar la convivencia entre individuos, equipos y grupos sociales dentro de un entorno de relaciones profesionales, eruditas o interdisciplinarias. No pasa desapercibido el hecho de que la enseñanza de la ética contribuye notablemente al desarrollo de las personas que desde su infancia han recibido algún tipo de noción al respecto, no obstante, los planteamientos y desafíos futuros no dejan de emprender su huida de aquellas consideraciones que han concebido a la ética como una forma de instrucción más que como una forma de discusión, y sobre todo si nos remontamos al aprendizaje que requiere saber exponer razones por las que una decisión puede ser mejor que otra u otras, o aprender a alcanzar acuerdos desde el diálogo. Las destrezas que puede llegar a aportar la ética para la convivencia desde las aulas, pasando por las escuelas y hasta las universidades, marca un camino que los ciudadanos pueden ir elaborando desde su niñez, no simplemente acatando normas, no prestableciendo lo malo y lo bueno en función de lo que dicen maestros, madres, padres y autoridades, sino aprendiendo a entablar una interacción discursiva que invite a participar democráticamente en el establecimiento de reglas importantes para la buena marcha de las relaciones humanas, lo que a su vez asegura una certidumbre mínima sobre qué esperar de los otros e imagina normatividades posibles fundamentadas en razones.

Se podrían enumerar a grandes rasgos el amplio margen de cuestiones y teorizaciones que abarca la ética de la educación, pero en este momento despierta especial interés conocer cuáles son los temas que inquietan a nuestros autores en la sección de ética y educación, dado que es aquí donde se hallan a cabalidad los ejes reflexivos y las problemáticas que acompañan a cada uno de los textos:

- Las posibilidades de desarrollo de una ética educativa desde la experiencia docente a partir de las transformaciones que está experimentando la educación universitaria en el contexto de la actual pandemia del Covid-19, lo que trae consigo importantes desafíos.
- Los cuentos de tradición oral como forma de transmitir una subjetividad por medio de la oralidad intergeneracional, lo que contribuye a la instauración de un sistema de relaciones de dominación en las comunidades de oyentes de estas historias.
- La crítica de las prácticas académicas actuales en lo relativo a la investigación y la imperiosa obligatoriedad de publicar para mantener las aspiraciones laborales en el mercado científico universitario, produciendo un alejamiento de la verdadera vocación investigativa.
- La participación de docentes en áreas de exclusión y marginalidad, con altos índices de vulnerabilidad, implica la necesidad de contar con profesorado especializado y experimentado, pero que también demanda el derecho de los docentes nóveles a participar.

- El aprendizaje a partir de lo trágico, una forma de aprender que a menudo es olvidada por la educación. Se trata de interiorizar el relato trágico para percatarse de que las experiencias agrias y los fracasos también son necesarios para el desarrollo educativo.
- La contribución de la comprensión lectora para promover la autonomía en el caso de los pacientes que requieren leer y entender hojas de consentimiento informado, donde se aprecian situaciones que revelan un vínculo estrecho entre la educación y la bioética.
- La Filosofía para Niños (FpN) en cuanto experiencia pedagógica que, además de contribuir al aprendizaje, permite investigar cómo son concebidos y percibidos muchos asuntos al interior de las aulas. En este caso es la identidad cultural la que ocupó las sesiones de FpN.
- La intrínseca relación entre educación, ética y feminismo, que refleja el necesario progreso moral de nuestra época. La deconstrucción de los estereotipos y la inclusión de perspectivas feministas posmodernas es lo que posibilita una nueva construcción de los sujetos, en vistas a otra normatividad.

Una vez descritos someramente los temas de ética de la educación que han concitado a nuestros autores, es menester invitar a nuestros lectores, suscriptores, estudiantes y a la comunidad universitaria en general a disfrutar del número que se les brinda, ellos son la razón principal de que continuemos en este proyecto. Por parte del equipo de ETHIKA+ es un honor poder contribuir a la investigación en educación desde la ética, que es la disciplina que cultivamos en el CEDEA atendiendo a la variedad multi e interdisciplinaria que caracteriza a la filosofía moral en todas sus vertientes y aristas. Los problemas del mundo actual, sobre todo a raíz de la pandemia del SARS-COV-2, crea incertidumbres indelebles pero también abre la posibilidad de vertebrar pensamientos que contribuyan a ayudar a todas las personas del presente.

Por último, el editor del presente número se dirige a todos los colaboradores de la revista y a su equipo editorial para reconocer el esfuerzo de este último medio año, cuya colaboración en equipo ha permitido que hoy esta publicación sea posible. Sobre la base del trabajo conjunto cabe esperar futuros éxitos para ETHIKA+, que no solo se remitirán a la obtención de una u otra indexación. Los logros científicos de esta revista serán el estandarte del mérito y la continuidad regular de nuestro trabajo y de las voluntades implicadas en este proyecto puesto en marcha el año pasado.

**Equipo Editorial**

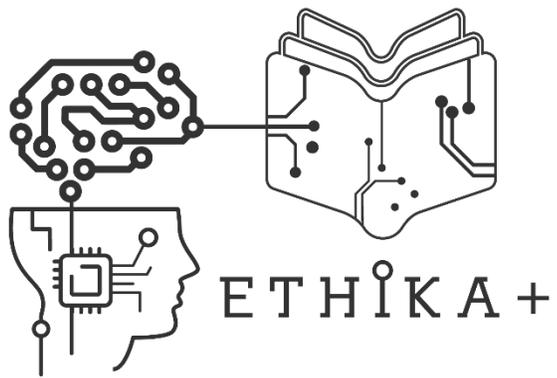
**Revista ETHIKA+**

**abril 2021**



ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO





ARTÍCULOS



# Los medios para el desarrollo humano: Ética y dianoética del desarrollo

## The means for human development: Development ethics and dianoethics

**Felipe Correa Mautz\***

Economista y Magíster (c) en Filosofía

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Universidad de Chile,

[fcorreamautz@gmail.com](mailto:fcorreamautz@gmail.com)

### RESUMEN

Una interpretación aristotélica del concepto de desarrollo humano propone como fin último del desarrollo la *eudaimonía* o felicidad, esto es, la plena realización de la capacidad eudemónica en el alma humana. Para esto se requiere del desarrollo de sus partes racional e irracional, lo que demanda como medios una ética y una dianoética del desarrollo, referidos a los modos de ser de las respectivas partes del alma. La interacción entre ambas partes genera siempre un ciclo virtuoso, existiendo la posibilidad de influencias externas a través de la educación, la costumbre, la economía, la legislación y la política.

*Palabras clave:* moderación; prudencia; deseo; razón; virtud.

### ABSTRACT

An Aristotelian approach of the concept of human development proposes *eudaimonía* or happiness as the ultimate goal of development, that is, the full realization of the eudemonic capacity in the human soul. For this, the development of its rational and irrational parts is required, which in turn requires an ethics and dianoethics of development as means, referring to the characters of the respective parts of the soul. The interaction between both parts always generates a virtuous cycle, with the possibility of external influences through education, custom, economics, legislation and politics.

*Keywords:* temperance; prudence; desire; reason; virtue.

---

\* Agradezco los útiles comentarios realizados por Raúl Villarroel, Benjamín Ugalde y Wilson Péres a una versión previa de este artículo; también, de dos árbitros anónimos, lo que permitió mejorar otros aspectos del texto ofrecido



## Introducción

A pesar de que puede rastrearse de forma genealógica al menos desde 1970, el concepto de *desarrollo humano* gana considerable fuerza en el campo de los estudios del desarrollo a partir de 1990 con la publicación del primer Informe de Desarrollo Humano por parte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El nuevo tratamiento que hace el PNUD del concepto de desarrollo humano establece, a su vez, un nuevo significado para el término, proveniente principalmente de la elaboración teórica que antes había realizado Amartya Sen. Para la nueva definición de desarrollo humano, el Informe de 1990 se apoya en la conceptualización de Sen sobre las ‘capacidades’ (Sen, 1987) y la consideración del aspecto económico del desarrollo solo como un medio para un proceso más amplio pues considera aspectos adicionales al económico (Sen, 1989), proceso que en este caso recibe el nombre de “desarrollo humano” (UNDP, 1990).

Debido a que el contenido (significado) del concepto de desarrollo humano, tal como lo trata el PNUD (1990; 2010), es elaborado principalmente a partir de las propuestas de Sen, es que las críticas a este concepto se han dirigido principalmente al desarrollo teórico de Sen y, por ende, a las premisas y conclusiones de sus enfoques denominados de “capacidades” y de ‘desarrollo como libertad’ (Sen, 1999). Dos de las principales críticas que han recibido las propuestas teóricas de Sen tienen que ver, por un lado, con la objetividad en la valoración de las capacidades y, por otro, con la equívoca identificación de las capacidades con el bienestar.

Desde el lado del tema de la objetividad, la crítica inicial fue realizada por Nussbaum (1987) quien, apoyándose en una lectura aristotélica de los conceptos de ‘funcionamientos’ y ‘capacidades’, argumenta que la valoración subjetiva de las capacidades por parte de los individuos y comunidades -es decir, la ausencia de una teoría sobre lo objetivamente deseable o lo que podría constituir una ‘buena vida humana’- podría dar lugar tanto a valoraciones equivocadas por parte de los individuos -respecto a lo que sería una ‘buena vida humana’-, como a la distorsión de los deseos que los individuos y comunidades presentan frente a un mundo exterior que ha puesto fuera de alcance ciertas aspiraciones (Nussbaum, 1987, pág. 13). En su completa revisión del trabajo de Sen, Wells (2013) llega a una conclusión similar, señalando que Sen pareciera ser un ‘opponente de la filosofía’ en tanto no atribuye un valor fundamental a la filosofía moral en la determinación de las valuaciones de las capacidades, dejando así sin un sustento ‘objetivo’ a esta valoración (Wells, 2013, pág. 185).

Desde el lado de la identificación de las capacidades con el bienestar, la crítica ha sido realizada por Gasper (2002), quien argumenta que las capacidades no son una base conceptual suficiente para

la consideración del ‘desarrollo humano’, en tanto existen cosas que no son capacidades y que también son valoradas por los individuos y las comunidades. El ‘bienestar’, por ende, constituiría una categoría fundamentalmente distinta a la de ‘capacidades’. Por otro lado, debe señalarse que esta crítica es válida solo cuando se toma el ‘enfoque de capacidades’ en relación con el ‘enfoque de desarrollo humano’, es decir, no es una crítica válida si se estudia solo la coherencia interna del ‘enfoque de capacidades’ de Sen.

Así, cabe destacar que la primera crítica –de Nussbaum– se orientó a realizar una lectura interna al enfoque de capacidades, proponiendo a su vez un ‘enfoque aristotélico’ de virtudes no relativas (Nussbaum, 1993), aunque sin orientarse a problematizar el concepto de ‘desarrollo humano’. Por el contrario, la segunda crítica –Gasper– evidenció las disimilitudes entre el enfoque de capacidades y el concepto de desarrollo humano del PNUD, aunque sin insertar su propuesta en un marco filosófico mayor, como sí lo hizo Nussbaum. Sin embargo, puede argumentarse tanto que el enfoque aristotélico de Nussbaum puede dirigirse a problematizar el concepto de desarrollo humano, como que la crítica de Gasper puede insertarse en un marco analítico mayor, particularmente en un ‘enfoque aristotélico’ que considere una noción de bienestar correspondiente con una interpretación aristotélica del concepto de desarrollo humano.

Un intento de unificación de las críticas de Nussbaum y Gasper podría proponer lo que constituiría, de este modo, un enfoque aristotélico del desarrollo humano (Correa, 2021; 2021b). En primer lugar, según un enfoque tal, el fin del ‘desarrollo humano’ consistiría en la *eudaimonía* (bienestar, felicidad, prosperidad, ‘florecimiento humano’) y no necesariamente en la ampliación del espacio de libertades o capacidades de los seres humanos. Pues, según esta interpretación, las capacidades (potencialidades) serían valorables solo en la medida en que permitieran la realización y el ejercicio efectivo de ellas. Esto contribuiría a la crítica respecto a la insuficiencia de las capacidades para la consideración del bienestar (Gasper, 2002). En segundo lugar, existe en Aristóteles una propuesta objetiva sobre lo que sería un ‘desarrollo humano’ en tanto desarrollo del ser humano, como demanda la objetividad buscada por Nussbaum. Esta propuesta correspondería a la realización de la *eudaimonía* en el alma humana, lo que requiere del desarrollo y plena realización de las capacidades tanto sensoriales y apetitivas, como racionales, lo que constituiría una aspiración objetiva y común a la especie<sup>1</sup>. Cabe mencionar que, si bien Nussbaum (1987) reconoce la importancia que el concepto de

---

<sup>1</sup> La teoría del desarrollo humano en Aristóteles es explícitamente válida para los hombres legalmente libres de su tiempo, aunque aquí se trata como extensible a la totalidad de la especie humana, lo que considera también a las mujeres y eventuales esclavos. Este punto es importante y ha sido ya tratado en la literatura, de modo que se omite su discusión.

*eudaimonía* tiene para Aristóteles, no reflexiona sobre este concepto a cabalidad, posiblemente por las críticas que Sen había hecho a las versiones hedónicas de la microeconomía estándar (Sen, 1980; 1987; 1987b) prefiriendo concentrar su atención en lo que denomina un enfoque aristotélico de virtudes no-relativas (Nussbaum, 1993).

Dados estos antecedentes, el actual trabajo se propone abordar, en parte, este último aspecto destacado por Nussbaum (1993), aspecto referido a las virtudes o los medios para avanzar en el desarrollo humano. Puesto que en otro lugar se ha identificado tanto el fin como el inicio del proceso de desarrollo humano según un enfoque aristotélico (Correa, 2021b), en esta oportunidad la tarea reside en la especificación de los medios a utilizar en orden de transitar desde el punto de inicio del desarrollo humano (capacidad, potencia) hacia su punto final (plena realización de la *eudaimonía* en el alma humana).

La hipótesis planteada para dar respuesta a la pregunta sobre los medios para el desarrollo tiene que ver con la identificación de una ética y una dianoética del desarrollo. Serían, en conjunto, estos caracteres y modos de ser virtuosos los que constituirían los medios que posibilitarían el avance o progreso en el desarrollo humano.

Al respecto, debe mencionarse que ha existido y existe la propuesta denominada ‘ética del desarrollo’, desarrollada principalmente por Goulet (1965; 2006) y ampliada hoy en lo que se conoce como la ética del desarrollo internacional (Keleher, 2017)<sup>2</sup>. Sin embargo, un punto diferenciador respecto a esta corriente es que ella aborda el concepto de ‘desarrollo’ desde una perspectiva más semejante a lo que Amartya Sen entiende por ‘desarrollo’, esto es, a un proceso adscrito principalmente a la arena política, más que a la arena de la filosofía moral. Por lo anterior, el tratamiento que en este trabajo se hace de una ‘ética del desarrollo’ no está asociado necesariamente a esta ‘ética del desarrollo internacional’, sino a una ética del desarrollo humano asociada a una interpretación aristotélica del desarrollo humano.

Este trabajo se organiza en torno a tres secciones principales. Después de la presente introducción, la primera sección aborda los aspectos relacionados a la división de la parte racional ‘activa’ del alma, identificando las subdivisiones y las virtudes correspondientes, para plantear un panorama general de lo que sería una dianoética del desarrollo, esto es, un orden interno de la división racional de ‘mando’ del alma orientado al desarrollo humano. La segunda sección trata, por su parte,

---

<sup>2</sup> Corriente donde participan académicos e investigadores de todo el mundo, cuyo núcleo sapiencial está agrupado en la *International Development Ethics Association* (IDEA).

de los aspectos relacionados con la división racional ‘pasiva’ del alma, identificando la virtud correspondiente, puntualizando lo que podría ser una ética del desarrollo y cómo ésta interactúa con la dianoética del desarrollo. La tercera sección aborda el aspecto dinámico de los medios para el desarrollo humano, discutiendo la relación de transformación del vicio en virtud y la acción en este proceso de agentes externos a los individuos, identificando para esto la importancia de la política y la economía. La última sección presenta las conclusiones.

### Dianoética del Desarrollo

Se debe comenzar señalando que la identificación de los medios para el desarrollo guarda estrecha relación con la división en partes del alma propuesta por Aristóteles. Esta división, a su vez, tiene sus inicios en la reflexión acerca de la función propia del hombre, es decir, aquella que no comparte con el resto de los seres vivos. Lo que interesaría para los efectos de este trabajo es la división que existe entre “el animal que tiene *lógos*” y los seres que no lo tienen. Esta primera gran división separa a los hombres del resto de seres vivos como plantas y animales, últimos quienes tienen las funciones de nutrición y crecimiento, en el primer caso, y de nutrición, crecimiento y sensación, en el segundo<sup>3</sup>:

Decir que la felicidad es lo mejor parece ser algo unánimemente reconocido, pero, con todo, es deseable exponer aún con más claridad lo que es. Acaso se conseguiría esto, si se lograra captar la **función** del hombre. En efecto, como en el caso de un flautista, de un escultor y, de todo artesano, y en general de los que realizan alguna función o actividad parece que lo bueno y el bien están en la **función**, así también ocurre, sin duda, en el caso del hombre, si hay alguna **función que le es propia**. ¿Acaso existen funciones y actividades propias del carpintero, del zapatero, pero ninguna del hombre, sino que éste es por naturaleza inactivo? ¿O no es mejor admitir que, así como parece que hay alguna función propia del ojo y de la mano y del pie, y en general de cada uno de los miembros, así también pertenecería al hombre alguna función aparte de éstas? ¿Y cuál, precisamente, será esta función? El vivir, en efecto, parece también común a las plantas, y aquí buscamos lo propio. Debemos, pues, dejar de lado la vida de nutrición y crecimiento. Seguiría después la sensitiva, pero parece que también ésta es común al caballo, al buey y a todos los animales. Resta, pues, cierta actividad propia del ente que tiene **razón**

---

<sup>3</sup> Se ha utilizado como base para las referencias en español la traducción de Julio Pallí Bonet de la versión de la *Ética nicomáquea* y la *Ética endemia* de la editorial Gredos de 1985. Todas las palabras y frases resaltadas son énfasis propios.

[*lógon*]<sup>4</sup>. Pero aquél, **por una parte, obedece a la razón, y por otra, la posee y piensa** [*dianoóúmenon*] (Ética Nicomáquea [EN] 1097b20-1098a5).

La función específica del hombre tiene que ver según Aristóteles con la razón y el pensamiento, y esta constituye la primera división del alma que lo separa del resto de seres vivos. De esta primera división se deriva una nueva división, ahora dentro de la parte misma que está en relación con la razón, generando un segundo nivel de especificación: la característica de obedecer, por un lado, a la razón, y de poseerla y pensar, por otro. Este segundo nivel de especificación será también relevante pues da origen a un segundo nivel de división del alma humana. Así, según Aristóteles, el alma humana se divide en un primer nivel en dos grandes segmentos, uno racional y otro irracional (parte nutritiva y sensorial), y el segmento racional se subdivide, a su vez, en la subdivisión racional capaz de escuchar y obedecer a la razón (subdivisión racional “pasiva”), y la subdivisión racional que posee la razón, piensa y “manda” (subdivisión racional “activa”, o parte racional “en sí misma”):

(...) una parte del alma es irracional [*álogon*] y la otra tiene razón [*lógon ékbon*]. (...) Pero parece que hay también otra naturaleza [intermedia] del alma que es irracional, pero que participa, de alguna manera, de la razón (...) esta parte también parece participar de la razón, como dijimos, pues al menos obedece a la razón en el hombre continente, y es, además, probablemente más dócil en el hombre moderado y varonil, pues todo concuerda con la razón. (...) Y si hay que decir que esta parte tiene razón, será la parte racional<sup>5</sup> la que habrá que dividir en dos: una, primariamente y **en sí misma**; otra, capaz sólo de escuchar <a la razón>, como se escucha a un padre (EN 1102a25-1102b40).

(...) comencemos por dejar sentado que hay dos partes del alma que participan de la razón, pero no de la misma manera, sino que a una le es natural el mandar y a la otra el obedecer y escuchar (Ética Eudemia [EU] 1219b25-35).

Una vez establecida la división de segundo nivel de alma según la cual una parte racional manda y otra obedece, debe señalarse que existe también la división de la virtud que concuerda con esta separación, y que configura virtudes particulares adscritas a cada una de las anteriores divisiones y subdivisiones del alma.

Respecto a la virtud, en términos generales, debe señalarse en primer lugar que existe una virtud que no es propia del hombre (denominada virtud “común” según EN 1102b1-5), y otra que es propiamente humana (en específico del alma, no del cuerpo, según 1102a15-20), y esta virtud

<sup>4</sup> Todos los términos entre corchetes son de inclusión propia, para la especificación del término griego utilizado o para la facilitación de la comprensión del texto.

<sup>5</sup> *Racional* ha sustituido a *irracional*, siguiendo las traducciones inglesas de Ross, Barnes y Rackham.

propriadamente humana estaría en correspondencia con la parte racional del alma. Por su parte, las virtudes humanas siguen la misma subdivisión de la parte racional, es decir, las virtudes de la parte racional capaz de mandar, y las virtudes de la parte racional capaz de obedecer:

También la virtud [propriadamente humana] se divide de acuerdo con esta diferencia, pues decimos que unas son dianoéticas [*dianoētikàs*] y otras éticas [*ēthikàs*], y, así, la sabiduría [*sophían*], la inteligencia [*súnēsīn*] y la prudencia [*phrónēsīn*] son dianoéticas, mientras que la liberalidad y la moderación son éticas (EN 1102b35-40).

Las virtudes de la parte racional de ‘mando’ son las virtudes dianoéticas (como son, por ejemplo, la sabiduría, la inteligencia y la prudencia), mientras que las virtudes de la parte racional de ‘obediencia’ son las virtudes éticas (como son, por ejemplo, la liberalidad y la moderación). Referidos a los medios adecuados para el desarrollo humano, estos dos tipos de virtudes determinan, respectivamente, la ética y la dianoética del desarrollo, siendo la ética del desarrollo el carácter correspondiente a la parte racional del alma capaz de obedecer, y la dianoética del desarrollo el carácter (o “modo de ser”) correspondiente a la parte racional del alma capaz de mandar. Como se verá más adelante, ambas partes y sus correspondientes virtudes establecen relaciones de reciprocidad y de mutua determinación, por lo que se hace necesario no solo hacer énfasis en una ética del desarrollo, sino también en una dianoética del desarrollo.

Un tercer nivel de división entre las distintas partes del alma se establece dentro de la parte racional que manda, donde residen las virtudes dianoéticas. Si el primer nivel de división del alma sigue un criterio de presencia/ausencia de la razón, y el segundo nivel de división, al interior de la parte racional, un criterio de mando/obediencia de la razón, el tercer nivel de división se establece al interior de la parte racional que manda siguiendo un criterio de contingencia de los asuntos sobre los cuales trata. La subdivisión racional que manda (parte racional “en sí misma” o de razón “activa”) puede mandar, según este tercer nivel de subdivisión, sobre asuntos contingentes, por un lado, o sobre asuntos no contingentes o “teoréticos” (especulativos), por otro:

Dado que, ahora, debemos subdividir la parte racional [activa] de la misma manera, estableceremos que son dos las partes racionales [activas]: una, con la que percibimos las clases de entes cuyos principios no pueden ser de otra manera, y otra, con la que percibimos los contingentes (EN 1139a5-10).

La razón [que manda] está dividida en dos, según acostumbramos a dividirla; una es **práctica** [*praktikós*] y otra **teórica**<sup>6</sup> [*theōrētikós*]<sup>7</sup> (Política 1333a10-12).<sup>8</sup>

La distinción principal que se establece entre las subdivisiones de tercer nivel dentro de la parte racional que manda sería entonces la que manda en asuntos contingentes y la que manda en asuntos no contingentes o teóricos. En esta última, la posibilidad de ser de otra manera de los objetos sobre los cuales trata queda anulada, no habiendo en consecuencia necesidad de deliberación. La deliberación, por su parte, se realiza solo en asuntos cuyos principios pueden ser de otra manera, lo que corresponde a asuntos contingentes.

Una división de cuarto nivel se puede establecer, a continuación, dentro de la parte racional que manda sobre asuntos contingentes, es decir, sobre “lo que puede ser de otra manera”. Esta división de cuarto nivel separa, por un lado, los asuntos contingentes “prácticos” (referidos en esta ocasión a la *praxis* o acción), de los asuntos contingentes “productivos” (referidos a la *poiesis* o producción), por otro, tratando esta última parte del “arte” (*tékhnē*) o técnica asociada a la producción de obras:

Entre lo que puede ser de otra manera está el objeto producido [*poiētōn*] y la acción [*praktōn*] que lo produce. La producción [*poiesis*] es distinta de la acción [*praxis*] (...); de modo que también el *modo de ser racional práctico* [*lógon héxis praktikē*] es distinto del *modo de ser racional productivo* [*lógon poiētikē*]. Por ello, ambas se excluyen recíprocamente, porque ni la acción es producción, ni la producción es acción. Ahora bien, puesto que la construcción [*oikodomikē*] es un **arte** [*tékhnē*] y es un modo de ser racional para la producción, y no hay ningún arte que no sea un modo de ser para la producción, ni modo de ser de esta clase que no sea un arte, serán lo mismo el **arte** [*tékhnē*] y el *modo de ser productivo acompañado de la razón verdadera* [*héxis metà lógon alēthoūs poiētikē*] (EN 1140a1-10).

<sup>6</sup> Se ha sustituido en la traducción *teórica* por *teórica* para mantener la correspondencia con traducciones en otros lugares.

<sup>7</sup> Aristóteles mantiene esta división de la parte racional que manda en otros textos, aunque con modificaciones en los términos. Por ejemplo, en el libro VI de la *Ética nicomáquea* (1139a1-18), Aristóteles llama a la parte práctica “razonadora” (*logistikón*) y a la teórica, “científica” (*epistemonikón*). Esto no se corresponde con otras formas de catalogar las divisiones y subdivisiones, como se verá más adelante (donde la ‘ciencia’ hace alusión a una de las subdivisiones de la parte teórica), y es por eso que se ha optado por mantener la clasificación de la *Política*, aunque se deja constatado el hecho de los distintos términos utilizados por el mismo Aristóteles. Por otro lado, en el libro I (A) de la *Metafísica* (981a24-981b7) se hace la distinción entre la capacidad “práctica” (*praktikōis*) y la capacidad de conocimiento (*gnōrízēin*) de las causas, lo que produce la separación entre las personas que “saben” (o que poseen la “sabiduría”) y las que no, distinción que es más cercana a la distinción hecha en la *Política*, como se verá más adelante al tratar del tema de la sabiduría (que correspondería a la virtud de la parte teórica, es decir, a la agregación de las virtudes científicas e intuitivas).

<sup>8</sup> La traducción de la *Política* que aquí se utiliza es la realizada por Manuela García Valdés para la edición de 1988 de la editorial Gredos.

<sup>9</sup> La terminología utilizada en la *Política* asocia la *práctica* a lo *contingente* (*acción* y *producción*), mientras que la terminología utilizada en la *Ética* asocia la *práctica* a la *acción*. Se ha decidido mantener la terminología utilizada en la *Ética* ya que en la discusión que se establece entre las partes racionales de “mando” y de “obediencia” (dianoética y ética) tiende a prevalecer la importancia de la conceptualización de la *práctica* asociada a la *acción*, más que a la *producción*.

En otro lugar se ha profundizado en la distinción fundamental que existe entre la producción y la acción, y lo que eso implica para el entendimiento del “desarrollo humano” (Correa, 2021b). Baste ahora con reiterar que para Aristóteles la producción y la acción son categorías fundamentalmente distintas, siendo la virtud dianoética de la primera el arte o técnica (*tékhnē*) y, de la segunda, la prudencia (*phronēsis*):

(...) la **prudencia** no podrá ser ni ciencia [*epistēmē*] ni arte [*tékhnē*]: ciencia, porque el objeto de la acción puede variar; **arte**, porque el género de la acción [*praxeōs*] es distinto del de la producción [*poiēseōs*]. Resta, pues, que la **prudencia** es un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo **para el hombre**. Porque el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo; pues una acción bien hecha es ella misma el fin (EN 1140a35-b10).

En particular, la prudencia tendrá una importancia central para el proceso de desarrollo humano, como se verá en la sección siguiente cuando se analice la interacción de las virtudes éticas y dianoéticas.

Queda por señalar la división que se establece al interior de la parte racional de mando de asuntos no contingentes o teóricos. Esta división de cuarto nivel da origen, por un lado, a la parte teórica que hace referencia a los primeros principios (*arkhai*), de los cuales no hay demostración, y, por otro, a la parte teórica que deriva demostraciones a partir de estos primeros principios. La virtud dianoética de la primera parte se denominará intuición<sup>10</sup> (*noûs*) y, la de la segunda, ciencia (*epistēmē*):

Puesto que la **ciencia** [*epistēmē*] es conocimiento de lo universal y de las cosas necesarias, y hay unos principios [*arkhai*] de lo demostrable [*apodeiktōn*] y de toda ciencia (pues la ciencia es racional), el principio [*arkhēs*] de lo científico no puede ser ni ciencia [*epistēmē*], ni arte [*tékhnē*], ni prudencia [*phronēsis*]; porque lo científico es demostrable, mientras que el arte y la prudencia versan sobre cosas que pueden ser de otra manera. Tampoco hay sabiduría de estos principios, pues es propio del sabio aportar algunas demostraciones. Si, por lo tanto, las disposiciones por las que conocemos la verdad y nunca nos engañamos sobre lo que no puede o puede ser de otra manera, son la ciencia, la prudencia, la sabiduría y la **intuición** [*noûs*], y tres de ellos (a saber, la prudencia, la ciencia, y la sabiduría) no

---

<sup>10</sup> La traducción tomada como referencia no es consistente con la utilización de términos en español referidos al *noûs* (o *noûn*). En la traducción utilizada, el *noûs* es denominado de tres formas: intuición, intelecto, o mente. En este artículo se ha optado por traducir siempre el *noûs* como *intuición*, debido a que los términos *mente* e *intelecto* suelen ser asociados con la totalidad de la parte *dianoética* del alma, incluso en la misma traducción utilizada (por ejemplo, la “*dianoethikē aretē*” se traduce siempre como *virtud intelectual*). En este sentido, la *mente* o *intelecto* abarcaría no solo el aspecto de los *primeros principios* sino también la *ciencia* y los asuntos *prácticos* y *productivos*. De modo que, siempre que se habla de *intuición*, se estará aludiendo al *noûs*.

pueden tener por objeto los principios, nos resta la **intuición** [*noûn*], como disposición de estos principios (EN 1140b30-1141a10).

La **intuición** [*noûs*] tiene también por objeto lo extremo en ambas direcciones, porque tanto de los límites primeros como de los últimos hay **intuición** [*noûs*] y no razonamiento [*lógos*], la **intuición** con respecto a las demostraciones es de los límites inmutables y primeros; y la de las cosas prácticas lo extremo, lo contingente y la premisa menor. Éstos son, en efecto, los principios de la causa final, ya que es partiendo de lo individual como se llega a lo universal. Así pues, debemos tener percepción sensible de estos particulares, y ésta es la **intuición** [*noûs*] (EN 1143a35-b10).

Como se puede apreciar, la intuición (*noûs*, *noûn*) se refiere a los primeros principios, sobre los cuales no hay demostración, mientras que la ciencia (*epistémē*) no establece los primeros principios, sino que deriva demostraciones a partir de ellos.

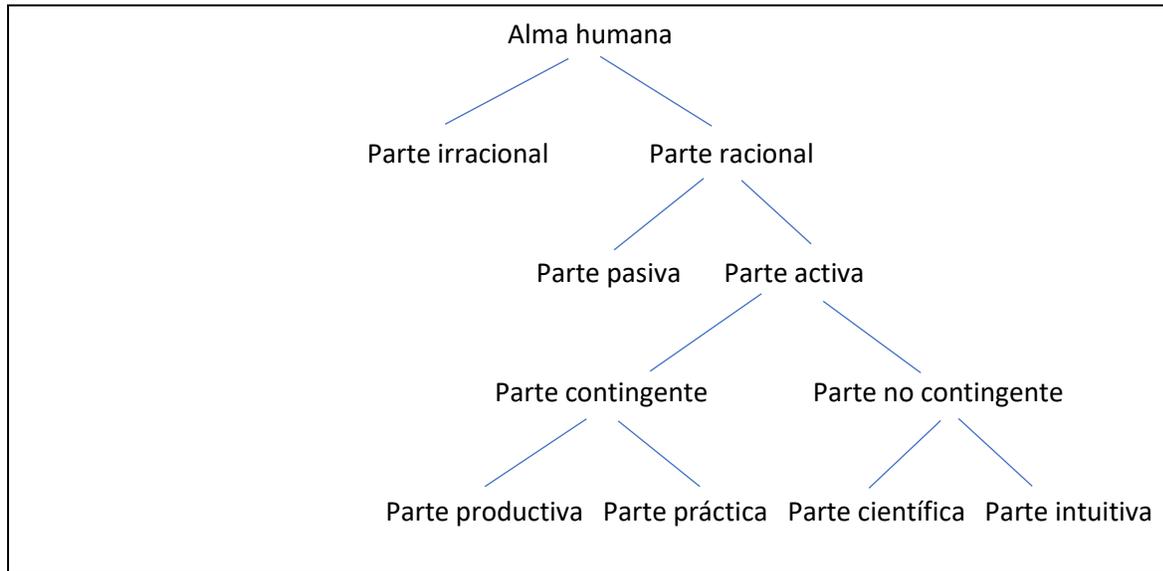
Finalmente, una quinta virtud dianoética mencionada por Aristóteles en un pasaje anterior corresponde a la sabiduría (*sophía*), la que es definida como la virtud de la división de tercer nivel del alma correspondiente a la parte racional de mando sobre asuntos no contingentes (teoréticos), es decir, la virtud que incluye a las virtudes de ciencia e intuición<sup>11</sup>:

(...) el **sabio** [*sophôn*] no sólo debe conocer lo que sigue de los principios, sino también poseer la verdad sobre los principios. De manera que la **sabiduría** [*sophía*] será intuición [*noûs*] y ciencia [*epistémē*], una especie de ciencia capital de los objetos más honorables. (...) De lo dicho, entonces, está claro que la **sabiduría** es ciencia e intuición de lo más honorable por naturaleza (EN 1141a15-b5).

Con lo ya expuesto es posible elaborar un esquema para la mejor comprensión de la división aristotélica del alma humana y sus respectivas virtudes, con especial atención a la parte dianoética (o racional de mando, activa, o racional “en sí misma”), lo que se presenta en el Diagrama 1:

---

<sup>11</sup> El actual listado de virtudes dianoéticas no es exhaustivo, y solo sirve en la medida en que es útil para señalar la separación de las partes del alma. Otras virtudes dianoéticas mencionadas por Aristóteles en la *Ética nicomáquea* son la inteligencia (*sínesis*) y el juicio (*kritikós*).

**Diagrama 1.** Esquema de las partes dianoéticas del alma según Aristóteles

Fuente: Elaboración propia.

Un orden de valoración puede establecerse también entre las distintas partes, correspondientes a cuán cercano se encuentra la parte a lo que le es más “propio” al ser humano. Un orden de valoración puede establecerse entre las divisiones de cuarto nivel, con la “intuición” como la parte humana principal:

Es claro, pues, que cada hombre es su **intuición** [*noûn*], o su intuición principalmente, y que el hombre bueno ama esta parte sobre todo. (EN 1168b35-1169a1).

Y lo que dijimos antes es apropiado también ahora: lo que es propio de cada uno [*oikeiôn bekástô*] por naturaleza es lo mejor y lo más agradable para cada uno. Así, para el hombre, lo será la vida conforme a la **intuición** [*noûn*], si, en verdad, un hombre es primariamente su intuición. Y esta vida será también la más feliz [*eudaimonéstatos*] (EN 1178a1-10).

La división de cuarto nivel señalada sería, entonces, lo que es más propio del hombre, lo que este es primariamente, lo que más ama y hacia cuyo arreglo la vida humana se hace mejor y más agradable. Si esto es así, entonces la parte científica es subordinada, y también las divisiones de cuarto nivel productiva y práctica. Esto establecería también un orden en las divisiones de tercer nivel y segundo nivel, siendo la parte no contingente más valorada que la parte contingente, y la parte racional activa más valorada que la parte racional pasiva. Esto se confirma en otros pasajes:

La razón está dividida en dos, según acostumbramos a dividirla; una es práctica [*praktikós*] y otra teórica<sup>12</sup> [*theōretikós*]. De la misma manera, pues, evidentemente se dividirá la parte racional [de mando] del alma. Y en cuanto a las acciones, diremos que la situación es análoga, y deben ser preferibles las que corresponden a la parte mejor por naturaleza para los que son capaces de alcanzarlas todas o dos, porque siempre es preferible para cada uno lo más alto que puede alcanzar (Política 1133a10-12). (...) la prudencia no es soberana de la sabiduría ni de la parte mejor, como tampoco la medicina lo es de la salud; en efecto, no se sirve de ella, sino que ve cómo producirla. Así, da órdenes por causa de la sabiduría, pero no a ella (EN 1145a5-10).

Es preciso, pues, aquí como en otras partes, vivir según el principio rector y según el modo de ser y la actividad de este principio que manda; por ejemplo, el esclavo según el principio de su señor, y cada uno según el principio adecuado para él. El hombre, en efecto, se compone naturalmente de una parte que manda y de otra que obedece, y cada uno debe vivir según su principio rector (y éste es doble; pues la medicina y la salud son principios de una manera diferente: la primera está en función de la segunda); y esto es también lo que ocurre con respecto a la facultad teórica [*theōretikón*]. Pues Dios no gobierna dando órdenes, sino que es el fin con vistas al cual la prudencia [*phronēsis*] da órdenes (pero la palabra «fin» es ambigua, como se ha distinguido en otra parte), puesto que Dios no necesita nada. Así, esta elección y adquisición de bienes naturales -bienes del cuerpo, riquezas, amigos y otros bienes- que más promueve la contemplación [*theōrian*] de la divinidad, es la mejor, y esta norma es la más bella; pero aquella que por defecto o por exceso impide vivir y contemplar la divinidad es mala (EU 1249b5-20).

El alma está dividida en dos partes, una de las cuales posee por sí misma la razón [*lógon*], y la otra no la posee por sí misma, pero es capaz de obedecer a la razón. Y decimos que las virtudes de estas partes del alma son las que hacen que se llame, en cierto sentido, a un hombre bueno [*agathòs*]. Pero, ¿en cuál de ellas está más bien el fin [*télos*]? A los que adoptan la división que nosotros proponemos no les resulta dudoso cómo responder. Pues siempre lo peor se debe a lo mejor, y esto es evidente igualmente en lo artificial como en lo natural, y es mejor lo que posee razón (Política 1133a9-11).

De los párrafos anteriores se puede confirmar lo que se proponía al establecer el orden a partir de la intuición: respecto a la división de tercer nivel, existe una distinción valorativa entre las acciones correspondientes a las partes teórica y “práctica” (que trata sobre asuntos contingentes), señalando que “siempre es preferible para cada uno lo más alto que pueda alcanzar”. Esto se repite con una analogía entre la medicina y la salud, asignando a la medicina la cualidad práctica o prudencial, y a la salud la cualidad teórica, y señalando que es con vistas a generar la salud que la medicina opera. En

---

<sup>12</sup> *Teórica* ha sustituido a *teórica* en la traducción.

esta relación pareciera existir también una distinción de “mando”, al igual que en las divisiones de segundo nivel según la distinción activa/pasiva de la participación en la razón. Respecto a esta última división, se señala que “es mejor lo que posee razón”, queriendo señalar que la parte que posee la razón en sentido activo es mejor que la parte que participa de la razón obedeciendo en sentido pasivo.

Sin embargo, puede ocurrir (y ocurre de hecho, según Aristóteles) que no todos los hombres tengan desarrollada la capacidad racional activa, lo que significa o la capacidad contemplativa (teorética) o la capacidad prudencial. Debido a que este es uno de los requisitos para hacer progresar el desarrollo humano desde el enfoque aristotélico, es indispensable establecer las causas de esta carencia con mayor profundidad.

Respecto a la facultad contemplativa, y en particular a la facultad intuitiva (la que es más propia del hombre), cuando no está actualizada, se resuelve generándose desde la prudencia, tal como la medicina genera la salud cuando la salud no se encuentra presente. Este es el motivo por el cual la prudencia cobra una importancia principal en el proceso de desarrollo humano.

La investigación sobre la prudencia lleva más del ámbito de las virtudes dianoéticas, al tema de una ética del desarrollo. No directamente por ser la prudencia una virtud ética (recordar que es virtud dianoética pues es la virtud de la parte razonadora activa que trata sobre asuntos contingentes asociados a la acción), sino porque, según Aristóteles, no es posible mantener una situación estable en que la prudencia está presente pero las virtudes éticas no lo están. Esto, debido a que la prudencia proporciona los medios para alcanzar un fin, pero la visión del fin puede quedar distorsionada – “pervertida” – por los vicios éticos, es decir, por la búsqueda de fines que no se encuentran en correspondencia con la naturaleza, con el recto deseo y la recta elección:

Está claro, pues, por lo que hemos dicho, que no es posible ser bueno en sentido estricto sin prudencia, ni prudente sin **virtud ética**<sup>13</sup> [*ēthikḗs*]. Esta circunstancia refutaría el argumento dialéctico según el cual las virtudes [éticas y dianoéticas] son separables unas de otras, pues la misma persona puede no estar dotada por naturaleza de todas las virtudes, y así puede haber adquirido ya algunas, pero otras todavía no. Esto, con respecto a las virtudes naturales, es posible, pero no en relación con aquellas por las que un hombre es llamado **bueno** en sentido absoluto, pues cuando existe la **prudencia** todas las otras virtudes [éticas] están presentes. Y es claro que, aun cuando no fuera práctica [*praktikḗ*], sería necesaria, porque es la virtud de esta parte del alma, y porque no puede haber recta elección<sup>14</sup> [*proairesis*] sin

<sup>13</sup> *Ética* ha sustituido a *moral* en la traducción para mantener la correspondencia de términos con otros párrafos.

<sup>14</sup> *Elección* ha sustituido a *intención* en la traducción para mantener la correspondencia de términos con otros párrafos.

**prudencia** ni **virtud [ética]**, ya que la una [virtud ética] determina el **fin** [télōs] y la otra [prudencia] hace realizar las acciones que conducen al fin (EN 1144b30-1145a5).

Además, la obra del hombre se lleva a cabo por la **prudencia** y la **virtud ética** [ēthikēn], porque la **virtud [ética]** hace rectos el **fin** propuesto, y la **prudencia** los **medios** para este fin. (EN 1144a5-10)

Pues bien, la virtud [ética] hace recta la elección [proairesin], pero lo que se hace por naturaleza ya no es propio de la virtud, sino de otra facultad. Debemos considerar y exponer estos asuntos con más claridad. Hay una facultad que llamamos destreza [deinóteta], y ésta es de tal índole que es capaz de realizar los actos que conducen al blanco propuesto y alcanzarlo; si el blanco es bueno, la facultad es laudable; si es malo, es astucia; por eso, también de los prudentes decimos que son diestros y astutos. La prudencia no es esa facultad, pero no existe sin ella, y esta disposición [prudencia] se produce por medio de este ojo del alma, pero no sin virtud [ética], como hemos dicho y es evidente, ya que los razonamientos de orden práctico tienen un principio, por ejemplo: "puesto que tal es el **fin** [télōs], que es el mejor" sea cual fuere (supongamos uno cualquiera a efectos del argumento), y este fin no es aparente al hombre que no es bueno [agathō], porque la maldad nos pervierte y hace que nos engañemos en cuanto a los principios [fines] de la acción. De modo que es evidente que un hombre no puede ser prudente, si no es bueno [agathón] (EN 1144a20-b1).

Finalmente, como se ha señalado en otro lugar (Correa, 2020; 2020b), la interpretación aristotélica del desarrollo humano identifica un fin sustantivo y objetivo para el desarrollo humano, correspondiente a la *eudaimonía*, la que se consigue realizando plenamente las capacidades sensitivas y racionales del ser humano. Sin embargo, este fin puede quedar oscurecido y dejar de ser aparente para el hombre que no ha adquirido aun las virtudes éticas, es decir, las virtudes correspondientes a la parte del alma capaz de obedecer a la razón. Si estas virtudes éticas no se encuentran presentes, la “maldad” (léase vicio) hace que los hombres se engañen respecto al fin del desarrollo humano, considerando entonces como mejores otros fines que no lo son, como pueden ser el placer, la riqueza o los honores, entre otros (EN 1095a20-1096a15). Lo anterior requiere, por ende, una exploración más detallada sobre las virtudes éticas, en orden de proponer una ética del desarrollo que posibilite la visualización del fin del desarrollo humano.

## Ética del Desarrollo

Para comenzar a hablar acerca de una ética del desarrollo humano, se debe caracterizar la parte del alma a la cual se refieren las virtudes específicamente éticas. Se mencionó en la sección anterior que las virtudes dianoéticas correspondían a la parte racional activa del alma, mientras que las virtudes

éticas correspondían a la parte racional pasiva del alma (a veces llamada irracional, por cuanto puede no obedecer a la razón). La característica fundamental de esta parte del alma es que en ella se encuentran el deseo (*órexin*), en general, y el apetito (*epithumía*), en particular<sup>15</sup>:

(...) lo vegetativo [*phutikòn*] no participa en absoluto de la razón, mientras que lo **apetitivo** [*epithumètikòn*], y en general lo **desiderativo** [*oretikòn*], participa de algún modo, en cuanto que la escucha y obedece.(EN 1102b25-30).

(...) puesto que hay dos partes del alma, las virtudes se distinguen según ellas, siendo las de la parte racional [*lógon*] dianoéticas<sup>16</sup> [*dianoètikai*] -cuya obra es la verdad, tanto acerca de su naturaleza como de su génesis-, mientras que las de la parte irracional [racional pasiva] poseen un **deseo** [*órexin*] -pues si el alma se divide en partes, no cualquier parte posee un deseo [*órexin*]-; es necesario, por tanto, que el carácter [*ēthos*] de una persona sea bueno o malo por el hecho de buscar o evitar ciertos placeres [*hēdonás*] y dolores [*lúpas*] (EU 1221b25-35).

El carácter, o ética del hombre, se define entonces en relación con la búsqueda o evasión de ciertos placeres (*hēdonás*) y dolores (*lúpas*), proceso donde interviene el deseo, pues es el deseo el que persigue los placeres y rehúye de los dolores. La configuración virtuosa de la ética o carácter de esta parte del alma corresponde a una virtud respecto a los placeres y dolores que, al mismo tiempo, salvaguarda la virtud dianoética de la prudencia. Esto, pues, como se mencionó en la sección anterior, el vicio respecto a los placeres y dolores provoca que el hombre “malo” o “corrompido” por el vicio no pueda identificar el fin recto del desarrollo humano y “hacerlo todo con vistas a tal fin”. Esta virtud ética respecto a placeres y dolores se denomina moderación (*sōphrosúnēn*):

Y es a causa de esto por lo que añadimos el término "**moderación**" [*sōphrosúnēn*] al de "**prudencia**", como indicando algo que salvaguarda la prudencia [*phronēsin*]. Y lo que preserva es la clase de juicio citada; porque el placer [*hēdū*] y el dolor [*lupērón*] no destruyen ni perturban toda clase de juicio (por ejemplo, si los ángulos del triángulo valen o no dos rectos), sino sólo los que se refieren a la acción<sup>17</sup> [*praktón*]. En efecto, los principios [fines] de la acción son el propósito de esta acción; pero para el hombre corrompido [*diēphtharménō*] por el placer [*hēdonēn*] o el dolor [*lúpēn*], el principio [fin] no es

<sup>15</sup> Aristóteles diferencia más claramente entre deseo y apetito en EU 1223a25-30, diciendo que el deseo (*órexis*) se subdivide en voluntad (*boúlesin*), impulso (*thumón*) y apetito (*epithumían*), y que entre estos tres tipos de deseo hay distinto grado de voluntariedad en la acción. Profundizar en estas definiciones y diferencias no tiene mayor utilidad para el argumento que aquí se intenta, por lo que basta señalar que es en la parte del alma racional pasiva donde se aloja el deseo y sus subtipos.

<sup>16</sup> *Dianoéticas* ha sustituido a *intelectuales* en la traducción para mantener la correspondencia con otros pasajes del texto.

<sup>17</sup> *Acción* ha sustituido a *actuación* en la traducción para mantener la coherencia con otras partes del texto.

manifiesto, y ya no ve la necesidad de elegirlo y hacerlo todo con vistas a tal fin: el vicio destruye el principio (EN 1140b10-20).

(..) si cada uno es, en cierto modo, causante de su modo de ser, también lo será, en cierta manera, de su imaginación. De no ser así, nadie es causante del mal que uno mismo hace, sino que lo hace por ignorancia del fin [*télous*], pensando que, al obrar así, alcanzará lo mejor; pero la aspiración al fin no es de *propia elección* [*autháiretos*], sino que cada uno debería haber nacido con un poder, como lo es el de la visión, para juzgar [*krineĩ*] rectamente y elegir el bien verdadero (EN 1114b1-10).

En la interpretación aristotélica del desarrollo humano, el fin no es de propia elección, sino que está establecido por la misma naturaleza del ser humano, de modo que la ética y la dianoética del desarrollo aspiran a “visualizar” este fin, por un lado, y a elegir los medios para poder alcanzarlo de la forma mejor y más rápida. La elección de estos medios, por su parte y según Aristóteles, corresponde a la confluencia del deseo que mora en la parte racional pasiva, con la deliberación que mora en la parte racional activa, de modo que la elección se define como un “deseo deliberado”. Esto supone una interacción entre las partes racionales pasiva y activa del alma, cuyos principios son el deseo y la razón, respectivamente. La interacción concreta que se produce entre el deseo y la razón demandan roles de obediencia y mando de cada una, respectivamente. La elección, que es confluencia del deseo y la deliberación (razón práctica), genera un modo de ser o carácter relativo a la elección que puede constituir, si es un carácter orientado al fin natural, la virtud ética:

Tres cosas hay en el alma que rigen la acción [*práxeōs*] y la verdad [*alētheías*]: la sensación [*aísthēsis*], la intuición [*noũs*] y el **deseo** [*órexis*]. De ellas, la sensación no es principio de ninguna acción, y esto es evidente por el hecho de que los animales tienen sensación, pero no participan de acción. Lo que en el pensamiento [*dianoía*] son la afirmación y la negación, son, en el deseo [*oréxeĩ*], la persecución y la huida; así, puesto que **la virtud ética** [*ethikē*] **es un modo de ser relativo a la elección** [*proairetikē*], y **la elección es un deseo deliberado** [*órexis bouleutikē*], el razonamiento [*lógon*], por esta causa, debe ser verdadero, y el **deseo recto**, si la **elección** ha de ser **buena**, y **lo que <la razón> diga <el deseo> debe perseguir**. Esta clase de pensamiento<sup>18</sup> [*diánoia*] y de verdad son prácticos [*praktikē*] (EN 1139a20-30).

El razonamiento práctico verdadero corresponde a la virtud de la prudencia, lo que en la interacción mando-obediencia de los principios razón-deseo da lugar a un “recto deseo” (deseo orientado “rectamente” a lo que la razón ordena). Y, ya que la elección es un “deseo deliberado”, una

<sup>18</sup> *Pensamiento* ha sustituido a *entendimiento* para mantener la coherencia con otras frases de la cita.

“buena elección” se origina por un deseo deliberado de carácter “recto” realizado en la parte racional pasiva del alma cuando esta ha interactuado con la parte racional activa. Es por ello por lo que la virtud ética puede ser identificada, finalmente, como un modo de ser relativo a la elección.

Desde el principio de la razón que interactúa con el deseo, debe decirse que la deliberación no establece el fin (pues el fin es natural) sino que habla sobre los medios para alcanzar el fin:

Pero no **deliberamos** [*bouleúmetha*] sobre los fines [*télōn*], sino sobre los **medios** [*pròs*] que conducen a los fines [*téle*]. Pues, ni el médico delibera sobre si curará, ni el orador sobre si persuadirá, ni el político sobre si legislará bien, ni ninguno de los demás sobre el fin, sino que, puesto el fin, consideran cómo y por qué medios pueden alcanzarlo; y si parece que el fin puede ser alcanzado por varios medios, examinan cuál es el más fácil y mejor (...). (EN 1112b10-20).

El objeto de **deliberación** [*bouleutòn*] entonces, no es el fin [*télos*], sino los **medios** [*pròs*] que conducen al fin [*téle*] (EN 1113a1-5).

Siendo el fin natural, la deliberación proporciona los medios para alcanzar tal fin, y la deliberación en conexión con el deseo dan origen a la elección, que se encuentra también en la parte desiderativa del alma. En relación con el fin del desarrollo humano, ambos, deliberación y elección (siendo esta última un deseo deliberado) están en relación con los medios que conducen al fin, encontrándose por ende los medios para el desarrollo humano repartidos en ambas partes racionales activa y pasiva del alma:

Siendo, pues, objeto de la **voluntad** [*boulētōn*] el **fin** [*télous*], mientras que de la **deliberación** [*bouleutōn*] y la **elección** [*proairetōn*] lo son los **medios** [*pròs*] para el fin [*télos*] (...) (EN 1113b1-5)

(...) la **voluntad**<sup>19</sup> [*boúlēsis*] se refiere más bien al **fin** [*télous*], la **elección** [*proairesis*] a los **medios** [*pròs*] conducentes al fin [*télos*]. (EN 1111b25-30)

Por otro lado, la voluntad (*boúlēsis*) es el tipo de deseo capaz de observar el fin y proporcionar el movimiento para dirigirse al él, mientras que la elección, por tratarse de los medios conducentes al fin, se compone de otros tipos de deseos diferentes a la voluntad (apetencia e impulso). De este modo, la ética del desarrollo proporcionaría las condiciones tanto para la recta identificación del fin del desarrollo humano (a través de la voluntad) como los medios para la consecución de tal fin (a través de la elección, en interacción con la prudencia).

<sup>19</sup> *Voluntad* ha sustituido a *deseo* en la traducción para mantener la coherencia con otras partes del texto.

### Dinámica de la interacción entre Ética y Dianoética del Desarrollo

Hasta ahora se ha supuesto que existen en un ser humano tanto la virtud dianoética (al menos práctica) como la virtud ética, y que ambas entran en una relación de subordinación de sus principios (deseo-razón) y de complementariedad. Sin embargo, puede ocurrir que, por un lado, el vicio ético nuble la visión del fin, y la prudencia no pueda ejercerse debiendo ejercerse solo la destreza (EN 1144a20-37) o, por otro lado, que exista el caso en que la virtud ética se encuentre presente junto al vicio dianoético. Surge entonces la pregunta sobre qué sucede cuando los caracteres y modos de ser de ambas partes del alma se encuentran en la oposición virtud-vicio. La respuesta propuesta por Aristóteles es que, independientemente de en qué parte se encuentre el vicio y en cuál la virtud, la virtud siempre tiene superioridad y, por ende, puede transformar al vicio más de lo que el vicio puede transformar la virtud de la otra parte. Esto sucede porque la virtud contiene la posibilidad del vicio, mientras que el vicio no contiene la posibilidad de la virtud. Lo anterior se ejemplifica diciendo que “el justo puede hacer todo lo que hace el injusto”, pero no al revés, por encontrarse la virtud en una situación de “superioridad” respecto al vicio:

Sería, en efecto, extraño que la maldad que aparece, a veces, en la parte irracional [racional pasiva] del alma pueda transformar la virtud de la parte racional [activa] y ser causa de la ignorancia, y, en cambio, la virtud que está en la parte irracional [racional pasiva], encontrándose la ignorancia en la parte racional [activa], no pueda transformar a ésta, y le haga juzgar con sensatez y obrar como es debido; y que, a su vez, la prudencia de la parte racional [activa] no pueda hacer que la intemperancia de la parte irracional [racional pasiva] obre moderadamente, como parece ser lo propio de la continencia. (...). Por ejemplo, la intemperancia transforma la medicina y la gramática, pero no transforma la ignorancia si es contraria, porque no contiene la superioridad; <esto lo consigue>, más bien, la virtud que, de una manera general, se encuentra en esta relación con respecto al vicio, pues el justo puede hacer todo lo que hace el injusto, y globalmente la impotencia está incluida en la prudencia (EU 1246b15-25).

La situación anterior implica que un mismo individuo puede llegar a desarrollar la virtud completa del alma humana a través de la sola interacción de las partes racionales activa y pasiva del alma, si es que hay virtud en una sola de ellas.

Una situación distinta es la que se daría si hay vicio en ambas partes. En este caso podría plantearse la hipótesis de que fuera posible que la virtud de la parte del alma irracional (virtud “común” y no propiamente humana) pudiera transformar el vicio de la parte racional (incluyendo sus partes activa y pasiva), tal como la virtud de la parte racional pasiva puede eventualmente transformar el vicio de la parte racional activa. Sin embargo, aún cuando pudiera plantearse esta hipótesis, no existe en los

textos aristotélicos una reflexión específica al respecto. Sí existe, sin embargo, la opción de transformar el vicio en virtud a partir de estímulos externos al individuo. Estos estímulos son particulares a las partes racionales activa y pasiva. Para la parte racional activa, la virtud dianoética se origina y crece principalmente a partir de la enseñanza (*didaskalías*), mientras que la virtud ética procede de la costumbre (*éthous*), siendo evidentemente ambos estímulos externos al individuo:

Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética [*dianoetikḗs*] y la ética [*ethikḗs*]. La dianoética se origina y crece principalmente por la **enseñanza** [*didaskalías*], y por ello requiere experiencia [*empeirías*] y tiempo [*khrónou*]; la ética, en cambio, procede de la **costumbre** [*éthous*], como lo indica el nombre que varía ligeramente del de "costumbre" [*éthous*]. (EN 1103a15-20)

De forma adicional a la enseñanza y a la costumbre, existen otras fuentes de origen, procedencia y crecimiento de una ética y una dianoética del desarrollo externas al alma individual. En relación particularmente a la prudencia, Aristóteles se refiere a otras disposiciones similares pero que no corresponden a lo que es bueno para uno mismo -a lo que se denomina más estrictamente "prudencia"-, sino a lo que es bueno también "para los hombres", en general. Estas otras disposiciones señaladas son la economía (*oikonomía*), la legislación (*nomothésia*) y la política (*politikḗ*), puntualizando que quienes ejercen estas funciones poseen ya la cualidad prudencial propiamente tal, y que estas disposiciones son probablemente necesarias incluso para el bien de uno mismo:

Pero la prudencia [*phronḗsis*] parece referirse especialmente a uno mismo, o sea al individuo, y esta disposición tiene el nombre común de "prudencia" [*phronḗsis*]; las restantes se llaman "**economía**" [*oikonomía*], "**legislación**" [*nomothésia*] y "**política**" [*politikḗ*]. (EN 1141b30-35)

Por eso creemos que Pericles y otros como él son prudentes [*phronímous*], porque pueden ver lo que es bueno para ellos y para los hombres [*anthrópous*], y pensamos que ésta es una cualidad propia de los **administradores domésticos**<sup>20</sup> [*oikonomikoús*] y de los **políticos** [*politikoús*]. (EN 1140b5-15)

Pues los prudentes [*phronímous*] buscan lo que es bueno para ellos y creen que es esto lo que debe hacerse. De esta opinión procede la creencia de que sólo éstos son prudentes, aunque, quizá, no es posible el bien de uno mismo sin **economía**<sup>21</sup> [*oikonomías*] ni sin **régimen político** [*politeías*] (EN 1142a5-10)

El modo de afectar una ética y una dianoética del desarrollo no se circunscribe, de este modo, a la esfera exclusivamente individual, aunque ciertamente este espacio es al que se le da prioridad en

<sup>20</sup> *Administradores domésticos* ha sustituido a *administradores* para señalar la especificidad del carácter doméstico de la administración.

<sup>21</sup> *Economía* ha sustituido a *administración doméstica* para mantener la correspondencia de términos.

la ética y dianoética del desarrollo. Sin embargo, cuando existen condiciones de vicio en ambas partes del alma (racional pasiva y activa), catalizadores externos de disposiciones virtuosas son posibles. Esto se hace, en síntesis y según Aristóteles, principalmente a través de la educación, la costumbre, la economía, la legislación y la política. Existen, asimismo, evidentes conexiones entre las cinco disposiciones mencionadas, siendo las disposiciones económicas y políticas las de mayor importancia pues éstas al parecer establecerían condiciones necesarias para la posibilidad del “bien de uno mismo”, sin las cuales la prudencia quizás no podría tener lugar.

### Conclusión

La interpretación aristotélica del desarrollo humano identifica un fin sustancial y objetivo para el desarrollo humano correspondiente a la *eudaimonía*, que es el bienestar y la felicidad humana. A su vez, identifica el inicio del movimiento de desarrollo como la capacidad eudemónica que yace en el alma humana entendida como totalidad. El proceso de desarrollo humano consiste, en este sentido, en la plena realización de la capacidad eudemónica que yace en el alma humana, para lo que se requiere del desarrollo de las partes del alma tanto irracionales como racionales.

El propósito de este trabajo ha sido puntualizar los medios a través de los cuales se logra este desarrollo humano, es decir, este movimiento desde la potencia al acto en el alma humana en relación con la felicidad. Esto ha requerido el entendimiento de las divisiones y subdivisiones del alma según Aristóteles, de modo de poder plantear de forma coherente las etapas y mecanismos presentes en los medios que conducirían a la *eudaimonía*.

Desde esta interpretación aristotélica, los medios para el desarrollo humano plantean la necesidad de reflexionar en torno a una ética y una dianoética del desarrollo, siendo la ética del desarrollo el carácter de la parte del alma capaz de obedecer a la razón de modo pasivo, y la dianoética del desarrollo el modo de ser de la parte del alma capaz de poseer la razón y ejercer el mando sobre la parte racional pasiva. En la medida en que esta ética y dianoética del desarrollo se corresponden con el fin del desarrollo humano, se habla de la virtud ética y la virtud dianoética.

En cuanto a la ética del desarrollo, su virtud principal es la moderación, siendo el deseo el principio de la parte del alma que da origen a la virtud o al vicio ético. Es en esta parte del alma donde se originan, además dos acciones principales que tienen que ver con la ética del desarrollo: la voluntad y la elección. Mientras que la voluntad corresponde al deseo que se orienta a un fin determinado, la

elección es el deseo que ha interactuado con la deliberación, estando esta última capacidad alojada en la parte racional activa. La moderación permite tanto que la voluntad se oriente al fin natural del desarrollo humano, como que el recto deseo deliberado de origen a buenas elecciones. La moderación y las buenas elecciones proporcionan de este modo algunos de los medios para el desarrollo humano.

En cuanto a la dianoética del desarrollo, la virtud que más interesa en la interacción ética-dianoética es la prudencia, correspondiente a la virtud de la parte práctica del alma, parte referida a las acciones humanas. Es esta virtud la que posibilita el razonamiento verdadero y la deliberación, la que, en una relación de autoridad respecto al deseo, origina el deseo deliberado o elección. Ambos deliberación y buena elección -posibilitado además por el recto deseo- proporcionan los medios para el desarrollo humano.

Por otro lado, aun en la medida en que la ética o la dianoética presenten condiciones de vicio, son posibles acciones específicas para avanzar en el desarrollo humano. Si una de las disposiciones de alguna de las dos partes del alma presenta vicio y la otra virtud, es posible que la que presenta virtud pueda transformar a la que presenta vicio, de forma interna al alma individual. Y, aún si en ambas partes existe un carácter y modo de ser vicioso, acciones correctivas externas al alma individual son posibles. Estas acciones correctivas externas tienen que ver con cinco disposiciones: la enseñanza, la costumbre, la economía, la legislación y la política, estando la enseñanza específicamente orientada a la dianoética y la costumbre a la ética. Reflexiones en torno a estos tópicos ya han sido realizados en tiempos actuales, como por ejemplo en torno de la educación para el desarrollo humano. Aún así, son materia pendiente de exploración la vinculación entre cada una de estas disposiciones y el enfoque aristotélico del desarrollo humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. García Valdés, Trad.). Gredos.
- Correa, F. (2021). El fin de lo humano en el concepto de Desarrollo Humano de Naciones Unidas. *Revista de Filosofía*, 18(1).
- Correa, F. (2021). Una interpretación aristotélica del concepto de desarrollo humano. *mimeo*.
- Gaspar, D. (2002). Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for Considering Human Development?. *Review of Political Economy*, 14(4), 435-461.
- Goulet, D. (1965). *Ética del Desarrollo*. ESTELA-IEPAL.
- Goulet, D. (2006). *Development Ethics at Work: Explorations 1960-2002*. Routledge.
- Keleher, L. (2017). Toward an Integral Human Development Ethics. *Veritas*, 37, 19-34.
- Nussbaum, M. (1987). *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution*. World Institute for Development Economic Research of the United Nations University.
- Nussbaum, M. (1993). Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach. En M. Nussbaum, & A. Sen (Edits.), *The Quality of Life* (págs. 242-269). Clarendon Press.
- Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin, *Tanner Lecture on Human Values, vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1987b). *On Ethics and Economics*. Blackwell Publishing.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Developing Planning*(19).
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- UNDP. (1990). *Human Development Report 1990*. Oxford University Press.
- UNDP. (2010). *Human Development Report 2010*. United Nations Development Programme.
- Wells, T. R. (2013). *Reasoning about Development: Essays on Amartya Sen's Capability Approach*. Erasmus University.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

# Implicancias morales de un sesgo taxonómico en el estudio de especies no humanas

## Moral implicances of a taxonomic bias in the study of non-human species

**Ariel Silva Ortega**

Estudiante de licenciatura en filosofía

Universidad de Chile, [Ariel.silva@ug.uchile.cl](mailto:Ariel.silva@ug.uchile.cl)

### RESUMEN

En este artículo se analiza la forma y el origen del sesgo taxonómico que afecta a los animales invertebrados y se establece que esta discriminación es fundada en la visión de una ética basada en la epistemología. En oposición a esto se propone la lectura de Cheney y Weston (1999) y la de Birch (1993), las cuales apelan a una prioridad de la ética por sobre la epistemología. Luego de un despliegue de diferentes aproximaciones hacia esta relación, se argumenta que una epistemología basada en consideraciones éticas sería una salida ante las discriminaciones especistas en la ciencia.

*Palabras claves:* ética animal; sesgo taxonómico; invertebrados; epistemología; consideración universal.

### ABSTRACT

This article analyzes the form and origin of the taxonomic bias affecting invertebrate animals and establishes that this discrimination is based on the view of an epistemological-based ethics. In opposition to this, the reading of Cheney and Weston (1999) and Birch (1993) is proposed, both of which appeal to a priority of ethics over epistemology. After an unfolding of different approaches to this relationship, it is argued that an epistemology based on ethics considerations would be a way out of speciesism on science.

*Keywords:* Animal Ethics; Taxonomic bias; invertebrates; epistemology; universal consideration.



No es un secreto que el desarrollo científico durante los últimos años se ha visto sustentado en los avances por medio de la publicación de artículos científicos. Este formato de publicaciones refleja aquellos temas que están entre los intereses y los proyectos de las y los investigadores. Sin embargo, este nuevo sistema podría representar un arma de doble filo, puesto que, si bien garantiza una manera de intercambiar conocimiento, también limita las temáticas de las cuales se investiga. Este es el caso de los estudios animales. En ellos, las investigaciones rondan, por una parte, en torno a aquellos proyectos los cuales amplían el conocimiento acerca del funcionamiento y comportamiento de las especies no humanas. Por otra, se encuentran los estudios que desarrollan el ámbito ético y, más específicamente las discusiones son trazadas sobre nuestro comportamiento para con los no-humanos.

El proceso teórico ético inevitablemente trabaja en ámbitos específicos y estos son determinados según lo que actualmente se encuentra aceptado por la comunidad investigativa. En otras palabras, cuanto más conocimiento de las especies nos entregan las investigaciones, más discusiones éticas son pertinentes. Si bien el deseo de conocimiento se expande de forma ilimitada, lamentablemente los ámbitos específicos que se estudian atienden a patrones que van disminuyendo de lo familiar a lo lejano. De esta manera, en el caso de los estudios animales, se da la investigación primaria en aquellas especies más cercanas a la humanidad, dejando fuera o con poca atención, a aquellas que nos son ajenas. Estas especies más cercanas parecen compartir cualidades que son más sencillas de comprender como el ser mamífero y el ser vertebrado. En cambio, las especies invertebradas y que no se encierran dentro del grupo de los mamíferos, presentan una visión de lo extraño, lo diferente y en concordancia parecen muy lejanas a los humanos, y no sería de extrañar que esta aparente distancia nos llevara a mal interpretar las consideraciones morales que les debemos a estos animales, basándonos en un comportamiento, de nuevo, aparentemente lejano al nuestro.

En este artículo se pretende defender que esta relación entre cercanía a los humanos e interés científico desigual hacia los animales responde a un problema contingente en los estudios animales. Ilustraremos los problemas que implica un sesgo taxonómico, así como la obsolescencia de un sistema que basa las discusiones morales sobre los animales, en su mayoría en las especies que son más representadas en artículos investigativos.

La exposición será ejecutada a través de cuatro apartados. En primer lugar, se realizará un recuento de los factores que influyen en la inclusión de individuos en la esfera moral humana. Luego, se analizará el deficiente interés que los estudios animales han presentado a determinadas especies, en favor de otras. En tercer lugar, se apelará a la relación entre cantidad de investigación realizada en

contraposición a tipos de especies que son consideradas moralmente. Por último, se defenderá que el abandono a especies invertebradas no mamíferas evidencia la obsolescencia de criterios morales que juzgan a los individuos por el grado de parentesco a la especie humana. De esta manera se analizará la relación entre ética y epistemología según la lectura de Cheney y Weston (1999), así como la teoría de la ‘consideración universal’ de Thomas H. Birch (1993) las cuales se aplicarán al problema de la viabilidad de los criterios de inclusión moral, que en consecuencia dificultan la consideración ética anti especista.

La relevancia de esta discusión radica principalmente en este último aspecto. Con la finalidad de construir una ética aplicada a los criterios que hoy en día se exigen para con los animales, es necesario observar críticamente no solo la manera en que la ética animal ha sido constituida hasta la actualidad, sino también (y quizá de manera más importante) reconsiderar la manera en que se despliega la información a partir de la cual se constituyen criterios morales en la actualidad. En especial si son criterios que se utilizan para dictaminar el o los grupos de individuos que son incluidos moralmente en la esfera de consideraciones.

### **1. Acerca de qué influye en la inclusión moral**

La ética animal, aquél estudio extendido que alcanza más allá de los límites de la especie y aborda las relaciones entre los humanos y los animales (Singer, P. 1999, p.10), durante las últimas décadas se ha dividido en diferentes corrientes dependiendo de qué arista del problema inicial se aborda. El problema inicial de toda ética animal de todos modos pareciese sintetizarse en la pregunta por qué animales no humanos requieren o merecen ser considerados moralmente por la humanidad. En otras palabras, a qué animales debemos un trato libre de crueldad o incluso el respeto a la vida. Esto suele debatirse conforme la capacidad de sufrir (Singer, 1999: 1), el valor intrínseco de los individuos (Regan, 1998, p. 250; 2016, p. 282) o incluso su condición de persona (Francione 1999, pp. 39-60; 2000, p. 73; 2010, pp. 7- 190).

Durante muchos años el debate radicaba en aristas tales como el respeto a los intereses de las criaturas (Singer, P. 1999), la complejidad mental como un criterio de distinción entre animales humanos y no humanos (Nussbaum, 2001, p. 1532) o la capacidad de sentir (Francione, 2000; 2010; De Lora, 2003; Donaldson y Kymlicka, 2018). Bastará un breve recordatorio de estas principales aporías para contextualizar el debate en el cual se enfrasca, actualmente, el lugar de ciertos animales de interés para esta exposición.

En primer lugar, con respecto a los intereses de los animales, durante la modernidad y sus consecutivos años, se debatió acerca de aquellas cualidades que para entonces comenzaban a identificarse no solo en hombres y mujeres blancos, sino también en humanos de distinto color de piel, para posteriormente aplicarse a animales de otras especies. Tales capacidades respondían a la posibilidad de tener intereses, por ejemplo, el interés en no sufrir. Jeremy Bentham fue pionero en esta discusión y expresó que llegaría el día en que el color de piel, la velloidad del cuerpo o la terminación del hueso sacro no sería más la regla por la cual se discrimina a quienes merecen respeto y a quienes no, sino que bastaría la capacidad de sufrir (Bentham, 1781, p. 310-11). Esta declaración “puso el sufrimiento como principal parámetro para definir si un organismo debiera ser considerado moralmente” (Crespi-Abril y Rubilar, 2018, p. 217).

A partir de Bentham el utilitarismo marcó presencia en el debate siendo seguido por Peter Singer en cuanto a la doctrina de los intereses (Bentham, 1781; Singer, 1993, 1999). El enfoque de esta corriente utilitarista de las preferencias se centró en la premisa, que en tanto haya presencia de intereses (en no sufrir o no sentir dolor) en los animales, deberíamos, entonces, considerarla igual que a nuestros pares humanos, extendiendo de esta manera el principio de igual consideración de los intereses a los animales no humanos. Más adelante, el utilitarismo sería puesto en jaque por otras corrientes que se alejaban del balance de los intereses (Francione, 1999). Es entonces cuando surge el nuevo debate, centrándose en las atribuciones mentales de los animales.

Este segundo debate dio un vuelco hacia la complejidad de la mente puesto que, en los argumentos que se trabajaron para poder delimitar qué tipo de animales eran capaces de sentir experiencias positivas o negativas, se requería de un marco científico y moral que demarcara los criterios. A partir de este momento se abordaron diferentes cualidades mentales y en cuanto otro animal fuese capaz de igualar el nivel de los humanos, se le consideraría poseedor de una mente que debía ser considerada moralmente. Las dos cualidades que se toman como criterios generales son la capacidad de utilizar el lenguaje y la capacidad de tener pensamientos abstractos (Horta, 2007, p. 114). La primera establece que aquellos individuos capaces de utilizar una serie de símbolos para comunicar lo que se piensa, quiere o siente, son seres lo suficientemente racionales como para ser tratados tal como a un humano (Regan, 2016, pp. 15-16). La segunda, es decir la presencia de pensamiento abstracto, establece que, a diferencia de los otros animales, los humanos parecieran poseer la posibilidad de abstraer pensamientos y no limitar la imaginación únicamente a imágenes de lo percibido (Regan, 2016, pp. 25-30).

Si bien este debate enmarcó una de las cualidades más auto distintivas de la humanidad, fue rápidamente descartado por medio del ‘argumento de los casos marginales’ (Horta, 2007, pp. 186-187). Este argumento desestimó la concepción de que, por el hecho de poseer determinada cualidad, el individuo poseedor merece consideración moral. En el caso del uso del lenguaje, por ejemplo, se suele considerar que quien sea capaz de ejercerlo sería alguien consciente, capaz de tener autopercepción o al menos la suficiente para que sea candidato a paciente moral. Esto a su vez trae consigo la inclusión moral y el mérito para un trato ético y respetuoso. Así mismo, un trato ético y respetuoso implica otorgarle un valor moral a la vida del individuo en cuestión (Regan, 2016, pp. 151-156).

Sin embargo, el argumento de los casos marginales señala a los humanos en situación de discapacidad intelectual severa, como quienes incapaces de utilizar el lenguaje igualmente son tratados como merecedores de consideración moral. Similar es el caso de los infantes, cuyos primeros años de existencia suponen la imposibilidad de desplegar las habilidades comunicativas en su totalidad y, de la misma manera, son incluidos en la esfera de la consideración ética.

Teniendo estos dos antecedentes, si atribuyésemos la capacidad del lenguaje a los humanos como cualidad distintiva que les otorga consciencia y a su vez mérito moral, entonces aquellos casos marginales que presentan humanidad e incapacidad de lenguaje derriban este criterio.

Similar es el caso del pensamiento abstracto puesto que los dos casos antes señalados presentan el mismo problema de ausencia de esta capacidad ¿merecerían, el recién nacido y la persona con discapacidad, ser tratados de manera perjudicial de cómo se trata a un adulto capaz de pensar en abstracto y utilizar el lenguaje? Probablemente y desde el criterio recién mencionado, la respuesta sea negativa, puesto que no parece que esta cualidad sea distintiva entre la humanidad para, desde un punto de vista moral, poder descartar el merecido respeto de cada individuo.

En la actualidad, el debate decantó en la *sintiencia*, siendo establecida a partir del debate contemporáneo entre quienes buscan velar por los derechos de los animales no humanos y quienes apelan que los derechos solo aplican a los seres humanos (Pezzetta, 2018, p. 170). La idea de *sintiencia* deriva de la capacidad de sentir, “los seres conscientes/ sintientes son yoes; es decir, tienen una experiencia subjetiva específica de su propia vida y del mundo...” (Donaldson y Kymlicka, 2018, pp. 52-53). Sin embargo, en el ámbito de la ética animal aplicada en la ciencia, la *sintiencia* se ha dirigido a cualidades biológicas que den cuenta de una complejidad suficiente en materia anatómica y/o mental, siendo esta capacidad supuestamente responsable de otorgar la capacidad de sentir dolor y por ende

de ser potencialmente víctima (Crespi-Abril y Rubilar. 2018, p. 214; Mather y Anderson. 2007, p. 120). Es éste el área donde aplica la ética científica para los animales.

## 2. El sesgo taxonómico

Una vez rememorado el recorrido de estos debates, cabe centrar nuestra atención en cuestionar la efectividad que presenta una inclusión basada en el criterio de la *sintiencia*. Usualmente el alcance de nuestros conocimientos se expande constantemente, sin embargo, pareciese mantenerse la limitación de la familiaridad epistemológica, es decir, aquella dificultad en comprender y otorgar un valor intrínseco similar a todas aquellas estructuras biológicas, químicas y sociales distantes de nuestra familiaridad humana, mamífera y vertebrada.

Esta estructura epistemológica se presenta en gran medida en los avances de la ciencia, en este caso la diferencia notoria es en la biología y la entomología. Para abordar el tema se tomará como sinónimo el concepto de ‘parcialidad taxonómica’ (Clark y May, 2002) y ‘sesgo taxonómico’, y se comprenderán como razón para la existencia de un ‘chovinismo taxonómico’ (Leather, 2009 y Rozzi, 2019). Conforme se analizan los datos extraídos de investigación de expertos en la materia, como Clark y May, es posible derivar la patente diferencia entre recursos e investigadores dedicados a ciertos animales en desmedro de la atención puesta en otros.

Separaremos la información en tres líneas argumentales. Primero, a qué grupo pertenecen los individuos perjudicados, segundo, de qué manera son discriminados y tercero a qué se debe este fenómeno. Para responder la primera parte, podemos recurrir a la revisión bibliográfica elaborada por J. Alan Clark, del departamento de Zoología de la universidad de Washington y por Robert M. May del departamento análogo de la universidad de Oxford. En *Taxonomic Bias in Conservation Research* (2002) dan cuenta de que a raíz de la investigación de Shine y Bonnet (2000), se determinó que a pesar de que las especies de anfibios superan a las de mamíferos, la revisión bibliográfica del periodo entre 1979 y 1998 confirmó que la literatura contenía diez veces más artículos correspondientes al estudio de los mamíferos que al de los anfibios. A partir de esta aparente diferencia los investigadores pretenden hacer una revisión bibliográfica similar, en la cual se someta a análisis la literatura referente a la disciplina de la conservación de especies. Dicha disciplina pretende representar un accionar ético responsable por estudiar y preservar aquellas especies en peligro que, por culpa de la humanidad y su avance tecnológico, han visto sus números, hábitat y capacidad de reproducción disminuidas. Es por esto por lo que se espera que se mantenga un interés ético en perpetuar la igualdad de condiciones para las diversas especies.

En esta nueva investigación Clark y May revisaron cerca de 15 años de literatura acerca de conservación de especies, correspondiente a los años 1987 a 2001. La bibliografía fue conformada por artículos correspondientes a dos revistas de investigación, *Conservation Biology* (EEUU) y *Biological conservation* (Reino Unido). En cuanto a los datos extraídos, confirman que desafortunadamente la parcialidad taxonómica se perpetua en esta disciplina. Con parcialidad taxonómica se referencia a aquella presencia desigual de información investigada, a partir de una discriminación que responde a los taxones<sup>1</sup>.

A pesar de que la cantidad de artículos eran protagonizados en su mayoría por mamíferos, la gran diferencia relevante correspondía a la distancia entre vertebrados e invertebrados: “los invertebrados en la investigación fueron bastante subrepresentados (11% de artículos versus 79% de las especies), y los vertebrados fueron bastante sobrerrepresentados en la investigación (69% de artículos versus solamente 3% de especies)”<sup>2</sup> (Clark y May, 2002). Esta información da cuenta de que los animales burdamente conocidos como invertebrados –ya que este concepto envuelve a diferentes familias de especies que comparten en común la ausencia de espina dorsal, pero puede abarcar desde cefalópodos y equinodermos, hasta artrópodos– son inmensamente infrarrepresentados en los artículos científicos a pesar de representar la mayoría de la variedad de las especies animales en nuestro planeta. En cambio, aquellos animales que pertenecen a los vertebrados, más cercano a los mamíferos, primates y a nosotros, corresponden a una ínfima cantidad de especies y a pesar de esto son enormemente estudiados en la literatura.

Podría existir, sin embargo, algún caso en el cual podríamos llegar a hablar de una actividad investigativa científica sin la presencia de un sesgo taxonómico. No obstante, vale la pena hacer una aclaración al respecto. Cuando hablamos de un sesgo taxonómico en la investigación de animales no humanos y lo comprendemos como un problema ético, en tanto no cumple estándares morales de igualdad entre las especies, a la hora de investigar, este requerimiento apunta a una intencionalidad que suele ser determinada en la investigación.

De esta manera, podríamos distinguir entre aquellas investigaciones que apuntan directamente al interés de la humanidad y aquellas las cuales pretenden ampliar nuestro espectro de conocimiento y consecuente protección de las especies. Siendo, por ejemplo, el caso de la investigación en mamíferos, en especial en roedores, los cuales son sometidos a estudios clínicos de medicinas, vacunas o

---

<sup>1</sup> Con taxones se refiere a las subdivisiones de clasificación biológica, puede abordar especies, filo o tipo de organización.

<sup>2</sup> Traducción personal.

compuestos potencialmente dañinos, pertenecientes al primer caso. En este ejemplo podría sostenerse que no hay algo tal como una preferencia arbitraria por los roedores frente a algún invertebrado, pues es de sentido común deducir que estos pequeños mamíferos se asemejan en mayor medida a la especie humana y en consecuencia las eventuales reacciones que podrían presentar a los experimentos nos acercan a comprender la interacción de estos últimos con nuestra especie.

Un caso distinto es cuando nos referimos a las investigaciones que comprenden una intencionalidad no antropocéntrica. Cuando hablamos de la preservación de las especies o del descubrimiento de una hasta el momento desconocida, es menester que los valores del o la investigador/a se planteen libres de arbitrariedad, tanto en la recolección de información, como en la observación del comportamiento. Es en esta área de la investigación que se hace patente la problemática del sesgo taxonómico. Finalmente, con esta distinción no se pretende defender la experimentación con roedores para fines humanos, por más práctico y controlable (como es el caso de los estudios en laboratorio) que pueda ser y, aun así, pareciese ser esto último un debate para otro lugar.

Volviendo al problema que nos atinge, el segundo hilo argumental que abordaremos responde a la manera en la cual son discriminadas estas especies. En 2019 el autor Ricardo Rozzi aborda el problema del *chovinismo taxonómico*, el cual implica una sobrerrepresentación de lo que es similar a nuestros taxones, es decir, una preferencia sesgada de los vertebrados por sobre los invertebrados en nuestras investigaciones, educación e imaginario cultural (Rozzi, 2019, pp. 74-75). En este artículo se señala cómo este sesgo puede traer consigo problemas en el área de la ética al no permitir, por una parte, considerar de la misma manera a los invertebrados que como consideramos a los vertebrados y por ende cuestionar limitadamente la manera en que se les incluye en la esfera de la moralidad.

Estas especies invertebradas sufren de este sesgo taxonómico de tal manera que evidencian la obsolescencia de ciertos criterios en la ética aplicada y la neurociencia. Estos criterios, como se mencionó al inicio de la exposición, buscan establecer los fundamentos de la ética biológica, determinando por evaluaciones específicas qué especies presentan conciencia, sufrimiento, dolor y evolución del sistema nervioso y en concordancia, aquellos individuos que pasen estas pruebas serán sujetos de consideración moral. Para profundizar en estos aspectos y observar cómo fallan las pruebas con determinadas especies de invertebrados, Crespi-Abril y Rubilar en 2018 agruparon los criterios de la conciencia, el sufrimiento, el dolor y la evolución del sistema nervioso como bases de la ética, para el caso particular de los cefalópodos y los equinodermos.

El primero de estos criterios fue planteado en su momento por Edelman y Seth en 2009 el cual señala que los seres vivos deben ser conscientes para ser considerados pacientes morales, lo cual implica determinar hechos científicos que demuestren la existencia de consciencia y ahí se halla la dificultad, al igual que en el caso de la complejidad mental, los criterios de este tipo suelen ser falibles ante el argumento de los casos marginales.

Crespi-Abril y Rubilar señalan que el caso del sufrimiento es discutido a partir de la filosofía utilitarista de Bentham siendo un nuevo criterio con el cual en tanto haya capacidad de sufrimiento se atribuirá consideración moral. Consecuentemente, la labor del investigador o la investigadora sería probar el sufrimiento animal “y ello implica necesariamente reunir y sistematizar conocimientos sobre comportamiento, evolución y fisiología” (Crespi-Abril y Rubilar, 2018, p. 217). La complejidad de esta demostración, sin embargo, radica en la diversidad de organismos y la variedad de tamaños y anatomías que estos presentan, por lo cual determinar y sistematizar qué animales entran en qué categoría, se hace una tarea constante y poco definitoria. Frente a esta dificultad es que se señala el recurrir, en cambio, a probar que los animales no sufren. A pesar de que comúnmente en nuestra época muy pocas personas declararían tal insensible afirmación, el criterio apuntó a señalar que el sistema nervioso de especies invertebradas presenta una complejidad inferior que el correspondiente a las especies vertebradas y en consecuencia la capacidad de percibir sufrimiento sería inferior o nula. En este momento los autores toman postura y descartan esta posibilidad debido a que el siguiente razonamiento “si un animal tiene corteza cerebral entonces percibe experiencias dolorosas, como el animal no posee corteza cerebral, por lo tanto, no percibe experiencias dolorosas” (Crespi-Abril y Rubilar. 2018, p. 218), presenta una falacia de negación del antecedente y, además, es un razonamiento reduccionista que pretende afirmar que un sistema nervioso complejo con presencia de corteza cerebral es la única sinapomorfía anatómica con la capacidad de representar el sufrimiento en los individuos. Reducción que a su vez deja fuera estructuras o configuraciones del sistema nervioso alternativas que puedan dar cuenta de sensaciones dolorosas. Luego, los autores direccionan hacia el tercer criterio que podría dar cuenta de aptitudes que califiquen a un individuo para la consideración ética. Este tercer criterio es el dolor.

El dolor como base para una consideración ética, aparece como una respuesta nociceptiva a estímulos nerviosos. Los nociceptores son comprendidos como puntos receptivos de estímulos ubicados en diferentes partes del tejido que emiten a su vez una señal que indica un potencial daño a los tejidos. Sin embargo, “es simplemente una respuesta rápida e involuntaria (acto reflejo) y que no

necesariamente está asociada a una sensación negativa de dolor” (Crespi-Abril y Rubilar, 2018, p. 218). La relevancia de esta advertencia radica en que, si bien nociceptores y dolor no van necesariamente de la mano, en el caso de que exista una conducción de la señal del órgano que percibe el estímulo, podría afirmarse que puede existir la noción subjetiva de dolor, es esta la cuestión de interés puesto que permitiría afirmar la consciencia de un organismo en peligro.

El problema que encuentra esta concepción de la capacidad de dolor para ser un sistema garante de consideración moral se encuentra al pretender determinar cuáles de todas las especies presentan condiciones específicas para que podamos aseverar que sienten el dolor tal como nosotros lo conocemos. Según Sherwin (2001), ya en el caso de los humanos, identificar las sensaciones subjetivas se hace una labor compleja. Es por esto que se buscó establecer ciertos criterios. Los autores de este artículo recurren a los puntos estipulados por la investigación de Andrews, P. et al (2013) que consisten en síntesis en: la presencia de receptores sensibles a estímulos nocivos, la presencia de centros cerebrales de mayor nivel de desarrollo análogas a la corteza cerebral humana, la existencia de una conexión neuronal que conecte nociceptores con centros cerebrales mayores, la presencia de receptores de sustancias opiáceas, la existencia de respuestas en la conducta frente a la administración de analgésicos, presencia de respuesta similar a la humana frente a estímulos dañinos y la capacidad de asociación de estímulos a eventos.

Parece evidente cómo estos criterios se conciben a partir de una analogía al comportamiento y funcionamiento del sistema nervioso humano. De esta manera Crespi-Abril y Rubilar denuncian una visión antropogénica, dejando fuera de consideración “la evolución del sistema nervioso en metazoos y sus implicancias” (p. 220).

La conclusión de que los criterios para la atribución de capacidades merecedoras de consideración moral son estipulados en sentido análogo al funcionamiento de la estructura humana, se basa en Edelman y Seth (2009) en donde se define que para que un individuo sea sujeto a consideración moral debe presentarse como ser sintiente y/o poseedor de consciencia, criterios establecidos con respecto a las cualidades humanas como punto de referencia (Edelman y Seth. 2009, pp. 476-477). Además, como recuerdan Andrews y otros, en la bibliografía se da cuenta de cómo son establecidos 7 criterios, los cuales tomados en conjunto pueden proveer de la evidencia tan solicitada de experiencia de dolor en los animales (Andrews, Darmaillacq, Dennison, Gleadall, Hawkins et al, 2013, p. 47). Incluso podría adherirse a esto que la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria en 2005 rectifica que los criterios para poder experimentar en un animal no humano deben apearse a la

evidencia científica de presencia de sistemas nerviosos y capacidades de sentir dolor, de manera análoga al funcionamiento de especies taxonómicamente similares (EFSA, 2005, p. 20).<sup>3</sup>

El último apartado que critican Crespi-Abril y Rubilar refiere a la evolución del sistema nervioso, la cual en un principio garantizaría la complejidad necesaria para poder respaldar la presencia de una percepción dolorosa. El sistema nervioso es considerado como responsable no solo de las reacciones al dolor, sino también de responder a la identificación del entorno. Si bien en un comienzo se creía que el ser humano era el punto cúlmine de la evolución y, que por lo tanto la evolución de los organismos era de forma creciente con tendencia a la complejidad del sistema, hoy en día la postura que mayor aprobación posee en la comunidad científica responde a que la evolución de los organismos se debe a la presión de la naturaleza en el entorno habitado (Crespi-Abril y Rubilar. 2018, p. 220). En otras palabras, los animales evolucionan según lo que les exija el entorno, por lo tanto, si una especie no requiere de cambiar su anatomía (y por lo tanto su sistema nervioso) para sobrevivir en su ambiente, es muy poco probable que esto ocurra. Esta variabilidad sería la causante de las diferentes configuraciones en las variadas especies animales, y es por esto por lo que se nos invita a reflexionar con la pregunta “¿por qué debemos suponer que la percepción del dolor se desarrolla de una única forma, la que percibimos los humanos?” (Crespi-Abril y Rubilar. 2018, p. 223). Parece insensato pensar que la forma cognitiva de diversos grupos animales, que a su vez recorrieron necesidades evolutivas tan variadas, presenten una única configuración.

Finalmente recurriremos a la reflexión con la que cierran los autores a partir de la cual nos permiten dilucidar la obsolescencia de los criterios que hemos sometido a análisis. En concreto recurren nuevamente a Sherwin (2001) para aseverar que la percepción de dolor ha sido durante mucho tiempo determinada por medio de la aproximación mediante analogía fisiológica al comportamiento del organismo humano. De esta manera, mientras más similitudes encontramos en animales con la forma en que nuestro dolor es percibido, mayor consideración moral es entregada. Aparece nuevamente la dificultad de la arbitrariedad en estos criterios, puesto que recurren a una

---

<sup>3</sup> Sin embargo, podría apelarse de que la atribución de estos criterios se basa en la inferencia a la mejor explicación posible. Es decir, que la comunidad científica considere que una especie es poseedora de consciencia o de sintiencia se debe a que esta explicación resuelve de mayor manera los comportamientos de los animales en determinadas situaciones. Si bien este enfoque epistemológico podría ir de la mano con los cuestionamientos a la ciencia, que se verán más adelante en una epistemología basada en la ética, la realidad es que frente a un mecanismo tan importante y dominante como lo es la experimentación y testeo en animales, difícilmente podemos esperar que se tome en cuenta una explicación lógica al comportamiento animal como sustento para la regulación de estas prácticas. En cambio, las organizaciones multinacionales si reconocen la evidencia en el formato de la analogía de taxones. Es por esto por lo que apelamos concretamente a los criterios que se mencionan en el ámbito de la experimentación y no a la atribución universal de consciencia o sintiencia a los animales.

concepción epistémica muy estricta que no deja lugar a la evidente variabilidad de grupos animales existentes en la tierra. Se funda la concepción de la *sintiencia* únicamente en la manera de responder de los vertebrados poseedores de corteza central y sistema nervioso conductor, dejando fuera otras alternativas como las células nerviosas o neuronas presentes en las articulaciones de los pulpos o estrellas de mar.

### 3. El ámbito de la ética

Viene a lugar cuestionarse por la razón fundacional de este sesgo y siguiendo a Cheney y Weston (1999) parece certero responder con que se fundamenta en una ética basada en la epistemología, en contraposición al ideal anti especista que vendría a ser una aproximación epistemológica sustentada en un principio ético a priori.

En la publicación de Cheney y Weston se despliega un análisis de las diferentes aproximaciones por las cuales se entrelazan la ética y la epistemología. La importancia de estos puntos es relevante en nuestra exposición debido a la preocupación remitente a los criterios por los cuales se otorga consideración moral a las otras especies y es en dicho artículo donde se da un despliegue del contraste que puede haber en dos opuestas perspectivas. Por una parte, una ética fundada en lo que conocemos del mundo (la ética basada en la epistemología) subsume los principios morales a estándares estrictamente identificables con el funcionamiento humano, tal como se señaló anteriormente. Por otra parte, los autores exponen una alternativa a esta estructura, siendo la epistemología y consigo la forma en que concebimos el mundo, fundada una vez que la ética actúa. De esta manera podremos observar cómo la ética es delegada a segundo plano (en el caso de la aproximación tradicional) o a primer plano (en el caso de la alternativa a esta aproximación).

El artículo de Cheney y Weston separa las aproximaciones en diferentes versiones. Presentaremos un recorrido para señalar aquella o aquellas versiones que mejor se adecuen a una ética antiespecista y ecológica.

#### 3.1. La aproximación tradicional: ética basada en la epistemología

En cuanto a la visión tradicional del lugar de la epistemología en la ética, la primera aproximación responde a una premisa concreta: “la acción moral es la respuesta de nuestro conocimiento del mundo. Primero viene el conocimiento; luego, y solo luego, la práctica” (Cheney y

Weston, 1999, p.116).<sup>4</sup> De esta forma se consolida la labor ética como aquella que discute a partir de hechos fácticos, de evidencia científica. Una vez que tenemos conocimiento “base” del funcionamiento de la naturaleza y sus individuos, a la ética le corresponde deliberar acerca del correcto proceder, en cuanto a nuestra consideración. Por otra parte, se señala que es habitual que por aproximaciones fácticas se entiendan incluso declaraciones tales como que X tiene un valor intrínseco o incluso que este X es capaz de sentir. De esta manera se defiende, bajo este paradigma, que se da por hecho, incluso en ética animal de este tipo, que el sistema moral se funda en hechos comprobables.

La segunda aproximación defiende que el mundo es fácilmente conocible, al menos lo suficiente para que pueda otorgarse una respuesta ética. Se subsume a la premisa de que conocemos los ecosistemas, qué animales sienten y cuáles no, quienes poseen valor intrínseco, y que, en consecuencia: “sabemos lo que necesitamos saber”, acerca del mundo (Cheney y Weston, 1999, p.116).

Una tercera postura defiende que “la ética es un negocio inherente e incrementable” (Cheney y Weston 1999, p.116). Bajo esta comprensión, la ética responde al mundo que ya es conocido por nosotros y por ende la ética tiene un campo de trabajo ya conocido, establecido y delimitado. Sin embargo, estos márgenes están sujetos a cambio. Tal es el caso de los animales ya sea otorgándoles derechos, valor intrínseco o bienestar (Animal Welfare) (1999, p. 117).

La última postura hace hincapié en la labor administrativa de la ética: “la labor de la ética es clasificar el mundo éticamente—eso es, articular la naturaleza de las cosas en términos éticos (...)” (1999, p.117). De esta manera, las preguntas por la “consideración” son habituales en la disciplina debido a que se decide quién es considerado y quién no. A la ética entonces, le corresponde establecer los criterios de “significancia”, contar o ser contados dentro de la esfera moral. El debate o la discusión de qué cualidades o criterios son relevantes, caben solamente en este momento, cuando se delimitan las categorías. Un ejemplo ilustrativo de los mismos autores parece ser capaz de dilucidar cómo se aplica esta aproximación a la ética que atiende a los animales: “Las personas están dentro, las bacterias y rocas fuera, y los animales pueden estar o no dependiendo de qué tan similares sean a nosotros, y qué tan diferentes sean de las bacterias o las rocas” (Cheney y Weston, 1999, p. 117).

Es posible constatar, luego de la exposición anterior, cómo se reduce a un segundo lugar a la disciplina moral, de tal manera que reina la aproximación epistemológica en la cual se prioriza la sed de conocimiento. Esta necesidad, sin embargo, no debiese necesariamente implicar pasar por alto

---

<sup>4</sup> Todas las referencias al artículo de Cheney y Weston están traducidas por mí desde el inglés.

consideraciones antiespecistas. Para comprender mejor esto valdrá la pena analizar la exposición de la “alternativa” a la visión tradicional, una alternativa que ilustra formas en las cual entender una epistemología basada en la ética.

### 3.2 La alternativa: epistemología basada en la ética

Una epistemología basada en la ética, siguiendo la línea de la corriente anterior, se divide en diferentes posibles aproximaciones. La primera enunciación de algo similar sigue la siguiente premisa: “Primero es la acción ética, [ya que] es sobre todo un intento de abrir posibilidades para enriquecer el mundo. No es un intento para responder al mundo que ya conocemos” (Cheney y Weston, 1999, p. 117). Pareciese que, según esta aproximación, la ética no es delegada a un segundo plano administrativo y categorizador, sino que es encargada de expandir nuestras posibilidades en el mundo. Enriquecerá la concepción que tenemos de lo que nos rodea y dejará atrás la labor de respuesta a un mundo ya descubierto por medio de la episteme. Como ejemplo, se establece el caso de los animales. Primero se debe comprender de qué es capaz un animal. Una vez que la epistemología entrega los conocimientos, la ética tradicional se encuentra con la tarea de decidir cómo y de qué manera se le debe consideración ética al animal. Esta primera versión de la “alternativa” en cambio, asume que no tenemos idea de lo que el animal es capaz y no seremos capaces de comprenderlo tan fácilmente hasta que se dé una aproximación ética hacia el individuo.

Una aproximación ética responde, aparentemente, a un establecimiento a priori de una relación de igualdad, de tal manera que antes de cualquier aproximación, se pronuncia la acción ética.<sup>5</sup> La relación ética no se da hasta que le hayamos otorgado a ellos (los animales) el tiempo y el espacio, la ocasión y el reconocimiento necesario para entrar en la relación (1999, p. 118). De lo anterior podemos sostener que la intención de esta última declaración es tomar distancia de la postura tradicional, en la cual –como ya hemos visto– un método habitual es someter al individuo que se quiere conocer a una serie de pruebas que apelan a un funcionamiento análogo al humano y que por lo tanto no dejan lugar a un despliegue completo de las facultades y potencialidad del animal/individuo en cuestión.

La visión que sigue en la exposición toma un vuelco diferente, ya que esta se plantea el mundo de una manera diferente que en los otros planteamientos. Siguiendo la declaración de que “estamos todo el tiempo rodeados de posibilidades ocultas” (1999, p. 118), se deriva la afirmación de que el

---

<sup>5</sup> Existen otros autores que abordan el tema de una aproximación ética o una ética aplicada previa o prioritaria en las ciencias. Véase Alarcón, R. G. y Montagner, M. Â. (2017). 17(2), 107-122.; Ferrer, J. J. (2009). 15(1), 35-41.

mundo no se nos es dado en su totalidad. Este no es fácilmente cognoscible y, por ende, al igual que la visión anterior, sostiene el desconocimiento de las otras especies, la ignorancia de sus cualidades, al menos hasta que les hayamos dado la oportunidad de establecer una relación con nosotros. Concluyendo con la defensa de que recién comenzamos nuestra experiencia epistémica, aún estamos comenzando a percibir los tipos variados de comunicación que podrían existir.

La tercera visión de esta alternativa comienza declarando los principios de la labor ética: “La ética es pluralista, disonante, discontinua-no incremental y extensionista” (1999, p. 118). Esto quiere decir que es una disciplina que no puede (o no debería) estar estrictamente delimitada por valores morales preestablecidos, sino que es capaz de mutar. La forma en la que se expresa el potencial de crecimiento de la ética se despliega en la siguiente cita: “Si el conocimiento establecido y las relaciones éticas no están agotadas de posibilidades, entonces el descubrimiento ético siempre es posible, incluyendo descubrimientos que pueden ser desconcertantes y disruptivos” (1999, p. 119), en esta, los autores retoman la idea de la ética como una posibilidad de desvelar el mundo estando este en constante posibilidad de cambio. Y completan la idea con la posibilidad de descubrir que incluso los valores que pensábamos establecidos durante años, merecen ser repensados y cambiados. Lo que se busca exponer es el desapego a las ‘continuidades’, estas son comprendidas como la manera en que se extiende una consideración moral a partir de otra ya existente, de tal manera que se crea una continuidad o extensión. Por lo tanto, más que enfatizar las continuidades o más que revisar principios preestablecidos, esta alternativa da cuenta de que cada una de estas revisiones da un vuelco hacia los modelos centrales supuestamente dados y pretende mutarlos, no extenderlos (1999, p. 119). Un ejemplo de estas continuidades es adecuado para nuestra preocupación: los animales no humanos. Hasta ahora se comprendían los derechos animales como una extensión de los derechos humanos (de la misma manera que los derechos de la mujer, como extensión de los derechos del hombre, etc.), de tal modo, si eventualmente los derechos pertenecen a todos los individuos, pareciese ser meritorio el repensar la configuración de los derechos misma (1999, p. 119). Bajo la antigua visión, la ética solo se ocuparía de deliberar sobre quién puede extenderse un derecho o una consideración previa, esta nueva pretende repensar y reformular la labor ética. En otras palabras, los autores realizan una invitación a posicionarse cuidadosamente, siempre al tanto de que existe mucho que no comprendemos. Vivimos entre muchos otros que son diferentes, otros que tienen estructuras de significados diferentes de las cuales no deberíamos esperar que encajen en nuestras propias estructuras (Cheney y Weston, 1999, p. 119).

Finalmente, se deja entrever cómo las tres aproximaciones o visiones anteriores conducen y se sintetizan en la cuarta y quizá definitiva visión que entiende la epistemología basada en la ética y no viceversa: “la labor de la ética es explorar y enriquecer el mundo” (p. 120), un mundo el cual alberga posibilidades ocultas a nuestro alrededor y la ética entonces debe llamarlas al frente, dejando atrás aquella delegación de clasificar las cosas relativamente fijas, como los animales no humanos, en categorías relativamente bien establecidas de consideración, tales como los grados de *sintiencia*. Tomando no solamente las decisiones por cuanto quien sea incluido (en la esfera moral), sino que, más característicamente, deja atrás una ética que delibera quién es excluido. En resumidas cuentas, lo que esta nueva visión nos solicita es que “en tanto esté a nuestro alcance, tengamos una no limitada, no exclusiva consideración de todo: personas, bacterias, rocas, animales, todo, en tanto esté en nuestro poder” (Cheney y Weston, 1999, p. 120).

Los autores citan acertadamente a Thomas H. Birch quien bautiza esta visión como ‘consideración universal’ (Birch, 1993). Bajo esta manera de pensar, la tarea autoproclamada de la ética sería descubrir qué cosas en el mundo merecen respeto práctico (o consideración moral). Y es esta tarea suficiente para que como base le debamos otorgar una consideración en la forma más fundamental, en sentido básico e insoslayable, por medio de prestarle atención de cerca, cuidadosa y persistentemente a las entidades.

A partir de esta base es que se comprende que todas las entidades deberían ser consideradas en este sentido, tanto los seres como los hábitats que ocupan, de esta manera se deja ver la dirección que Birch le otorga a la ética. Resulta interesante cuando se refiere a los criterios de los cuales se ha estado hablando hasta ahora, puesto que lo que logra es volcar la carga de la prueba moral (Birch, 1993, p. 318). ¿A qué se refiere Birch con esto? En la visión tradicional que desestima el autor, aquel animal que sea postulado a ser incluido en la esfera moral humana, se le atribuye con la carga de la prueba de tal manera que mediante ya sea la presencia de cualidades o ya sea por medio de demostraciones empíricas, se le asemeje lo suficiente a las características que como humanos creemos que son merecedoras de preocupación moral (1993, p. 318). En cambio, lo que la ‘consideración universal’ defiende es que la carga de la prueba recae en el resto: todo ser merece consideración ética hasta que se demuestre lo contrario.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Parece interesante deliberar cómo se pretende demostrar lo contrario y si esta suerte de nuevos paradigmas establecerá a su vez nuevos criterios de “exclusión” en vez de criterios de inclusión.

A raíz de la lectura a Birch, Cheney y Weston sentencian: “De hecho, de manera más profunda, la consideración universal requiere que nosotros no solo extendamos esta suerte de beneficio de la duda, sino que activamente tomemos la situación, alcemos la voz, por los seres hasta ahora excluidos o infravalorados” (1999, p. 120). Esta declaración final enlaza la lectura de la ‘consideración universal’, con un deber establecido para aquellas entidades que no discuten sobre consideración moral, a diferencia de nosotros que, si tenemos esa capacidad y a su vez apela a la responsabilidad que, en consecuencia, recae en nosotros.

Para terminar la exposición de este tercer apartado, una manera asertiva de hacer ver el funcionamiento de un enfoque epistemológico que se sustente en una ética es con el caso concreto que menciona Rozzi de manera análoga al finalizar su publicación de 2019. Rozzi refiere a la experiencia ética ambiental de campo llevada a cabo por el biólogo de conservación biocultural Jaime Ojeda (2019). En esta aproximación empírica se propone entrecruzar tres aspectos bioculturales a saber; experiencias cognitivas y emocionales, diálogos interculturales y experiencias de cohabitación interespecífica (Rozzi, 2019, p. 106). Centrándose en la comprensión del concepto de co-habitantes de una misma biósfera se realizan encuentros “cara a cara” con invertebrados subacuáticos en conjunto con un recorrido de la tradición de los yaganes de la zona. Sin embargo, la manera en que se proponen estos encuentros defiende la inclusión no solo de la tradición y cosmovisión Yagan originaria del sur de América, sino también, la comprensión de las otras especies en su importancia como co-habitantes de un mundo compartido. Por medio de una apreciación respetuosa la ética biocultural pretende dar cuenta de la alternativa al sistema epistemológico hegemónico, en palabras del autor: “la cultura yagán muestra cómo los invertebrados no han quedado invisibilizados en sus saberes y valores. En la ética biocultural se debe superar el chovinismo taxonómico, o especismo, para fomentar la justicia inter-específica” (Rozzi, 2019, pp. 107-108), combatiendo en dos frentes el chovinismo taxonómico y los chovinismos culturales, alejándose de una epistemología que prima el descubrir y no el respeto por el entorno. De esta manera, podemos comprender esta experiencia como una manera de conocimiento que otorga primacía al rol ético de descubrir el mundo, otorgándole desde el comienzo un respeto y el espacio a las otras criaturas, comprendiéndolas dentro de un ecosistema del que también somos parte<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Es importante reconocer que la cultura Yagán le ha otorgado un valor instrumental a los invertebrados que son investigados, como bien anuncian Ojeda y otros en su publicación de 2018, sin embargo, el valor de esta ilustración sirve para dar cuenta de una alternativa a la aproximación epistemológica imperante.

## Conclusión

Para finalizar podemos observar cómo se desarrolla la relación entre el caso particular de los invertebrados, el sesgo taxonómico, el origen de la disyuntiva entre la primacía de la ética o la epistemología y finalmente la alternativa a la tradición imperante.

Los invertebrados, desde cefalópodos y equinodermos hasta artrópodos comunes, a lo largo de las últimas investigaciones han demostrado ser parte de un grupo excluido y discriminado. Este grupo dista de compartir las mismas cualidades anatómicas que otros vertebrados, como los mamíferos, aves o reptiles y aun así existe abundante evidencia<sup>8</sup> de que algo ocurre en cuanto son sometidos a experiencias violentas y dañinas. De todas maneras, cuando en ética debatimos sobre la *sintiencia* o sobre cuales individuos pueden ser considerados pacientes morales, rara vez suelen surgir esta clase de especies como representantes de animales sintientes.

Incluso más grave es el caso de la investigación, siendo lo que señalan Clark y May (2002) un ejemplo donde se da cuenta de que, en el ámbito de la educación, la investigación científica e incluso en la conservación de las especies, se da un sesgo taxonómico tal que los recursos y la cantidad de publicaciones realizadas contienen en su mayoría literatura referente a vertebrados, aún más mamíferos y aún más primates.

El sesgo taxonómico del que se ha dado cuenta responde a una difícilmente renunciabile concepción fundacional de la ciencia. Un antropocentrismo ligado estrechamente a la forma en que concebimos el mundo y que, sin embargo, ha traído y puede traer consecuencias nocivas para este mismo mundo. El caso de las extinciones masivas a las que refiere Rozzi (2019) es una de estas, ya que, al ritmo en el que se estudian aquellas especies de artrópodos invertebrados, es probable que se extinga más de una especie antes de que siquiera podamos dejar registro de su existencia y mucho menos de su rol en las cadenas tróficas tan importantes para todo hábitat.

Se pudo constatar a partir de la lectura de Cheney y Weston (1999), que el origen de las parcialidades en la investigación, remite a la relación entre el conocimiento que obtenemos y la labor que le atribuimos a la ética. La ciencia hasta los últimos años se ha dedicado a relegar esta última disciplina a un rol categorizador de la información que la primera obtiene del mundo. Bajo esta visión, la ética no tiene influencia en cómo nos aproximamos a las entidades del mundo sino hasta que la epistemología ha establecido las condiciones. A pesar de esto, una alternativa ha surgido durante los

---

<sup>8</sup> Para evidencia de esta materia consultar: Howard, S. R. y Symonds, M. R. (2020). *Animal Sentience*, 5(29), 21.; Mather, J. A. y Anderson, R. C. (2007). *Diseases of aquatic organisms*, 75(2), 119-129.; Smith, J. A. (1991). 33(1-2), 25-31.

últimos años y un ejemplo de esto es la teoría de Thomas H. Birch (1993). Esta teoría al ser revisada dio a entender que por medio de una ‘consideración universal’ se podría reivindicar el lugar de la acción ética en el descubrimiento del mundo. La consecuencia de esto podría ser palpable al otorgarle un espacio y tiempo a la naturaleza y sus integrantes, para que puedan relacionarse con nosotros y recién desde ese momento, estructurar la episteme.

Retomando las problemáticas palpables, la extinción en masa de especies es un peligro real del cual solo podríamos librar a este mundo y a su vez salvar a sus habitantes, si logramos despegar nuestras investigaciones de la obsoleta concepción que defiende a regañadientes que una ética viene después de la epistemología. De la misma manera, el sesgo taxonómico que sufren los invertebrados podría ser opacado por medio de una consideración igualitaria a todas las especies, sin importar la similitud que su anatomía y su sistema nervioso puedan presentar con respecto al nuestro.

Probablemente la logística de las diversas investigaciones puede presentarse como una dificultad. Sin embargo, podemos retomar ciertas premisas de la visión alternativa enunciada por Cheney y Weston en 1999, a saber: El mundo en efecto aún esconde gran parte de su funcionamiento menos visible, sin embargo, sí ha dejado en claro que la humana no es la única especie capaz de comunicarse, capaz de sentir dolor y capaz de comprender las diversas experiencias que les atingen a todas las criaturas.

En tanto seamos nosotros quienes reflexionan sobre las actividades y el trato que le damos a las demás especies y ecosistemas, nos vemos subsumidos a la responsabilidad de construir nuestros conocimientos asumiendo a priori que están ahí las demás especies. Si buscamos establecer una ciencia con principios férreos fundada en características que le otorgamos al bien, como la igualdad, libertad y potencialidad, debemos comenzar por considerar que nuestra forma de funcionar (ya sea de comportamiento o en un sentido anatómico) no tiene por qué ser la única forma de criterio válida.

Es por todo lo anterior que vale la pena reconsiderar los principios en los cuales fundamos nuestros conocimientos. Más específicamente reconsiderar si el proceso investigativo de la ciencia toma realmente en cuenta a las demás formas de vida en su plenitud, ya que cabe recordar, que la ciencia y todas sus subdisciplinas conforman en gran medida el edificio en el cual se erigen las regulaciones legales y políticas y por lo tanto afectan directamente a los seres vivos.

Un cambio del paradigma de la relación entre ética y epistemología podría traer consigo la posibilidad de construir una ciencia anti especista, disminuyendo las arbitrariedades y aun así capaz de valorar el conocimiento que el método científico puede aportar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. G. y Montagner, M. Â. (2017). Epistemología de la bioética: extensión a partir de la perspectiva latinoamericana. *Revista latinoamericana de Bioética*, 17(2), 107-122.
- Andrews, P. L., Darmaillacq, A. S., Dennison, N., Gleadall, I. G., Hawkins, P., Messenger, J. B., ... y Smith, J. A. (2013). The identification and management of pain, suffering and distress in cephalopods, including anaesthesia, analgesia and humane killing. *Journal of Experimental Marine Biology and Ecology*, 447, 46-64.
- Bentham, J. (1781). *An introduction to the principles of morals and legislation*. McMaster University Archive for the History of Economic Thought.
- Birch, T. H. (1993). Moral considerability and universal consideration. *Environmental Ethics*, 15(4), 313-332.
- Cheney, J. y Weston, A. (1999). Environmental ethics as environmental etiquette: Toward an ethics-based epistemology. *Environmental Ethics*, 21(2), 115-134.
- Clark, J. A. y May, R. M. (2002). Taxonomic bias in conservation research. *Science*, 297(5579), 191-193.
- Crespi Abril, A. C. y Rubilar Panasiuk, C. T. (2018). Ética e invertebrados: análisis de los casos de los cefalópodos y equinodermos. *Revista latinoamericana de estudios críticos animales*, 1, 211-233.
- De Lora, P. (2003). *Justicia para los animales. La ética va más allá de la humanidad*. Alianza Editorial.
- Donaldson, S. y Kymlicka, W. (2018). *Zoopolis, una revolución animalista*. Errata Naturae.
- Edelman, D. B. y Seth, A. K. (2009). Animal consciousness: a synthetic approach. *Trends in neurosciences*, 32(9), 476-484.
- European Food Safety Authority. (2005, 22 diciembre). *Opinion of the Scientific Panel on Animal Health and Welfare (AHAW) on a request from the Commission related to the aspects of the biology and welfare of animals used for experimental and other scientific purposes*. <https://www.efsa.europa.eu/en/efsajournal/pub/292>
- Ferrer, J. J. (2009). La bioética como quehacer filosófico. *Acta bioethica*, 15(1), 35-41.
- Francione, G. L. (1999). El error de Bentham (y el de Singer). *Teorema: Revista internacional de filosofía*. 18(3), 39-60.
- Francione, G. (2000). *Introduction to animal rights: Your child or the dog?* Temple University Press.

- Francione, G. (2010). *Rain without thunder: The ideology of the animal rights movement*. Temple University Press.
- Horta, Ó. (2007). *Un desafío para la bioética. La cuestión del especismo*. Univ. Santiago de Compostela.
- Howard, S. R. y Symonds, M. R. (2020). Ethical considerations for invertebrates. *Animal Sentience*, 5(29), 21-24.
- Mather, J. A. y Anderson, R. C. (2007). Ethics and invertebrates: a cephalopod perspective. *Diseases of aquatic organisms*, 75(2), 119-129.
- Nussbaum, M. C. (2001). Animal Rights: The Need for a Theoretical Basis. *Harvard Law Review*, 114(5), 1506-1549.
- Ojeda, J., Rozzi, R., Rosenfeld, S., Contadora, T., Massardo, F., Malebrán, J., ... y Mansilla, A. (2018). Interacciones bioculturales del pueblo yagán con las macroalgas y moluscos: una aproximación desde la filosofía ambiental de campo. *Magallania* (Punta Arenas), 46(1), 155-181.
- Pezzeta, S. (2018). Derechos fundamentales para los demás animales. Espejismo, igualdad y justicia interespecies. *Lecciones y Ensayos*, 100, 69-104.
- Regan, T. (1998). Derechos animales, injusticias humanas. *Teresa Kwiatkowska y Jorge Issa (comps.). Los caminos de la ética ambiental*, 245-262.
- Regan, T. (2016). *En defensa de los derechos de los animales*. Fondo de Cultura Económica.
- Rozzi, R. (2019). ¡Chovinismo Taxonómico, No Más!: Antídotos de Hume, Darwin y la Ética Biocultural. *Environmental Ethics*, 41(Supplement I), 73-112.
- Sherwin, C. M. (2001). Can invertebrates suffer? Or, how robust is argument-by-analogy?. *Animal Welfare*, 10(1), 103-118.
- Singer, P. (1993). *Practical Ethics*. Cambridge University Press.
- Singer, P. (1999). *Liberación Animal*. Trotta.
- Shine, R. y Bonnet, X. (2000). Snakes: a new 'model organism' in ecological research?. *Trends in Ecology & Evolution*, 15(6), 221-222.
- Singer, P. (1999). Ética más allá de los límites de la especie. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 18(3), 5-16.
- Smith, J. A. (1991). A question of pain in invertebrates. *ILAR journal*, 33(1-2), 25-31.

Smith, J., Boyd, Kenneth M. e Institute of Medical Ethics. (1991). *Lives in the balance: The ethics of using animals in biomedical research: The report of a working party of the Institute of Medical Ethics*. Oxford University Press.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Autoconocimiento a través de la propia intención en Hegel  
Reconocimiento de su contexto social de la acción en la *Fenomenología del espíritu*  
Self-knowledge through one's own intention in Hegel.  
Recognition of its social context of action in the *Phenomenology of Spirit*.

**Javier Castillo Vallez\***

Magistrando en Filosofía

Universidad de Chile, [Javier.e.castillo.v@gmail.com](mailto:Javier.e.castillo.v@gmail.com)

**RESUMEN**

En *Die Sache selbst* (PhG, pp. 333 ss.), Hegel expone la pretensión de un *individuo racional* según la cual puede expresar su propia “naturaleza en el obrar” (Siep, 2015, p. 161). Esta es entendida por el individuo en función de su fidelidad a un estado mental interno al agente; esta posición ha sido llamada “compatibilismo” (Pippin, 2008, p. 148). No obstante, Hegel sostiene que la *causa* de dicha acción no puede ser realmente fiel a su naturaleza a menos que el individuo sea *consciente* de su *contexto social*.

*Palabras clave:* autoconocimiento; compatibilismo; interno; intención; contexto social.

**ABSTRACT**

In *Die Sache selbst* (PhG, pp. 333 ff.), Hegel expounds the claim of a rational individual according to which he can express his own "nature in acting" (Siep, 2015, p. 161). This is understood by the individual in terms of its fidelity to a mental state internal to the agent; this position has been called "compatibilism" (Pippin, 2008, p. 148). However, Hegel argues that the cause of such action cannot be truly faithful to its nature unless the individual is aware of its social context.

*Keywords:* self-knowledge; compatibilism; internal; intention; social context.

---

\* <https://orcid.org/0000-0002-4893-5425>. Profesor en la Universidad Andrés Bello, perteneciente al grupo de estudios “Estudios trascendentales”.



- *Presentación del problema*

En la Sección *Die Sache selbst*<sup>1</sup>, Hegel presenta un análisis de las condiciones de *despliegue* [*Amstellung*] de la *acción individual*, que Siep en parte considera una crítica a la industria del arte de su época (2015, p. 161). Mediante esta exposición, Hegel compara la “vida animal” y la racional; sobre la primera dice que “se mueve y desarrolla en un biotipo, pero que, al mismo tiempo, conserva y expresa su individualidad y género (PhG, 331; Siep, 2015, p. 161); sobre la segunda, nuestra individualidad racional también es capaz de expresar su naturaleza, tal como en la vida animal, pero se distingue por el hecho de poder *ser consciente* de su propia naturaleza. De manera tal que finalmente el discurso de Hegel se orienta a entender el modo como nosotros, en tanto individuos, nos proponemos presentar nuestra propia “naturaleza en el obrar y en un producto permanente del obrar” (Siep, 2015, p. 161) que Hegel llamará “la Cosa misma” (*die Sache selbst*). Por este motivo, la pregunta que guía este ensayo es ¿Cuáles son las condiciones para que el conocimiento de la propia naturaleza individual sea posible a través del despliegue de la acción? La respuesta de Hegel será transitar de una posición que considere el conocimiento únicamente de un carácter particular, talentos o deseos, a una que incluya una determinada *realidad social* como la mejor forma de entender la expresión de dicha individualidad.

Ésta parece ser una crítica a la expresión artística, puesto que muchas veces quienes se ocupan de esta tarea entienden su obra como la expresión más íntima de sus pensamientos y estados privados, de modo tal que, en dicha concepción, no se hace una diferencia entre el saber y el objeto, ya que, en palabras de Hegel: “esta individualidad, tal como ella, como tal, es para sí toda realidad” (PhG, 333). En otras palabras, no hay diferencia entre un estado mental interno y la manifestación en el mundo de dicho estado mediante la acción individual; es más, la manera privada bajo la cual una “*individualidad singular y determinada*” (PhG, 333) se concibe a sí misma, es creyendo que ella es la forma de la “realidad absoluta” (PhG, 333).

Entonces, si la individualidad racional es capaz de revelar su naturaleza a través de la acción ¿cómo entender la *causa* de esa revelación? Si indagamos en la expresión artística tal como parece describirla Hegel, la causa de la acción proviene de un deseo, una creencia o ciertas cualidades físicas. En este caso, lo que causa una obra es algo que ya posee el artista y que no tiene que adquirir de otros. En este sentido, la causa sería suficiente para explicar el origen y la naturaleza de la acción, pero ¿ésta

---

<sup>1</sup> Para referirme a la *Fenomenología de espíritu* utilizaré la paginación original que corresponde a la edición publicada en 1807, acompañada de la abreviatura del texto en alemán “PhG”. Sin embargo, la traducción de los pasajes citados utilizan la traducción de Antonio Gomez Ramos (2010) citada en la bibliografía.

muestra *realmente* aquello que dicho individuo es íntimamente<sup>2</sup> o bien ¿es necesario incluir *como causa* otros aspectos que no están siendo considerados en esta concepción inicial?

La manera contemporánea de indagar en la naturaleza de las acciones humanas y distinguir las de otro tipo de acciones, ya sean naturales o animales, es mediante su componente intencional —lo cual también está relacionado con el aspecto libre de la acción humana<sup>2</sup>—, es decir, que dichas acciones se caracterizan como humanas cuando fueron hechas con un propósito, esto es, “es una acción si hay una descripción verdadera bajo la cual es intencional” (Pippin, 2008, p. 148; Anscombe, 2000; Taylor, 1985b, y Frankfurt, 1988). En esa medida, la explicitación de una intención está relacionada con una manera de entender *la causa* de la acción.

Pero además, el punto hegeliano es aún más fuerte, puesto que, en la medida en que somos capaces de *ser conscientes* de la naturaleza de nuestra acción propiamente individual seremos fieles a nuestros intereses, teniendo la posibilidad de llevarlos a cabo y no simplemente entenderlos como irrealizables. Dicho de otra forma, al entender los requisitos necesarios para el despliegue de la agencia individual seremos conscientes de la posibilidad de éxito de nuestros intereses.

En relación a cómo de entender la *causa* de dicha agencia, se dividen las aguas en la literatura, puesto que hay, al menos, dos formas de entenderla. O bien se es *compatibilista*<sup>3</sup> y en tal caso la libertad es compatible con estos estados psicológicos, como creencias y deseos (Pippin, 2008, p. 148)<sup>4</sup>. O bien se es *incompatibilista* y, por lo tanto, se sostiene que dichas creencias y deseos no son causa de acciones; sino son causados por la voluntad, en el sentido de un acto espontáneo que causa sin ser causado (cf. Kane, 1998).

Pippin introduce la noción de “intención” en Hegel desde una perspectiva más contemporánea, dado que cumple la función de expresar cuál fue la razón por la que alguien se convenció de actuar de una determinada manera (cf. 2008, p. 149). Al mismo tiempo, dicha

---

<sup>2</sup> Es verdad que el fundamento de la discusión entre compatibilismo e incompatibilismo tiene a su base la consideración de aquello que significa que la acción humana sea “libre”. Sin embargo, no quiero concentrarme tanto en la indagación del significado preciso de “libre”, sino que en la posición de fondo de Hegel, a saber, que más allá de que la naturaleza de la acción individual sea libre, cualquier acción que se entienda como legítimamente humana es expresión de la naturaleza de dicho individuo. Como condición agravante de esta tarea sucede que la acción tiene un cierto carácter dual, es decir, tiene su origen en alguien, pero si es realmente un acción tiene que mostrarse en la realidad efectiva, donde se expone como algo distinto de un mero contenido mental privado. Por lo tanto, cualquier comprensión de la naturaleza de dicha acción debe considerar cuáles son las condiciones de realización de la misma, puesto que sólo de esa forma la expresión va a poder ser considerada que es expresión de la naturaleza individual y no algo distinto.

<sup>3</sup> Este es un término introducido por Pippin (2008, p. 148) para explicar a Hegel. Yo lo empleo con el mismo sentido.

<sup>4</sup> Pippin (2008) sostiene que Davidson (1980) es compatibilista.

“intención” plantea una especie de *auto-relación con uno mismo*, ya que revela su naturaleza individual, la cual es reconocida como propia y distinta respecto de otros agentes y especies animales.

Ahora bien, según Hegel ¿cómo debemos entender aquella causa que despliega la naturaleza individual? O bien ¿de qué naturaleza debe ser aquella descripción de la razón para actuar que da cuenta de dicha naturaleza? ¿Debe ser compatibilista o incompatibilista? Pippin responde que Hegel no es ni lo uno ni lo otro, dado que la inclusión de la dimensión social cambia el carácter *pasivo* y determinado del sentido de causa, por un ámbito donde la intención recurre *activamente* a razones (cf. Pippin, 2010, p. 149). No obstante, me parece que esto más bien implica modificar el sentido de los términos “*causa*” e “*interno*” empleados en dichas concepciones y no eliminarlos, puesto que esto significaría no comprender el modo en que las razones se entienden como *propias*.

Tal parece que el planteamiento de Hegel es que dichas posiciones se quedan cortas a la hora de abordar este asunto, puesto que ninguna es capaz de revelar la naturaleza individual en la *realidad efectiva*. En otros términos, tanto el *compatibilismo* como el *incompatibilismo* solo entienden la causa de la acción como circunscrita a un ámbito meramente privado o aislado en un individuo. Dichas posiciones no parecen ser capaces de entender la naturaleza misma de la acción, puesto que paradójicamente sus criterios de corrección no son meramente individuales, sino *sociales*. Esto es, la legitimidad de esta naturaleza no depende únicamente de una perspectiva en *primera persona*, sino que dicha acción y/u obrar son *Cosas* que están expuestas a lo que Hegel llama *realidad efectiva*, es decir, a lo que efectivamente es dicha acción independiente de su autor original. De esta forma, la acción individual depende de evaluaciones intermediadas por otros agentes, con lo que la legítima comprensión de dicha acción debe incluir la perspectiva de la *tercera persona*. Por este motivo, el hecho de que la agencia se despliegue significa que, en su aspecto real, la obra tiene la misma posibilidad de ser interpretada por otros que por mí mismo.

De este modo, la posición de Hegel es que dicha *auto-relación con uno mismo* está mediada por mi relación con normas de origen *externo*, esto es, por normas cuyo establecimiento no tiene su origen en un mero individuo, sino que por uno distinto que el que la adopta propia. Tal parece que “Hegel pensó que todo razonamiento práctico implica una respuesta a las normas sociales” (2008, p. 150). Con lo que, en el despliegue de una acción, ella es entendida como *propia* cuando paradójicamente incluye elementos *heterónomos*<sup>5</sup>, es decir, lo que entendemos como esencial de nosotros es lo que nos

---

<sup>5</sup> Este es un aspecto interesante de la posición de Hegel, puesto que, según Pippin, distancia la posición de este autor de la de Kant, puesto que este último sostenía que la forma de la razón práctica pura tiene un origen independiente de las

permite conocernos como individuos que adoptan un cierto rol en dicha sociedad y nunca con independencia de ésta. Por lo que los rasgos distintivos de cada individuo no son *exclusivos* de él, sino que son propios de *su rol*, el que bien podría desempeñar cualquiera.

Si la posición de Hegel es correcta, entonces la descripción de la intención, entendida como la forma de explicar la *causa* de la acción, debe contener la adhesión a cierto *contexto social* y no únicamente la referencia a un deseo interno o a la capacidad de iniciar una cadena causal por sí mismo. Puesto que esta última perspectiva tiene el problema de que no toma en cuenta que la acción y la obra (*la Cosa*) se *despliega* en el mundo, y por este motivo se vuelve un *asunto* para otros.<sup>6</sup>

Para realizar esta tarea se deberá exponer 1) en qué consiste este *compatibilismo*; 2) cuál es el problema de esta posición según Hegel; 3) en qué medida las posiciones como las *compatibilistas* deben incluir el contexto social de la agencia si su objetivo es que la acción sea la legítima expresión de la individualidad y 4) En qué consiste considerar un contexto social en la intención.

### 1. *Compatibilismo*

Hemos establecido a esta corriente como aquella que sostiene que la agencia puede entenderse por referencia a las intenciones como *causa* de la agencia, siendo dichas causas estados psicológicos tales como creencias y deseos. Sin embargo, tal asunto plantea varias dificultades para entender a la agencia humana, que –según Hegel– el *compatibilismo* solo explica parcialmente.

Pippin (2008) nos explica que la corriente *compatibilista* se ve debilitada por las observaciones de Hegel respecto de la acción, dado que una corriente como ésta presupone una observación privilegiada de la acción en *primera persona*. Esto es compatible con el sentido común, a saber, que nadie puede explicar mejor su contenido mental que uno mismo, sin embargo, no hay un vínculo causal entre la experiencia de algo como inclinación motivadora y una acción. En este sentido, “Hegel se muestra en desacuerdo con cualquier punto de vista según el cual se requiera un estado mental

---

normas sociales. En cambio, para Hegel “todo razonamiento práctico implicaba una respuesta a normas sociales” (Pippin, 2008, p. 150). En este sentido, la naturaleza de la acción individual no es meramente autónoma, esto es, no tiene origen exclusivo en un individuo, sino que se presenta como una respuesta a una cierta configuración social, que fueron establecidas por otros.

<sup>6</sup> La exposición se concentrará fundamentalmente en interpretar esta sección, de igual forma utilizaré algunos pasajes de la *Filosofía del derecho* (1998). No obstante, mi objetivo no es explicar la continuidad del pensamiento hegeliano, sino solo interpretar lo dicho en la sección de la *Fenomenología*.

(creencia) separado para coordinar el esfuerzo de la voluntad (deseo) con circunstancias específicas” (Yeomans, 2015, p. 74).

Además hemos visto que lo que distingue una agencia humana de un mero estado era que el agente lo es en la medida que puede dar razones de su actuar, las cuales apelan a estados mentales que se relacionan de alguna forma con la acción. De manera que si podemos considerar a alguien como responsable de sus actos es por tal apelación a la vida interna y la manifestación de estos elementos en el mundo externo, de público acceso. Justamente Hegel presenta inicialmente así a la acción, la cual en virtud de expresar sus talentos en la realidad efectiva entiende que “la actividad no es más que un puro transponer de la forma de lo no presentado todavía a la del ser presentado” (PhG, 336). Sin embargo, el contenido de lo dispuesto en la esfera interna como propio (talentos) no tiene realidad y, por lo tanto, el agente no puede reobtenerse a sí mismo, hasta que la conciencia actúe, “el individuo no puede saber lo que *él es* antes de haberlo llevado a la realidad efectiva” (PhG, 337). Sin embargo, no por hacer énfasis en la realidad efectiva de la acción, debemos desechar el contenido interno (subjetivo) de dicho acción. De hecho, es ello lo que todavía permite entender a la acción como tal, ya que si debemos esperar a que la acción sea un hecho, inicialmente solo podemos describir este hecho mediante un propósito, el que nuevamente refiere a un contenido interno. Por esta razón, sostengo que Hegel no rechaza el *compatibilismo*, sino que la considera una posición incompleta.

Es este sentido, la auto-adscripción de intenciones en los hechos debe ser entendida como la observación de mis intenciones en ellos; no obstante, los hechos no son contenidos mentales, puesto que uno no se expresa exactamente en el otro y no se puede estar nunca seguro en qué medida lo hace. Por lo pronto, tiene *solo provisoriamente* sentido pensar que la causa de la acción son los contenidos mentales, puesto que la acción en su totalidad tiene una naturaleza distinta que el mero propósito privado, debido a que al contenido mental le falta el componente dinámico que tiene la realización de la acción. De manera que la expresión de una acción depende de un *componente temporal*, es decir, del despliegue de la acción en el tiempo. Dicho despliegue puede modificar el estatuto inicial de la creencia en tanto puede encontrarse inicialmente con dificultades imprevistas. Esto amplía la consideración inicial de la acción como un mero “transponer de la forma de lo no presentado todavía a la del ser presentado”, dado que si entendemos este transponer solo como expresión de la agencia individual por sí misma, dejamos de lado otros asuntos que también serían relevantes a la hora de entender a la agencia como tal, tales como el contexto en el cual se realiza la acción y la consideración de tal hecho como sometido a condiciones externas al agente que no están del todo bajo su control y, no obstante,

esas condiciones ajenas deben, en primer término, formar parte del contenido de la descripción de la propia intención.

Hegel presenta la figura de conciencia que une los momentos, si se quiere subjetivos y objetivos de la acción, a la cual le llama *la Cosa misma*<sup>7</sup>, que se presenta como aquel “género que se encuentra en todos estos momentos como especies suyas, y que está igualmente libre de ellos” (PhG, 350). Es decir, esta *Cosa misma* reúne tanto el fin del actuar, el obrar en general y la realidad o cosa ya realizada, esto es, tanto el aspecto subjetivo como el objetivo de la acción.

En un primer momento, Hegel considera qué haría falta para que aquella pretensión según la cual la acción es *compatibilista* tuviera éxito como adecuada descripción de la agencia humana. Aquí se muestra un tipo de obrar que no se ve sometido a ningún tipo de contingencia externa al contenido de la *Cosa misma*, de manera tal que “siempre obtiene la satisfacción que le debía tocar a esta conciencia conforme a su concepto, que ella cree que le corresponde” (PhG, 350). Dicho de otra manera, bajo esta perspectiva, haga lo que haga esta conciencia siempre va a obtener satisfacción y se encuentre con lo que se encuentre como resultado de su acción se lo atribuye como mérito propio. No obstante, de hecho, hay una realidad que debe asumir el propósito inicial, dado que en la pura consideración del contenido de la *Cosa misma* no se repara en aquello con lo que ha de encontrarse en la realidad efectiva. Esta conciencia se interesa por la *Cosa* en cuanto forma universal, pero en cuanto tal no hace nada determinado, luego no es *su* acción, sino un puro haber hecho algo sin más. En este sentido, la conciencia que entiende su acción mediante esta *Cosa misma*, en tanto solo la considera como aquella unidad de sus momentos, no le da un contenido real a *su* acción y por ello es indeterminada. Pero mientras la actividad individual puede considerarse desde dos puntos de vista, a saber, como *su* actividad, mas también como actividad *en general*; entonces, en vistas de ello, es realidad efectiva, o sea, algo que se presenta para otros. Si bien la acción siempre se interpreta según la posibilidad de realización que puede obtener el agente de ella, es decir, con un componente reflexivo, no obstante, actuar consiste siempre en *exponerse*. Por lo tanto, entender la agencia sin ninguna forma de manifestaciones de las mismas, es una pretensión miope, ya que se engaña respecto a lo que realmente es su acción, pues –como veremos más adelante– nuestro carácter de agentes solo puede ser expresado en la medida en que nos vinculamos normativamente con otros. Por ello, *nadie puede decir que se pertenece a sí mismo*, dado que siempre se está sometido a condiciones externas.

---

<sup>7</sup> Ésta es la figura que da nombre a la sección analizada de la Fenomenología

Esta posición debilita el reconocimiento meramente interno de la acción como propia, puesto que si bien dicha posición no es del todo falsa, es meramente parcial y no logra alcanzar aquella apropiación que pretendía en primer lugar. Por este motivo, quien pretendiera pertenecerse a sí mismo tendría que fundar su pertenencia en lo que le es propio. En un principio, dicha pertenencia se entendía como *los talentos* que se expresaban mediante obras (cf. PhG, 335), las cuales documentan lo que hago. Pero mis obras son distintas de lo que yo soy en tanto están sometidas a las *circunstancias*.

De manera que el problema parece recaer en que los medios para actuar no siempre son los adecuados para la consecución de los fines. Es cierto que, en realidad, toda acción humana se analiza según los fines del agente y por ello actuar propiamente tal es ser fiel a tales fines. No obstante, ser fiel no significa simplemente la lealtad a un contenido mental *privado e indelegable*, sino ser leal a aquello que también *permite la realización de mis fines*<sup>8</sup>. Pero aquello que lo permite no solo tiene que ver con la causa mental que antecede a la acción, sino con la exposición de la misma en el mundo, asunto que es todo menos de naturaleza privada. De lo contrario, si la realización de mis fines solo depende de ser fiel a un contenido mental, entonces siempre estaré sometido a que la realidad se adecúe a ellos casi por fortuna y mi realización será prácticamente imposible; luego no me reobtengo a mí mismo.

Por este motivo, la realización individual no puede depender de una esfera privada, en la medida que la acción es por naturaleza la exposición de algo, y solo mediante la acción es posible realizarnos; entonces estamos obligados –para bien de unos y mal de otros– a *la realización en sociedad*. Por ello, Hegel describe a la voluntad no como una disposición sino como un acto: “la voluntad "no es solo una posibilidad, predisposición o capacidad (potentia), sino el infinito en realidad (infinitum actu)" (Hegel, 1998, §22). Yeomans pone un buen ejemplo para explicar esto:

“Una de las características importantes del nadador Michael Phelps es que puede metabolizar rápidamente el ácido láctico producido por sus músculos mientras nada, lo que le permite entrenar más vigorosamente y competir en más eventos. Pero parece extraño describir esto como parte de su talento; suena mejor decir que es una habilidad de su cuerpo, no de él. Es una especie de mera circunstancia física de su acción en lugar de ser parte de su talento. Al describir a una gimnasta como talentosa, podríamos referirnos mejor a su habilidad para traducir las instrucciones de un entrenador en su conciencia corporal y para traducir la conciencia corporal en movimiento. Pero cada una de estas

---

<sup>8</sup> En la *Filosofía del derecho* (1998) Hegel lo explica así: “(a) El contenido está determinado para mí como mío de tal manera que, en su identidad, contenga mi subjetividad para mí no sólo como mi fin interno, sino también en la medida en que este fin ha alcanzado la objetividad externa. (§110)

habilidades se entiende mejor como algo *que ella hace a diferencia de las disposiciones que se desencadenan*” (Yeomans, 2015, p. 75. *Énfasis mío*).

La intención es aquello mediante lo que podemos responder *qué* fue hecho y *cómo* pudiera haber sido justificado. De forma que estas respuestas a esas preguntas no yacen en los estados psicológicos del agente, a saber, en el *poder causal* del agente para actuar, sino en *lo que el agente puede recuperar como propio*. Según Pippin, Hegel explica que la naturaleza de la agencia tiene que ver más con lo que podemos recuperar que con lo que podemos entender como la causa original de ella. Por ello, la argumentación de Hegel no se plantea tanto la pregunta por cuál es el estatuto ontológico de la agencia, sino *bajo qué condiciones tiene sentido que un agente se afirme como tal*.

Por lo tanto, la descripción de su intención implicada en su acción no solo se ve satisfecha por algún motivo interno al agente que describe un estado mental previo a la exposición, sino que debe incluir su adecuación a las condiciones externas que hicieron posible la relación de ese estado previo. Este contexto supone un análisis de la acción no como dependiente del punto de vista de la *primera persona*, esto es, de la aparición fenoménica de un estado mental; sino que también desde la perspectiva de la *tercera persona*, esto es, como algo que está sometido a la exposición y evaluación de otros. De manera que, dicha recuperación de la acción como propia a través de la intención depende también de la instalación de un contexto de deliberación de la acción mediante la cual la intención puede ser atribuida al agente por otros, lo que en otros contextos Hegel ha llamado “reconocimiento” (*Anerkennung*)<sup>9</sup>. Así se refiere al concepto de acción en la *Filosofía del derecho* (1998):

“[...] contiene las determinaciones señaladas de: a) ser sabidas como mía en su exterioridad, b) tener una relación esencial con el concepto de forma de un deber ser y c) estar referida a la voluntad de los demás” (§113).

Pippin nos explica que Hegel trata a las intenciones no como estados discretos, sino como una única condición *ex ante* que conduce al sujeto a obrar. De manera que la descripción en primera persona puede tornarse de manera exagerada como privilegiada, en la medida que la correcta descripción del contenido de la intención está limitada por el *compromiso* del agente a ella (cf. Pippin,

---

<sup>9</sup> Este punto ha sido muy tratado en la literatura secundaria (cf. Honneth, 1995) y me parece muy interesante por lo siguiente, a partir de Hegel se reinterpreta el modelo bajo el cual se produce un movimiento de reapropiación, lo que muchas veces es llamado “sí mismo”. En Kant y la tradición que lo antecede, se suele identificar este sí mismo a un nivel meramente teórico y por lo tanto dependiente de un esfuerzo meramente individual e interior (Cf. KrV, B131 ss.). Sin embargo, con Hegel sucede algo curioso y es que el modelo bajo el cual se entiende este sí mismo depende de una cierta exposición que trasciende lo que antes se entendía como un movimiento meramente subjetivo. En cambio, en Hegel, como veremos, el intento por conservar los elementos meramente subjetivo sólo tiene sentido a partir de algo que no consideraríamos tal, esto es su exposición en el mundo.

2008, p. 160). Asimismo, dicho compromiso de cumplimiento, puede considerarse solo como una fantasía, a menos que ese compromiso implique ciertas condiciones de realización. Esta idea evoca la famosa canción *Revolution* de John Lennon:

“Dices que quieres una revolución  
 Pero sabes  
 Todos deseamos cambiar el mundo [...]  
 Dices que tienes una solución verdadera  
 Pero sabes  
 A todos *nos encantaría ver el plan*” (1968. *Énfasis mío*).

En este caso, solo puedo ser conocerme a mí mismo como alguien que está comprometido con cambiar el mundo, si creo saber cómo hacerlo; y esto último implica un conocimiento de las *condiciones de despliegue del deseo*.

Destaco la noción de “plan” dado que hace énfasis en el carácter *real* de la agencia y el cual puede ser considerado al margen de su aspecto puramente *ideal*. Dicho de otra manera, cuando Hegel presenta la que se ha llamado posición *compatibilista*, caracteriza a la acción como “un puro transponer de la forma de lo no presentado todavía a la del ser presentado” (PhG, 336). En esta cita se destaca que para entender a la acción individual debemos entender el *tránsito* de una instancia donde existen cualidades y estados que gatillan la acción y en este sentido, son su la *causa*; y una instancia *real* en la cual, aquello que se encontraba en potencia, como los talentos, o en una instancia meramente mental como las creencias y deseos<sup>10</sup>, se convierten en algo que no es un asunto meramente privado. De manera que, cuando este autor afirma que la acción es una *Cosa*, destaca el aspecto bajo el cual la acción puede independizarse de su agente.

Por otra parte, esta relación entre el plan y el deseo y/o creencia evidencia una cierta necesidad para el *despliegue* exitoso de la individualidad racional, a saber, que si alguien quiere ser fiel a *su Cosa*, entonces no basta con corresponder a un deseo interno, sino considerar el despliegue de dicho deseo.

---

<sup>10</sup> Me doy cuenta que llamo “ideal” a dos cosas que son distintas, a saber, “los talentos” y los “estados mentales” como creencias y deseos. Sin embargo, le llamo de esta forma debido a que, desde la perspectiva *compatibilista*, ambos elementos son concebidos desde una perspectiva que destaca aquello que es independiente de la realidad efectiva, es decir, dicha concepción considera un ámbito meramente subjetivo y privado, donde lo que importa es el origen de privado de la acción y que no haya una modificación de esos elementos en la realidad. Esto es, como si por el sólo hecho de pensar o concebir algo, esto apareciera en la realidad tal y como uno lo pensó. Lo que además también tendría que suponer que los demás solo deben interpretar eso que se creó de la misma manera como el creador la pensó con anterioridad a la ejecución.

## 2. *Ampliación del sentido de “interno”*

Aquí se introduce el problema de cómo entender el despliegue de los hechos en el tiempo y la manera cómo interactúan con otros agentes, cuando la agencia se independiza de su autor. Este despliegue es tanto una dimensión esencial que hace a la agencia ser tal, como una instancia que precede al supuesto momento de la decisión. El error de la manera convencional de entender la agencia es que la intención subjetiva no puede ser determinada por algún tipo *de introspección en soledad*, mirando en la profundidad del alma o mediante un “test de sinceridad” –suponiendo que uno sea efectivamente transparente para uno mismo–. En cambio, una legítima consideración de la descripción de la agencia debe reflexionar en torno a si debe incluirse la interpretación de otros o las condiciones de realización de la acción, es decir, si esa descripción pretende ser verdadera parece necesario interpretar nuestra acción bajo cánones externos.

Recordemos la figura de *La Cosa misma (die Sache selbst)*, el sujeto, orgulloso de lo que él era, no tomaba en cuenta las opiniones y críticas de su acción por los otros, conservando así su integridad y su componente individual, que justamente es aquello que intenta expresar. Sin embargo, mientras que el individuo puede querer actuar sin esperar publicidad de ello, en realidad, cuando actúa no hace más que exponer lo que es propio y así su acción se convierte no solo en su asunto, sino en el de todos. La conciencia que se afirma como honesta respecto a la lealtad a *su Cosa*, de hecho, se engaña a sí misma y a los demás, puesto que su obra solo lo es en la medida que se convierte en algo que puede ser expuesto para todos, de manera tal que se convierte en interés de todos.

Esto parece seguirse de la naturaleza anfibia de la acción –tanto *real* como *ideal*–. Por esta razón, la única manera cómo podemos concebir la naturaleza individual de la agencia es que se exprese en el mundo ante otros, es decir, que esos otros tengan un acceso *simétrico* a la acción y a la obra respecto de su autor. Recordemos la afirmación evangelista, “por sus frutos los conoceréis” (Mateo 7:15-20). Lo interesante de dicha afirmación es que es, aquello que es cada individuo “internamente” se expresa “externamente”, como una *Cosa* en el mundo. Ésta es la única posibilidad de que coincida la manera como yo interpreto mi agencia con el modo como otros la interpretan, puesto que, de lo contrario, sería un mero estado interno sin fruto. En último término, lo que se interpreta es el “fruto”, es decir, algo que no es el individuo mismo, sino su producto, aunque vinculado con su naturaleza.

En cuanto tal, este fruto es algo que se *independiza* de su autor, por ejemplo, en el caso del arte, el fruto de un agente podría ser una pintura; en tal caso, podríamos coincidir en lo siguiente: es verdad que un cuadro y un individuo no son idénticos, en este sentido la agencia y la obra puede considerarse

*externa o inesencial*. Pero, de igual manera, se podría pensar que este objeto es el reflejo del talento artístico de su autor y en este sentido podría considerarse *interna o esencial*. Con lo cual ocurre algo extraño, a saber, que la obra es tanto *interna* como *externa*, de manera que, si hemos de explicar la naturaleza de la agencia individual, entonces se tendrá que despejar esta ambigüedad.

Ya hemos mencionado que la supuesta autoridad del sujeto respecto de sus actos no es tal, puesto que estos se ven sometidos a circunstancias e implicaciones que no atribuíamos como propiedad del agente inicialmente, o al menos, se afirmó que estas propiedades no pueden determinarse unilateralmente; sino que los actos están “sujetos a contestación dentro de una comunidad social concreta, los participantes deben determinar qué tipo de hecho *podría ser éste* en nuestras prácticas (sociales), cómo se aplican nuestras reglas” (Pippin, 2010, p. 68). De manera tal que la intención tiene una suerte de doble realidad, por un lado, está allí fuera *en* los hechos y, por otro, los hechos están esencialmente allí fuera *para otros*. Así lo afirma Hegel:

“[U]na conciencia que abre y revela una Cosa hace más bien la experiencia de que los otros, igual que hacen las moscas con la leche recién servida, se apresuran a acercarse y quieren sacar partido de ella” (PhG, 356).

De este modo, nadie puede querer que su acción no sea más que algo que uno hace consigo mismo, sino que algo que no puede sino exponerse para otros. Estos otros para los que la *Cosa* se expone, hacen un ejercicio similar, apresurándose a interpretar la obra de otro bajo sus propios fines, como un asunto subjetivo y correspondiente a la descripción de su propia acción. De esta manera, los otros *juzgan* la obra sin considerar la interpretación introspectiva de la misma del propio autor, puesto que el mero propósito no contiene en sí la realidad efectiva, sino que la realidad de la obra depende más bien del *reconocimiento* de otros. En la intención, inicialmente solo se puede exponer el contenido mental del autor en la obra, pero, por otro lado, dicho contenido no es exactamente lo que queda expresado en la realidad efectiva, sino que queda sometido a la interpretación de otros agentes respecto de lo que la obra es para ellos. No obstante, esto no implica desechar el punto de vista interno de la agencia, a saber, aquello que el individuo considera que le pertenece, sino que *ampliarlo*. Lo que le pertenece depende de elementos que primeramente el agente considera ajenos o inesenciales, pero que, en realidad, son tan internos o esenciales como lo que inicialmente el agente contemplaba como su *naturaleza primigenia*.

Dicha ampliación se presenta como una exigencia de reconsideración de la naturaleza individual de un agente. Inicialmente el interés del agente era ser fiel a sus fines y la forma de resguardar

este interés era mediante el intento de que su acción no se vea modificada por la realidad efectiva. Pero, en ese intento, como se dijo, se engaña a sí mismo, puesto que realiza una interpretación arbitraria de la misma. Mediante esa interpretación arbitraria intenta salvar aquello que dicho agente considera que es único en él; esto es lo que considera su naturaleza individual. No obstante, una vez ampliada la naturaleza del contenido de una intención, entonces también se modifica aquello que hemos de entender por *individual*. Por una parte, podríamos comprender dicha individualidad como algo *irrepetible*, es decir, como si quisiéramos decir que alguien es un individuo racional cuando tiene características que son solo válidas para él. Por otra parte, podríamos pensar que el despliegue de la individualidad se presenta bajo de la forma de algo *copiable*<sup>11</sup>. Da la impresión que esto significa que el carácter objetivo o, si se quiere, real de la agencia la liga a la nota formal de la *universalidad*, es decir, la interpretación exitosa de la esencia individualidad se realiza a partir de expresiones que no son válidas para *una* agencia, sino que para muchas, las que solo tienen sentido en un contexto social<sup>12</sup>.

En este sentido, la única forma legítima a partir de la cual un individuo *llegara a ser consciente* de su naturaleza es que en la descripción de la intención de su acción, no solo la interprete como producto de causas internas en un sentido *compatibilista*, sino que debe incluir una descripción que dé cuenta de *la realidad* de su obra en cuanto evaluada bajo cánones que son aplicables para otras obras de otros agentes. Esto significa que la naturaleza individual consiste en desenvolverse en un *contexto social* o colectivo y *ser consciente* de sí mismo en cuanto tal. De manera que si un individuo omite este contexto necesario nunca va a ser capaz de expresar su naturaleza individual.

La posición *compatibilista* presenta una serie de dificultades en la medida en que tiene una consideración no-ampliada de lo que es “interno” a la acción. Aquí se expondrán al menos tres problemas:

---

<sup>11</sup>Esta idea evoca la distinción que realiza Korsgaard entre una metafísica “cartesiana” y una “aristotélica”. Al respecto la autora afirma: “la forma [aristotélica] es esencialmente copiable; y la forma es lo que hace que la persona sea lo que es, y por tanto es lo importante de ella. La metafísica “cartesiana”, por el contrario, sostiene que el elemento importante de una persona es algo esencialmente particular e incopiable, como un Ego cartesiano. Lo que tienta a la gente a creer que esto es una intuición arraigada de que algo como un Ego cartesiano sirve como el lugar de la conciencia particular que es mía y de nadie más. (1989, p. 116 [paréntesis mío]). En el caso de Hegel, la naturaleza de la *individual racional* tiene un parecido a la “metafísica aristotélica”, puesto que la forma mediante la cual puede expresarse su esencia es copiable es decir se interpreta como algo que puede identificar la obra de más agentes.

<sup>12</sup> Esta reflexión podría llevarnos a interpretar otros pasajes de la *Fenomenología*, lo que no es tarea de este artículo. Sin embargo, mi interpretación respecto de la nota de la *universalidad* no es libre, sino que está fundada en el texto. Por ejemplo, en *Esíritu*, Hegel afirma: “La acción es solo así la traducción de su contenido individual en el elemento objetivo, en el cual es *universal* y reconocido, y es solo por el hecho que es reconocido que hace al hecho una realidad” (PhG, 640. *Énfasis mío*).

(1) La ignorancia del agente respecto del *adecuado contenido de la intención*: considerar que la acción se sostiene de un contenido mental es un presupuesto metodológicamente complicado, puesto que ello implica que tenemos las herramientas suficientes para saber qué es lo que somos internamente, por ejemplo, esto significaría que nuestra naturaleza que se expresa en talentos, se haya en algún rincón de nuestra conciencia. Más bien solo podemos determinar qué talento tenemos una vez que los ejercemos.

Supongamos que alguien está viendo un partido de la NBA, dicho sujeto admira el despliegue de habilidad y talento de los jugadores para luego preguntarse ¿podría yo ser como ellos? Podría darse la casualidad que quien lo pregunta mide dos metros y se considera ágil, por lo que podría pensar que sería cuestión de ir a probarse a un equipo y que inmediatamente se convertiría en una estrella como la que ve en la televisión en ese momento. El problema es que esto es un mera creencia, es decir, un estimado de algo que podría suceder; pero lamentablemente no basta con ello. Por lo pronto quien se reconozca como tal depende de ser reconocido también por otros sobre la base de mostrar sus capacidades. En este caso, si se considera ágil, debe someterse a un test de agilidad y competir con otros. Además, dicha persona, puede ignorar otros elementos sobre los que no podía percatarse hasta su exposición, por ejemplo, que no tiene buena motricidad con las manos, por lo que tirar al aro será difícil; puede ignorar su falta de resistencia física para una competición de tan alto nivel. En definitiva, lo que un talento aparentemente *interior* es, depende de la consideración de dicho talento en tanto puede realizarse<sup>13</sup>.

(2) De manera similar al caso anterior, el agente puede ignorar los *medios necesarios* para realizar la intención, lo que, a diferencia de (1), no solo se relaciona con la determinación del propio talento meramente individual, a saber, una cierta velocidad, motricidad, puntería, sino que con el estado actual de la *realidad efectiva*, es decir, la ignorancia respecto de los medios necesarios para *llevar a cabo su talento en un contexto social propicio*. Siguiendo con el ejemplo, quien pretenda ser un jugador famoso de la NBA deberá dar los pasos precisos para lograrlo. Si dicho jugador ha nacido en Chile, probablemente estará en peores condiciones que si fuera estadounidense, por lo que los medios para lograr ese fin deberán ser más precisos, por ejemplo, ir a una academia competente. No obstante, todos estos asuntos quedan al margen de la noción de “talento”, entendida como reducida a la descripción de un estado mental. Dicho de otra manera, la forma de describir a alguien talentoso debe estar *mediada por la conformación*

---

<sup>13</sup> Hegel afirma en la *Filosofía del derecho*: “[un] Fin es  $\alpha$ ) contenido en mí como subjetivamente determinado - representación -  $\beta$ ) determinada para ser objetiva - y permanecer el mismo” (2005, §109R).

*bajo la cual se estructura la vida en sociedad*, debido a que ella es la que provee las condiciones para la realización individual.

Puedo creer que viajando a la Antártica y jugando ahí conseguiré llegar a la NBA, pero esta acción no considera *el medio adecuado* para dicho fin. Si alguien me pregunta ¿qué estas haciendo? Podría responder “llegando a la NBA”, pero esta descripción parece ignorar su contexto social y por este motivo *nadie* podrá considerar que mi acción es expresión de lo que yo interpreto como mi naturaleza individual, puesto que ignoro el aspecto *real* de ésta. Según Pippin, esta elección de los *medios adecuados* tiene que ver con:

“[U]na actividad ligada a normas (uno quiere obtener la respuesta correcta sobre lo que debe hacer), y las normas en cuestión no dependen simplemente de mí; reflejan propiedades sociales, ya ampliamente compartidas, propiedades heredadas individualmente para dicha deliberación” (2008, p. 149).

(3) Puedo desconocer la naturaleza del contenido de la intención que describa *nuestra individualidad singular* (PhG, 333): tanto la posición compatibilista como la incompatibilista se preguntan por la causa de la acción humana restringiendo la naturaleza de dicha causa a lo que dicho individuo “tiene” de diferente respecto a otros, a saber, ciertas creencias, deseos o talentos que lo distingue. Surge aquí una interrogante: ¿en qué sentido lo distingue? ¿Se distinguen sus deseos de su obra? ¿La forma en la que nos referimos a su naturaleza se distingue de la de otros? ¿La característica que lo distingue está determinada por el mismo individuo sin considerar cánones sociales?

Recordemos que el *compatibilismo* concibe la intención en relación a un estado cuya formación no depende de otros en absoluto, sino de lo producido por una conciencia individual, es decir, entiende a la acción como “un puro transponer de la forma de lo no presentado todavía a la del ser presentado” (PhG, p. 336). Pero esta no es la mejor manera de ser fiel a los propios fines, sino que solo podría serlo en una perspectiva que incluya en la causa de la acción la comprensión de *las condiciones sociales*<sup>14</sup>. Por este motivo, la *causa* que puede realizarse es aquella que considera cómo se podría realizar, es decir, que el agente se conozca según los cánones del contexto social en el que se encuentra. De lo contrario, el agente no podrá acceder al conocimiento de su propia naturaleza individual racional. Así lo entiende Pippin:

“[P]ueda haber sido ignorante de lo que ese gesto o expresión significaría en este contexto, puede haber sido ignorante de lo que era necesario para realizar la pretención, [...] por lo tanto en tales casos uno

<sup>14</sup>No tengo el espacio ni es la oportunidad para exponer esto aquí, pero me parece que cualquier parecido con la perspectiva trascendental de Kant (2011) tal como fue expuesta en B25, no es casualidad.

realmente pretendía algo que no se realizó [y en esa medida] llego a ver que tal pretensión era *vacía*” (2008, p. 163).

### 3. *Modificación del sentido de causa*

Pippin explica que la nueva significación del carácter interno de la acción Hegel la vincula con el carácter social de la misma, de manera tal que la relación interno-externo se ve difuminada en dicho contexto social. Por este motivo, lo que se vuelve relevante para el agente ya no es solo el origen autónomo de su propia acción. Al respecto él dice lo siguiente:

“[L]o que quiere decir por interno [Hegel] no es intentar localizar un posible fundamento para actuar, aislado de los estados mentales, sino que significa vincular lo que se vuelve relevante para un agente en la realidad *de un mundo social* en el que vive y *no* simplemente el *resultado de una deliberación individual y reflexiva*” (2010, p. 71. *Énfasis mío*).

De manera que solo la recta comprensión de mi intención puede ser atribuida a mí mismo, y lo es en la medida en que está limitada por el rango de las cosas que suceden. Con esto el rango “interno” se amplía a una esfera bastante más vasta que los contenidos mentales de un sujeto o aquello que –sin consideración de los otros– se espera obtener; sino que incorpora también aquello que el sujeto puede *tomar como propio*, lo que inicialmente se encontraba “fuera de él”. Por ello, cuando Hegel habla de esta identidad dice:

“[A]sí lo que es solo algo interno, es también de este modo externo, y lo que es solo externo es también solo algo interno” (Hegel, 2005 § 140).

Esta oscura cita expresa la idea de Hegel respecto de la reconsideración de ámbito interno, pero dicha reconsideración también reconfigura el sentido anterior de causa, puesto que la consideración de la intención ya no considera una descripción de disposiciones físicas o estados mentales del agente que, en algún sentido, causan la obra; sino que la causa ahora también incluye un *momento reflexivo* en el cual se consideran las condiciones de realización de un estado interno y, en ese sentido, dichas condiciones se vuelve también *internas* y causan la acción, puesto que dan cuenta de aquellas reglas o normas sociales a partir de las cuales se realiza la acción.

### 4. *Autoconciencia de la naturaleza de un individuo a través de la propia intención*

Según hemos visto, lo que sea la agencia por naturaleza depende de la observancia de *condiciones normativas y deliberativas expuesta en la esfera de la realidad efectiva*. Por ello, dicha realización debe incorporar el reconocimiento de las acciones de otros agentes. Por ejemplo, Pippin lo explica así:

“[N]o deberíamos matar o robar por nuestro propio bien, sea a un miembro de la *Sittlichkeit* o no; no estamos autorizados para ignorar su reclamo a conducir su propia vida como ellos determinan que debe ser conducida” (Pippin, 2010, p. 72).

Esta cita introduce una perspectiva distinta de la del *compatibilismo*, a saber, la interpretación legítima de una acción no puede ignorar el reclamo de otros o las normas de su contexto social. No obstante, “no puede” no significa que la sociedad sea para el individuo un mero obstáculo, sino que lo que, por un lado, limita, por otro posibilita. En otras palabras, la sociedad limita al agente a actuar de acuerdo a cánones establecido por otros, pero adscribiendo dichos cánones a sí mismo es capaz de realizar lo que es interiormente. Si este es el caso, los otros pueden conocer la individualidad de dicho agente de la misma manera como éste la concibe a sí mismo.

Inicialmente se consideraban aquellas normas como *externas* en la medida en que son producto de los intereses de otros, pero ahora son *internas* en tanto el individuo las asume como propias y despliega su agencia determinada por dicho principio. En este sentido, ya no es relevante lo que podemos encontrar *pasivamente* en nuestra conciencia, sino que desplegar nuestra naturaleza implica adoptar *activamente* ciertas normas y procedimientos sociales a partir de los cuales realizar lo que consideramos esencial en nosotros.

La norma social cambia de externa a interna puesto que la adscripción es interna, es decir, el autor la entiende como *suya* y no meramente como una imposición. Cuando un individuo es consciente de sí, incorporando dichas normas, adopta un cierto *rol social* en su contexto<sup>15</sup>; el que se presenta como la mejor manera en que puede *realmente* fidelizar con sus deseos internos y, a través de estos, *conocerse* como individuo a partir del despliegue de su agencia.

Supongamos que nos encontramos en Alemania y vemos a un policía realizando el saludo Nazi, si nos acercamos a él le podríamos preguntar ¿por qué haces eso? Imaginemos que además el

---

<sup>15</sup> Esta idea es bastante más desarrollada por Hegel en la sección *Espíritu*, por ejemplo, a partir de la figura de Antígona. Este desarrollo desborda los márgenes que se ha propuesto el presente artículo, pero lo expondré brevemente en esta nota puesto que muestra la dirección de la propuesta hegeliana. Pippin lo explica de la siguiente manera: “Antígona no actúa sin pensar en su rol de hermana. Cuando ese *rol* debe integrarse con la vida de la polis y es cuestionada sobre esa base, el ser hermana de Antígona llega a ser “una visión” que ella sostiene contra otras posibles visiones, (como) la prudencia de Ismene y la oposición de Creonte. [...] Por lo tanto, es en esos momentos de crisis y desglose que el carácter de estos roles como compromisos puede aparecer y puede requerir *abordarse como normas*” (Pippin, 2008, p. 177. *Énfasis mío*).

El contenido de la *intención* de Antígona, cuando explica su acción, no solo considera el contenido de un deseo, sino que considera *la actitud* o *el rol* con el cual se realiza la acción, esto es, *la deliberación* en torno entendida como la adopción de un rol social, a partir del cual la “descripción verdadera bajo la cual es intencional” (Pippin, 2008, p. 147). De manera que si le preguntáramos a Antígona ¿por qué hizo lo que hizo? No describiría el contenido de su estado mental previo a su acción, sino que probablemente diría: “eso es lo que hace una buena hermana”. *Esta es la perspectiva a partir de la cual Antígona se conoce sí misma por medio de su intención.*

policía es lo suficientemente razonable como para responder esa pregunta. Esta persona tendría varias formas de describir su acción apelando a su *intención*. En una primera instancia responde: “porque soy un gran policía”, mediante esta respuesta este individuo cree ser consciente de su naturaleza en virtud del despliegue de su acción. En tal caso habría un doble problema, por una parte, su consciencia de sí podría ser *ingenua* en la medida en su justificación es interna en un sentido no ampliado, es decir, su respuesta muestra un convencimiento interno acerca de una creencia, la que *causa* la acción y ha sido formada *autónomamente* (al menos concedamos que este es el caso por mor del ejemplo).

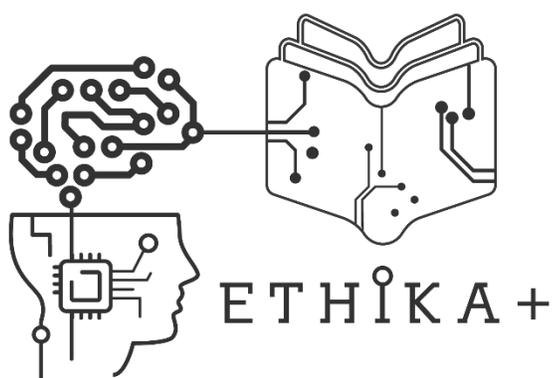
Por otra parte, parece ser una respuesta *absurda* toda vez que su acción es evidencia de lo contrario de aquello que intentó hacer. Recordemos que en caso de Alemania hay una especial sensibilidad con el nazismo, por lo que gestos como ese están penados legalmente. Por lo tanto, estaríamos frente a lo siguiente, una persona que quiere ser un “buen policía” y que lo busca mediante una acción contraria a los que se esperaría de un policía, a saber, resguardar el cumplimiento de la ley en vez de incumplirlo. Ahora bien ¿quién determina que eso es lo que debe hacer alguien que se propone ser un “buen policía”? la respuesta es complicada en la medida de que implica remontarse al origen histórico, el contexto actual y el carácter moral que está implicado en dicha profesión; pero, en cualquier caso, ninguno de los factores a considerar tiene relación con una visión meramente *compatibilista* de la acción, es decir, la causa a partir de la cual la acción es expresión de la naturaleza de dicho individuo es una que considera una reflexión en torno al contexto social en el cual un anhelo como ese es realizable.

En último término, cualquier intención cuya descripción sea “pretendo ser un buen policía” debe tomar en cuenta no solo la perspectiva interna ingenua, sino que se debe ampliar el sentido de *interno* a un contexto social. Esta es la única forma en virtud de la que el policía puede entender su acción como el despliegue de su individualidad racional, es decir, ésta es la forma en la que dicho individuo puede llegar a ser legítimamente consciente de sí mismo como siendo un buen policía, que es lo quiere íntimamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombe, G.E.M. (2000). *Intention*. Harvard University Press.
- Davidson, D. (1980). Actions, Reasons, and Causes. En D. Davidson (Ed.), *Essays on Actions and Events* (pp. 3-19). Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Filosofía del Derecho*. Editorial Claridad
- Hegel, G. W. F. (2005). *Enciclopedia de la ciencias filosóficas*. Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Fenomenología del Espíritu*. Editorial Abada.
- Honneth, Axel. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MIT Press.
- Kant, Immanuel (2011). *Crítica de la razón pura (KrV)*. FCE.
- Frankfurt, H.G. (1988). *The Importance of What We Care About*. Cambridge University Press.
- Kane, R. (1998). *The Significance of Free Will*. Oxford University Press
- Korsgaard, C. (1989). Personal Identity and the Unity of Agency: A Kantian Response to Parfit. *Philosophy and Public Affairs*, 18, 101–32.
- Lennon, John. (1968). *Revolution*. Apple Records R 5722.
- Pippin, Robert. (2010). Hegel's Theory of Agency: The inner- outer Problem Hegel. En Arto Laitinen y Constantine Sandis (Eds.), *Hegel on Action* (pp. 59-78). Palgrave Macmillan.
- Pippin, Robert. (2008) *Hegel's Practical Philosophy*. Cambridge University Press.
- Reina-Varela. (2009). *La Santa Biblia, antiguo y nuevo testamento*. Publicado por La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días Salt Lake City.
- Taylor, C. (1985a). *Human Agency and Language: Philosophical Papers*, vol. I. Cambridge University Press
- Taylor, C. (1985b). What is Human Agency?. En Taylor, C. (1985a), pp. 15–44.
- Yeomans, Christopher. (2015). *The Expansion of Autonomy*. Oxford University Press.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO



ARTÍCULOS TEMÁTICOS

ÉTICA Y EDUCACIÓN

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Ética y educación en Pandemia. Ensayo crítico, reflexiones desde un caso en Ecuador

## Ethics and education in Pandemic. Critical essay, reflections from a case in Ecuador

**Sandra Fabiola Guerrero Martínez**

Magister en Gerencia y Liderazgo Educacional

Universidad Casa Grande (Guayaquil-Ecuador), [sguerrero@casagrande.edu.ec](mailto:sguerrero@casagrande.edu.ec)

### RESUMEN

Primer trimestre 2020, aislamiento social por Pandemia. Había que redimensionar la educación telepresencial. Seguir siendo maestros por vocación y decisión, formando ciudadanos para un mundo sin precedente. Nuevas exigencias de planificación para logros efectivos de aprendizaje. Actividades sincrónicas, asincrónicas y autónomas, convirtiendo el aula en una hiperaula, hiperconectada. El modelo constructivista, pedagogías innovadoras, didácticas colaborativas y dialógicas serían ensambladas desde la telemática, para validarlas como buenas prácticas, con el propósito de seguir formando alumnos que logren sus propios constructos cognitivos significativos y sustentables, desde el reto perpetuo y hoy más vigente que nunca de desaprender, para reaprender.

*Palabras claves:* Educación telepresencial; actividades sincrónicas; actividades asincrónicas; actividades autónomas; hiperaula

### ABSTRACT

First quarter of 2020, social isolation due to Pandemic. Telepresence education had to be resize. We keep being teachers by vocation, shaping to citizens for an unprecedented world. New planning demands for effective learning achievements. Synchronous, asynchronous and autonomous activities, turning the classroom into a hyper-connected, hyper-classroom. The constructivist model, innovative pedagogies, collaborative and dialogic didactics would be assembled from telematics, to validate them as good practices, with the purpose to continue training students who achieve their own significant and sustainable cognitive constructs, from the perpetual, and today more current than ever, challenge of unlearn, to relearn.

*Keywords:* Telepresence education; synchronous activities; asynchronous activities; autonomous activities; hyper-classroom



## Introducción

Ecuador optó por el aislamiento social desde el miércoles 18 de marzo de 2020. El jueves 12 se cerraron los establecimientos educativos, incluyendo las universidades, por lo que hubo que tomar decisiones inmediatas, ya que desde el lunes 16 el personal considerado “vulnerable” debía trabajar desde casa de forma telemática.

En este escenario, concluyendo un ciclo y por iniciar otro en pocas semanas, las decisiones tuvieron que ser prontas, viables y efectivas. Primera decisión: el ciclo abril-agosto (iniciaría en mayo) sería utilizando la plataforma Moodle de la Universidad. Segunda decisión, capacitar a los maestros en el uso eficiente de la plataforma, sus recursos y actividades serían la vía oficial de manejo de aula. Tercera decisión: combinar clases telepresenciales con actividades sincrónicas, con clases cuya tutoría sería a través del chat del entorno educativo virtual y en las que se desarrollarían actividades asincrónicas, dentro de los horarios regulares de clases, además, fuera de ese horario, actividades autónomas. Cuarta decisión: utilizar solamente la plataforma Zoom, previa capacitación, para las *clases telepresenciales*.

Aquí surgirían las primeras preguntas desde la ética en educación, ¿cómo asegurar que la educación telepresencial mantenga la intención de formar ciudadanos democráticos, auténticos, humanos... en un (tele)contexto nunca antes contemplado?

Los maestros, mientras estaban siendo capacitados en nuevas plataformas, estrategias, modelos pedagógicos y afines, también estaban diseñando su entorno educativo virtual, a la par del diseño instruccional de sus respectivos Syllabus. Paralelo a capacitaciones, planificaciones, ejecuciones, etc. de propuestas de trabajos de titulación en las modalidades que ofrece la Universidad: Trabajo de investigación, proyecto de aplicación profesional y sistematización de innovación o intervención.

Todo se iba logrando, hasta que comenzaron las dificultades de salud ocupacional debido a las muchas horas de trabajo telemático sin condiciones ergonómicas que faciliten la tarea. Así surgen otras nuevas preguntas: ¿Cómo se logra acoplar la vida familiar y ocupacional, en un mismo espacio, durante casi 24 horas por cada uno de los siete días que tiene la semana, con el resto de los miembros de la familia, que también estudian y/o trabajan?

Luego, se fue cayendo en la cuenta de que la planificación de una clase presencial no es lo mismo que la de una clase telepresencial, ya que no se trata de clases online, porque hay momentos de encuentro mediado por una teleconferencia en la que se compartirían documentos desde el escritorio

digital del maestro, se haría uso de chat o pizarra de la propia plataforma, se organizarían grupos de trabajo y encuestas como recursos de este nuevo paradigma de “aula” y todo esto, aprovechando la hora quince minutos del periodo de clase para que haya una actividad sincrónica con un entregable a colocarse en la plataforma para ser revisado y retroalimentado, no necesariamente calificado, y todo esto en ese momento, porque el otro período de la semana se destinaría a actividades asincrónicas, también de revisión y retroalimentación, aparte de las autónomas con mismo proceso de seguimiento. ¿Cuándo inicia y cuándo termina “la clase”? Pareciera que casi nunca. Lo que sería un detonante para un eventual estrés laboral para algunos maestros y asimismo para algunos estudiantes. ¿Cómo prevenirlo, manejarlo o subsanarlo? Pregunta aún no satisfecidamente respondida, casi un año después del aislamiento y posterior distanciamiento social por Pandemia.

Sin embargo, así iniciaron las clases el lunes 4 de mayo de 2020, asumiendo que docentes y alumnos tendrían facilidades de conectividad y destrezas digitales suficientes para el nuevo reto de formación académica. Inocente presunción. La gran mayoría de ecuatorianos tiene defectuoso, escaso o casi nulo acceso a internet. El problema mayor no son las destrezas digitales, si bien estas brillaban por su ausencia en muchos casos, se desarrollaron exponencialmente desde el uso del teléfono celular “inteligente”, que pasó a ser la nueva aula virtual del alumnado ecuatoriano; el problema mayor era el acceso y costo de la interconectividad, costo asumido por docentes y alumnos, no por el gobierno o el Estado, costo monetario que había que pagar, aunque la tasa de desempleo y subempleo del país había crecido exorbitantemente en Pandemia, con despidos intempestivos sin liquidaciones legales, o con disminución de sueldos de 50% a 75% (con supuesta disminución de horas trabajo de igual porcentaje, lo que sucedió inversamente). Las empresas telefónicas no mostraron un ápice de solidaridad ciudadana. Lo anteriormente descrito es educación en crisis, no educación en Pandemia.

La educación presencial, asumida como opción mixta de educación, se ha ido planteando, testeando, retroalimentando y reestructurando al “andar”. Luego de un par de ciclos (mayo-agosto y septiembre-diciembre), se le puede ir dando sentido desde el marco teórico-conceptual, anclando conceptos del modelo constructivista, fundamento de la Universidad Casa Grande, al contexto de la Pandemia por Covid-19.

El modelo constructivista, abordado desde diferentes pedagogías innovadoras, propias para el aprendizaje con base en didácticas y estrategias colaborativas y dialógicas, bastante bien se ha podido ajustar al momento de crisis, no sin un costo emocional, orgánico tanto para maestros, como para estudiantes. Mas la intención de este ensayo crítico es presentar cómo se pudo transferir buenas

prácticas de clases presenciales a telepresenciales y con ciertos niveles de éxito que avalan el aprendizaje auténtico, significativo y sustentable de toda la comunidad educativa, porque todos tuvieron que desaprender, para reaprender. Todos tuvieron que hacer de la educación telepresencial la única opción en Pandemia, un nicho en el que se procure mantener la dimensión entre ética y educación, a manera de una construcción social positiva, dentro del caos planetario.

### Desarrollo

El modelo o enfoque constructivista, según ciertos autores, se puede dimensionar desde varias propuestas y sus posibilidades educativas, es decir que sus perspectivas son varias, estando así ancladas a tantas situaciones como circunstancias lo demanden. Y es, precisamente, este anclaje lo que permite evidenciar cómo el constructivismo cognitivo y social son par ineludible en el devenir del ser humano (Hernández Rojas, 2008); lo que en tiempos de Covid-19 se tornó imperativo para continuar con la labor docente, educativa.

Desde el origen mismo del modelo, se cambió el paradigma educativo de magistercentrista a paidocentrista, es decir, el foco de la atención en el sistema ya no sería ese maestro omnipresente y omnisapiente al que había que escuchar-venerar con su verdad, la única y con sus referentes cognitivos, los únicos. Ese nuevo paradigma, alineado con las llamadas pedagogías activas, giró hacia los intereses de los educandos (Hernández Rojas, 2008). Es así que, situando este antecedente histórico con lo que actualmente sucede, en torno al tema de la Pandemia del Covid-19, ese educando está en una situación espaciotemporal de una muy particular dimensión. Ya no lo hallaremos en un aula, ya no estará siempre a la misma hora y en el mismo lugar de la clase, tal como se la concebía hasta inicios del 2020, sin embargo, se debe continuar con los procesos enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo enfocado en el aprendizaje, el alumno, usualmente pretende desplazar al conductismo, enfocado en la enseñanza, en el maestro. Sin embargo, es un momento icónico en que ambos enfoques, actores y ámbitos de la educación deben ensamblar, cohesionarse, coexistir para sobrevivir al momento actual de educación en crisis. El modelo a seguir debía ser híbrido, consciente (Mantilla-Falcón, Ramos, Zurita y Meléndez-Tamayo, 2020), desde el compromiso honesto de una ética educativa a prueba, al tenor de los tiempos.

El aislamiento y luego distanciamiento social, como formas de prevención o para mitigar el impacto pandémico, trajo un sinnúmero de situaciones sociales, cotidianas, extrañas, diferentes y muy diversas, las que se convertirían en la nueva normalidad. La escuela no estuvo al margen de este

fenómeno. Hubo que tomar decisiones sobre la marcha para tratar de continuar con la vida, como hasta, en ese momento, se la conocía. La educación se vio enfrentada a un momento histórico muy pocas veces antes vivido, uno que si bien es cierto estaba lleno de incertidumbres, también estaría pletórico de oportunidades, las que tenían que ver con el desconfinamiento virtual. Hoy, las aulas están abiertas en cuanto a sus dimensiones espacio-tiempo, hoy se han convertido en hiperaulas (González, 2020).

La idea de poder salir del confinamiento físico, gracias al desconfinamiento virtual, el saber que podría romper el umbral de la movilidad restringida, aunque sea virtualmente, de alguna manera compensaba los primeros síntomas de ansiedad por el encierro. Este tipo de desconfinamiento, en disímiles ámbitos de la vida fue, de alguna manera, balsámico. Con una salvedad, habría que adquirir el hábito de reunirse, trabajar, estudiar, celebrar a través de una pantalla. Misma que sería la forma de contacto visual profesor-alumno... siempre y cuando el alumno tuviera encendida la cámara. Las hiperaulas sonaban maravillosas, las cámaras apagadas, no tanto. Un hiperentorno subutilizado, porque uno de los actores no tenía interés por mostrarse visualmente al otro, también fue motivo de cuestionamiento.

Hacerse a la idea de que se era un maestro ciego, que pretendía tocar los espíritus de sus alumnos, fue tan solo un paliativo, al realmente percatarse, que muchos de esos estudiantes, al saber que igual “parecía” que estaban en clase, porque su nombre o avatar salía en la pantalla, era suficiente asistencia, se tornó en una muy pesada carga para muchos docentes. Muestra de ello, circularon en redes varios casos de maestros que colapsaron en cámara, ante tal indiferencia. Indiferencia por querer aprender, por motivos diversos, emocionales, psicológicos, vinculados directa o indirectamente a la Pandemia. No todos eran jóvenes desinteresados, muchos transitaban dolorosos momentos de pérdidas. Y ahí seguía el docente, queriendo cumplir con su misión y visión, antes de, también, entrar en crisis.

También había estudiantes que para evitar la disminución de banda ancha y tener mejor señal, obviaban encender sus cámaras, lo que era totalmente comprensible. Aunque justificable, sin embargo, seguía siendo un problema para hacer contacto visual entre miembros del aula virtual.

El chat se convirtió en el lugar de encuentro, dentro del aula (lugar de encuentro), de forma simultánea, en varias ocasiones, lo que podía considerarse un apoyo o un distractor.

En todo caso, las hiperaulas se instalaron como el nuevo, único, entorno educativo con el que se contaba y del que se estaba descubriendo todo su potencial pedagógico, didáctico, estratégico.

El concepto de hiperaula vinculado al modelo constructivista es una mirada innovadora por sí misma. Si el alumno sigue siendo el foco de atención del proceso enseñanza-aprendizaje y el aula, su nicho fundamental, ahora es un ciberespacio, ¿qué hay en este que influya en el diseño pedagógico, al escoger didácticas y estrategias para trabajar en este nuevo espacio virtual?

Situación antes vivida en educación online, en modalidad *e-learning*, no es algo nuevo desde esa mirada, solo que ahora esta nueva aula, escuela, universidad, no era la modalidad escogida por el individuo tipo, por el estudiante cuyo perfil es el de escoger la teleeducación como opción formativa debido a su edad y condiciones laborales, que eran las que generalmente impedían de alguna manera asistir presencialmente a una institución educativa. Ahora la realidad es que el estudiante tipo de la nueva realidad es un infante, un adolescente o un joven que ni siquiera ha concluido su educación básica o secundaria, es decir, sus intereses y motivaciones no son las de ese adulto que optó por las clases online, sino que le tocó asumirlas dadas las circunstancias de prohibición de reuniones sociales, de agrupamientos masivos *in situ*.

Este alumno, en esta hiperaula, no siempre podrá asumir que es uno de un grupo de atención del maestro. No siempre hará relaciones con otros pares para aprender con, por y para el otro (modelo constructivista). Este alumno está solo, él y su monitor, sea de un teléfono, una *tablet* o un monitor de computadora personal. ¿Cómo dar educación de calidad y calidez en tal situación? Haciendo acopio de la inteligencia emocional y referentes teóricos varios, propios de las pedagogías contemporáneas para hacer una innovación, en la innovación.

El tono de voz, la mirada a través del monitor, crear cierto clima empático a través de la telepresencialidad es el nuevo reto. Escuchar con mucha más paciencia la intervención del alumno, paciencia dada porque no siempre la interconectividad es fluida, porque del otro lado, esa hiperaula también es el hogar de un estudiante, hogar que puede ser un lugar pequeño en el que comparten espacios de estudio y trabajo con varios miembros de la familia, espacio en el que los ruidos del entorno inmediato y de fuera son inevitables como sonido de fondo en sus intervenciones e interacciones con el maestro. Escucharlo y sentirlo, saberlo en sus propias expectativas ante un presente y futuro extraño, igual que para el maestro, pero con una gran diferencia: el maestro en ese preciso momento de conexión virtual tiene propósito y motivación, seguir con la misión de crear espacios y oportunidades de aprendizaje, a pesar de la enfermedad y muerte circundante. En ese instante, el maestro lo convertirá en un nicho seguro, de garantía de vida y existencia. Debe y tiene que asumir el crear nuevos ambientes de aprendizaje a pesar de, y por motivo de, para sobrellevar la

situación, tal cual o mejor que en ninguna otra ocasión que sirva de acopio o estudio de antecedentes (Pérez, 2015).

Las pedagogías innovadoras ya no serían una opción, serían una obligación. El hacer acopio y amalgama de ellas para que las prácticas pedagógicas sean significativas, innovadoras y alternativas, con un sentido mayor al propio conocimiento, si no a la realización del ser mismo, ése era el reto. La revisión y análisis con nueva mirada de los procesos enseñanza-aprendizaje, del fin educativo, de las estrategias didácticas y evaluación formativa/sumativa, dieron resultado a lo que hoy son sistematizaciones en progreso, con elecciones empíricas de categorías y variables en proceso de aplicación y confirmación de su efectividad. En este ámbito surge otra pregunta clave: ¿Aprendizaje significativo o experiencias significativas? Las respuestas siempre recaen en que las experiencias deberán ser significativas, a través de estos nuevos paradigmas, para que sean aprendizajes significativos en estas nuevas formas de vida (Olaya y Ramírez, 2015).

No solo escoger innovaciones, sino también hacer adaptaciones, fue otro de los retos, la educación telepresencial en materias que antes solo se concebían como de contacto directo, como Educación Física en niveles primarios y secundarios, o de cátedras de artes escénicas, tuvieron que migrar a nuevos formatos, casi impensables antes de la aparición de la Pandemia. Igualmente, para las otras disciplinas vinculadas a las ciencias sociales o naturales, ciencias duras o blandas, todas tuvieron su remezón, el desafío de enseñar en medios digitales, muchos de los cuales habían sido tradicionalmente excluidos como formas de hacer comunidades de aprendizaje, tal es el caso de las redes sociales. Hubo que incorporar a los recursos pedagógicos programas, aplicaciones e instrumentalizar y *operativizar* desde formas antes no tratadas, ni pensadas como opción educativa.

Los formatos multimedia, los tutoriales de YouTube, Podcasts, Tik Tok, Instagram, Tweeter, Facebook, WhatsApp, se convirtieron en los nuevos recursos pedagógicos “del aula”, ya no fueron más la pizarra y las variaciones de tiza. Recursos que, además, resultaron sumamente valiosos, porque eran los de consumo masivo y cotidiano de los estudiantes de todas las edades, estratos y niveles educativos (González, 2020). Recursos que, además, tendrían que ser utilizados para generar contenido de aula por el maestro y por los estudiantes.

Los textos, ahora son hipertextos. Los textos, ahora son multitextos. Los textos, recurso didáctico de base, hoy se cifran en la hipertextualidad de los múltiples sistemas semióticos comunicantes, por lo que consideran hipertextos en este sentido, tanto como en la presencia de vínculos a otros y otros y otros textos (Márquez, 2017). Asimismo, los también llamados multitextos,

en sus diferentes códigos y posibilidad de enlaces, apuntan a múltiples maneras de aprender (visual o auditivamente), por interactividad, lo que les da otro valor agregado más (Prieto Andreu, 2018).

Las didácticas y estrategias dialógicas y colaborativas cobrarían una importancia capital. Los ambientes virtuales pueden crearse como ambientes de colaboración en la construcción de los aprendizajes. Los recursos TIC y sobre todo los recursos móviles crecieron exponencialmente en su uso; si en un hogar promedio, hay cinco miembros entre estudiantes y trabajadores en modalidad telepresencial, al menos se aspira a que como mínimo el uso del teléfono móvil sea el canal de comunicación para actividades sincrónicas, en las que la clase con todos sus miembros se puedan ver, escuchar, trabajar en pares, equipos, que puedan compartir chats de plataformas o aplicaciones para dialogar, analizar, discutir, consensuar; en definitiva, para aprender como comunidad activa en sus logros cognitivos conceptuales y procedimentales. Los aprendizajes individuales serían producto de los colectivos, con, por y a través de los nuevos recursos para acceder al conocimiento (Herrera, 2017).

Los nuevos y comunes espacios asumidos para el aprendizaje deben contemplar circunstancias tales como interrupciones de llamadas, conversaciones cercanas, niños tiernos que requieren el regazo de sus familiares, hasta mascotas que requieren ser atendidas. Todo lo que suma a esos diálogos de aprendizaje, el de saber comunicar a pesar de y con ello, situaciones que tampoco fueron ajenas a los maestros, quienes además tenían las labores del hogar, junto con las educativas en combinación simultánea, entre los periodos, lapsos que eran instantes para atender a sus propias labores del hogar o de necesidades biológicas impostergables, porque al estar en cámara, no es posible ausentarse, como sí se puede hacer cuando se está en el aula física. Todo esto dio como resultado que el organismo físico y emocional resintieran la desatención al movimiento, a los tiempos fisiológicos, cuyas consecuencias han sido nuevas enfermedades o malestares ocupacionales, por la falta de condiciones ergonómicas, las preocupaciones de la precarización del oficio, entre otras (OMS, 2010), que no solían ser frecuentes. Sin embargo, se continúa con la labor docente en comunión con los estudiantes y sus circunstancias similares.

Hasta antes de esta crítica situación las organizaciones inteligentes eran vistas como algo futurista, cuando estas no son sino el resultado de una eficiente gestión educativa, fundamentada en el diálogo proactivo, de carácter colaborativo entre sus miembros, quienes se vinculan circunstancialmente con el conocimiento, bien que no solo pertenece a organizaciones de investigación u académicas, bien que debe ser la razón de ser del aula (culturaprendizaje.org, 2020).

El carácter colaborativo es aspecto decisivo y diferenciador entre una eficiente y una efectiva gestión de conocimiento en el aula virtual. La gestión efectiva cumple, posiblemente, con que el maestro haya construido un entorno educativo virtual con actividades y recursos mínimos de tareas, foros, archivos PDF y videos. La gestión eficiente se da cuando en esos entornos, además de lo antes mencionado, hay vínculos e hipervínculos con herramientas externas, lúdicas algunas, que sirvan para que los estudiantes pongan en práctica estrategias de aprendizajes basados en problemas y proyectos, aprendizajes que requieren de planeación estratégica, la que, a su vez, debe hacer acopio de escucharse entre miembros de grupo, aceptar otros puntos de vista, pensar en diferentes alternativas de solución, planear acciones a partir de los recursos cognitivos y logísticos con los que se cuenta para aprender y comunicar aprendizajes, de forma motivada e implicada en aprender haciendo y colaborando.

Los principios, redes y subredes propuestas por el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) estarían más vigentes y presentes que nunca. El reto de manejar este enfoque en todos los niveles educativos, fue uno de los temas infaltables a consultar, aprender, revalorar, localizar (Carmen Alba Pastor, 2015). Las organizaciones inteligentes se están gestando desde las aulas.

Algunas propuestas, como las del Diseño Instruccional, Metodología de la Enseñanza Inversa, las 5E (enganchar, explotar, explicar, elaborar, evaluar), *Blended Learning*, se tornaron casi obligatorias, no por más tiempo, optativas.

Los retos de la educación, en todos sus niveles, para manejar el Diseño Instruccional por competencias, encontró en las tecnologías educativas un aliado. En este sentido el uso que los maestros den a las TIC (tecnologías de la información y comunicación) son viva muestra de cómo las didácticas y recursos pueden transferirse a un ámbito virtual, en la nube, sin mayor dificultad (Lara Villanueva & De Fuentes Martínez). No hay sacrificio alguno de la pedagogía, el plan de clase no varía en su intencionalidad y organización, es el recurso y su uso potenciado lo que variará. El Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación, evaluación), en este ámbito es uno que facilitará la comprensión y manejo de los nuevos entornos educativos, la cuarta revolución industrial y la crisis económica y social provocada por la pandemia del COVID-19 son el texto, pretexto y contexto para su implementación (Álvarez, Labraña, & Brunner, 2021).

El aula inversa, dentro de la Metodología de la Enseñanza Inversa, tomó la educación virtual de forma definitiva, al observar, leer, consultar y preguntar, previo a la siguiente clase o tema, constituyendo una tarea anterior, motivante y contextualizadora de lo que habría que hacer en el breve momento telepresencial. Sea cual fuere la disciplina, ya no bastaba hacerse con los conocimientos y

experiencias predeterminados por los propios estudiantes, había que crearlos a través de estas tareas anteriores a los sucesivos siguientes encuentros telemáticos (Moraño-Fernandez, y otros, 2021).

El ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) con el modelo 5E, tuvo acogida en la secuencia de enseñanza-aprendizaje, más que por su obviedad de flujo, por lo atractivo de cada uno de sus pasos vinculables a recursos TIC (Pillagua Guamán, García-Herrera, Cárdenas-Cordero y Erazo-Álvarez, 2020). Enganchar con un videos en YouTube, Netflix, Tik Tok, Instagram o *podcasts*; explotar los aprendizajes significativos previos (inducidos o espontáneos, de forma individual o grupal) en salas de chat como en Moodle o grupos como en Zoom; explicar por medio de imágenes de plataformas de aprendizaje colaborativo como Google Drives, Coggle, Canva, Lucidchart, MindMeister, bubbl.us, Drow.io, GitMind, Sketch.Board, Creately; elaborar productos cognitivos (individuales o grupales) logrados de forma colaborativa y dialógica; para, finalmente, evaluar a través de Kahoot, Quizzis, Google Forms, definitivamente es un paso a otra dimensión, fuera del aula, siendo aula, hiperaula.

*Blended Learnign*, propuesta que combina la educación cara a cara con la educación en línea, precisamente la opción hoy imperante. Ésta enfrenta al maestro a una serie de retos (Abdullah, Kasmin y Rasheed, 2020), debido a que no es una clase exclusivamente en línea, sino, una clase que mezcla, por lo que también se la conoce como Aula Mixta, el verse por una pantalla en momentos de actividades sincrónicas, con el que el estudiante, debidamente instruido a través de directrices, comandos o consignas muy detalladas, realice tareas asincrónicas, pero monitoreadas desde un chat de EVA (entorno educativo virtual), por medio de una red social (sobre todo WhatsApp), o por un correo electrónico. Aparte de tareas autónomas, las que no tienen tutoría alguna, más que el seguimiento de un Syllabus detallado o instrucciones muy precisas registradas en los espacios virtuales designados a foros, tareas, lecciones, cuestionarios.

Si antes de la pandemia la sociedad estaba marcada por las desigualdades, la violencia, la corrupción, la intolerancia, paradójicamente, esta crisis sanitaria no mostró lo mejor de muchas personas, sobre todo de varios gobernantes. Precisamente los delató y mostró su miseria humana. La ya dudosa y precaria democracia y convivencia “civilizada” está viviendo un momento histórico de quiebre, de desgaste sin precedente. Por lo que la escuela tiene una obligación con la sociedad, la de no seguir repitiendo y perpetuando modelos hegemónicos de explotación del individuo, de las familias, de las comunidades. Más aún, en momentos de zozobra emocional marcada por la desazón y desesperanza como especie humana. Es por todo lo antes mencionado y más que hoy, más que nunca hay que gestionar el conocimiento educativo como respuesta proactiva y sinérgica ante los momentos

de crisis que se están viviendo de forma planetaria. ¿Cómo, qué y con qué insumos emocionales se puede y debe hacer? Otro cuestionamiento ético más.

El conocimiento y la educación en tiempos de crisis pueden convertirse en la tabla de salvación, de reivindicación del ser humano con el que todos nos identificamos y del individuo, del que todos nos diferenciamos. “Nos echamos de menos”, dice González (2020). Y es esa la catapulta que debe impulsar a los maestros, para aprovechar el momento emocional y demostrar, una vez más, la valía de la educación y del quehacer docente. Los entornos digitales, hoy por hoy, difícilmente pueden hacer que pase desapercibida la labor del guía, del tutor. Los entornos digitales, hoy por hoy, son los únicos con los que se cuenta, por lo que es imperativo potenciar su valor agregado, en una situación en que el “contacto” es a través de una pantalla, pero sigue siendo el contacto de seres humanos sintientes. La mirada ya no es directamente a los ojos del interlocutor, la mirada mediada por la cámara del monitor de computador, deberá asumirse como los ojos y el alma del estudiante.

Hoy, el maestro suma a sus desempeños el de comunicador escénico. Saber que el fondo puede ser un distractor, saber que la luz puede ser un obstaculizador, saber que el aula es apenas un marco de 50 x 80 centímetros de visión de su corporeidad, gestualidad, proxemia. Saber e ir sabiendo “pantallazo a pantallazo”, es la manera de saber hacer de profesor en medios digitales, telepresenciales.

El aprendizaje auténtico, significativo y sustentable, más que en ningún otro momento debe pasar por la emoción para llegar a la razón. El marco teórico referencial al respecto tomará nuevas e inusitadas esferas. El aprendizaje auténtico no será solo propio de las aulas universitarias, deberá ser también de los otros niveles; el uso del vocabulario coloquial, cálido, cercano es la vía para acercar a los aprendices a los conceptos y procesos de aprenderse, desde y para la nueva cotidianeidad (Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2012). El aprendizaje significativo hará hincapié en los conocimientos y experiencias previas de antes de la Pandemia a cómo serán transferidos en los tiempos próximos de Postpandemia (Palmero, 2011). El aprendizaje sustentable deberá serlo desde lo hipotético, posiblemente, hasta que se lo pueda llevar a las acciones de vida diaria, “fuera de casa”, con fuerte sesgo bioético, ecológico (Herández Ruiz y Figueroa Aguirre, 2016).

Todo lo que suceda en el aula, así sea virtual, repercute en el alumno. Esto hay que repensarlo muy detenidamente, al planificar, ejecutar y evaluar, es decir al gestionar el aprendizaje y el conocimiento en estos momentos. “Los centros educativos viven momentos de cambio y de transformación, quizá los más disruptivos de su historia por el impacto que tienen en una Educación obligatoria y universal” (González, 2020), éstos por ser organizaciones modernas abundan en data, la

bigdata de continuo crecimiento y exacerbación en el ciberespacio, la nueva biblioteca. De ahí que gestionar todo esto implica tener criterio para acotar, más que los datos, acotar qué se debe y puede aprender un aula virtual, en 45 a 90 minutos de aprovechamiento para la interacción efectiva como medio de aprendizaje. Los tiempos y modos de trabajo de grupo por mesa, ya no lo son más. Ahora todo se virtualizó, por lo que debe reinventarse. Una actividad sincrónica hoy es sumamente valiosa, es el aquí virtual en un ahora real. La actividad asincrónica, es el aquí y ahora virtual de efecto real. La actividad autónoma es un tiempo-espacio de elección libre del estudiante, que, sin embargo, no se puede obviar, por ser parte concomitante de su aprendizaje autónomo, sin embargo, siempre guiado, retroalimentado.

La comunidad educativa, es decir, personal administrativo, de servicio, padres de familia, representantes estudiantiles, maestros, alumnos, todos, absolutamente todos tuvieron que arrimar el hombro para lograr la misión de educar. Ya no es extraño, sobre todo en nivel inicial y los primeros grados de educación primaria (niños de 4 a 9 años) que la familia haya asumido, con gusto o a disgusto, el rol de coeducador. Los maestros de estos niveles ahora también forman auxiliares en los adultos que hacen acompañamiento a sus niños. Los maestros ahora dan capacitaciones, hacen *couching* educativo a través de teleconferencias o videollamadas por plataformas como Meet, Zoom o Whatsapp. Otros optan por grabar tutoriales y los “suben” a YouToube, Instagram o a los chats de la clase.

Esta formación emergente para estos noveles coeducadores se da ante la necesidad de un apoyo más efectivo en la formación infantil. No es un tutorial más de YouTube, el que suele ser interesante, pero es genérico y con lenguaje no siempre “amigable” para quien no es lego en temas y conceptos pedagógicos. Estos tutoriales son personalizados, temporalizados. Es decir, el video o la videoconferencia de hoy es para la clase de la semana próxima; se instruye a los coeducadores emergentes en el tema, el objetivo de la clase, las actividades de apoyo, el material a utilizarse y cómo evaluar desde la observación directa, participante si el educando logró el desempeño cognitivo requerido.

Tik Tok ya no es solo la red para subir escenas cómicas, también es la red para subir “capturas” de cómo enseñar al niño la pinza digital, qué colores combinan en acuarela para formar tal color secundario o terciario, cómo aprovechar las actividades del hogar para reforzar hábitos, conocimientos y destrezas. Lo impensable, se está convirtiendo en lo posible. Y como este ejemplo, las redes sociales

abundan en ese “arrimar el hombro” de toda la sociedad, hoy más consciente que nunca que el motor del aprendizaje no puede desacelerarse, menos, apagarse.

El tema económico y cuánto pagar por este servicio educativo contemporáneo es tema de otro análisis crítico. Lastimosamente, no todos los gobiernos o Estados han sido solidarios, empáticos con sus mandantes, por lo que descuidan uno de los Derechos Humanos, el derecho inalienable a la educación. En el caso de Ecuador, esta es declarada en su Constitución, además, como gratuita y universal. Es así como los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenibles) propuestos por la ONU se van truncando. El ODS 4, Educación de Calidad, queda en manos del docente, en sus bolsillos y en sus corazones. Uno más de los dilemas éticos.

“Es un hecho que las personas siempre están aprendiendo, reaprendiendo o desaprendiendo y es importante que interioricen que deben aprender a aprender para que esto sea significativo en su desarrollo social y cultural” (Vidal Ledo y Fernández Oliva, 2015). Tal como lo propusiera Alvin Toffler (1973): aprender, desaprender y reaprender, y como lo declarara la Unicef en sus cuatro pilares de la educación, hay que: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir a partir de los postulados de Delors (1994); y efectivamente es así. El solo acto de reflexionar qué se aprendió, cómo y para qué, a manera de preguntas de reflexión metacognitiva en el currículo transversal de una materia y de una clase misma, logran que el aprendiz no solo genere contenidos cognitivos propios, sino que también gestione sus propias capacidades y logros de aprendizaje. El conocimiento por sí mismo no es el fin último de la escolaridad, el fin último debe ser el desarrollo social, cultural, humanista. Pensar y repensar lo ya sabido, es un ejercicio de razonamiento que se apoya en la lógica para la autojustificación, autorreafirmación o autorrectificación de lo sabido, desde la deconstrucción y reconstrucción a partir de los nuevos estímulos cognitivos en contraste con los conceptos guardados en la memoria cognitiva. La telepresencialidad, por lo tanto, también puede contribuir, desde un diseño instruccional profundamente pensado por el maestro, a que se aproveche este momento de aparente modelo “uno a uno”, para personalizar, individualizar, enriquecer y desarrollar, la relación educador-educando.

### Consideraciones finales

Al abordarse el modelo constructivista desde diferentes pedagogías innovadoras, éste es “dúctil y maleable”, se adapta, se ajusta, se localiza, se ubica en cualquier tiempo-espacio, como el que ahora hay que manejar desde la telepresencialidad. Puede ser una clase por plataformas como Zoom,

Meet, entre otras. Clase telemática que permite el contacto visual, relativamente eficaz entre maestros y alumnos.

El mirarnos, el tener la oportunidad de establecer un ambiente cálido, empático, con manejo de comunicación efectiva, permite hacer uso de la mirada, de la gestualidad para armar virtualmente un encuentro, que según las actividades y sus secuencias logre ser una experiencia de construcción de conocimiento práctico (procedimental) o semántico (conceptual), individual o colectivo, durante las clases de actividades sincrónicas.

Las pedagogías innovadoras mediante didácticas y estrategias colaborativas y dialógicas son factibles de manejar desde la telepresencialidad, ya que el diálogo y la colaboración entre pares, no solo se da en comunicación oral “presencial”, también puede y debe manejarse la comunicación escrita, que puede ir o no acompañada de la oral, utilizando plataformas como las antes mencionadas o los *chats* en redes sociales, Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram, en ese orden han sustituido a los sitios de encuentro como la cafetería o bar de la institución educativa, asimismo ha sustituido a la biblioteca, las salas multiuso. Lugares virtuales de encuentro no excluyentes para el maestro si éste desea tener una relación más cercana, fuera del “aula virtual”, en la plataforma educativa del centro de estudios.

Para trabajar colaborativamente se requiere de voluntad y diálogo. Y la Pandemia, con su aislamiento o distancia social ha propiciado que se desarrollen habilidades comunicativas, algunas, descuidadas y hoy imperativamente retomadas, habilidades blandas derivadas de escuchar, hablar, leer y escribir. Aprender solucionando problemas, ideando y llevando a cabo proyectos, desarrollando habilidades del pensamiento crítico y creativo, es la respuesta colaborativa y dialógica desde la telepresencialidad ante el momento de crisis sanitaria que se vive, sobre todo para clases de actividades asincrónicas o tareas autónomas.

Las buenas prácticas de las clases presenciales, al transferirse al nuevo formato, no deben dejar de producir en los educandos sus propios aprendizajes y conocimientos auténticos, cual productos cognitivos entre sus conocimientos previos y los adquiridos mediante las experiencias de aprendizaje planificadas y ejecutadas con el maestro o guiadas por este. A través del diálogo, oral o escrito, en clases de actividades sincrónicas o asincrónicas, establecer la pregunta de recuento de conocimientos previos, dándole valor a éste, y no solo porque sea parte de la secuencia propia del modelo de aula invertida, siempre provocarán en el estudiante una motivación particularmente positiva, ya que se aprecia y potencia lo que ya sabe y sabe hacer, para conducirlo a que sepa algo nuevo y mejorado,

mediante la utilización y transferencia de lo nuevo y mejorado a acciones más productivas, beneficiosas, sostenibles placenteras.

Las buenas prácticas transferidas al nuevo formato, también pueden provocar en los educandos aprendizajes significativos y sustentables. El diseñar currículos y planes de clase en que todo lo aprendido, más que nunca se haga transferible a la inmediatez, a pesar de las circunstancias de bioseguridad dentro y fuera de los hogares, hacen que esa transferencia, aún en tiempos de COVID-19 cobre una trascendencia antes insospechada, por lo que se torna en un constructo cognitivo que se alimentará y sostendrá en tiempo y espacio más allá de lo producido en una clase de actividades sincrónica.

Finalmente, estas buenas prácticas docentes, en tiempos de crisis sanitaria irán alcanzando el fin mismo de la educación democrática de todos y para todos (no de manera fácil ni inmediata, ni al mismo ritmo) en que toda la comunidad educativa, coeduque al otro. Aprendiendo con el otro, por el otro y para el otro, haciéndolo individual o grupalmente. Los padres y madres de familia, más que nunca, se involucran en la educación de sus hijos, se enteran, se interesan sobre los progresos de éstos. El tener una guía del maestro, para que en casa se hagan cierres de metarreflexión cognitiva son un gran arranque para consolidar estas nuevas comunidades de aprendizaje que no solo incluyen a maestros y alumnos. El que en casa se vayan creando hábitos de preguntar qué se aprendió, cómo, qué faltó aprender, qué aspectos motivarían más el aprendizaje, para qué sirve ese conocimiento nuevo o mejorado, ya es bastante, ya es mucho, ya es mejor.

Desaprender, para reaprender. Todos. La escuela, la sociedad. Esa es la gran lección de la educación telepresencial, opción ante la Pandemia y es, por esa ruta que debe ir esta nueva mirada de la ética y educación en crisis (en Pandemia).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, Kasmin y Rasheed. (01 de 2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *sciencedirect.com*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519302544>
- Álvarez, J., Labraña, J. y Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación Política y Sociedad* [https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021\\_6\\_1\\_001](https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_1_001)
- Berman, M. (2007). *El Reencantamiento del Mundo*. (& F. S. Bendersky, Trad.). Cuatro vientos.
- Carmen Alba Pastor, A. Z. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://relatec.unex.es/article/view/1813/1179>
- Cobo, R. (2016). As olas do feminismo. Do feminismo ao postfeminismo: vellos mitos, novas trampas. [video]. <https://tv.uvigo.es/video/5b5b77fa8f42081a441aafce>
- culturaprendizaje.org. (abril de 2020). *Manifiesto por una nueva Cultura de Aprendizaje*. <http://www.culturaprendizaje.org/>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La educación es un tesoro*. El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la Razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Cátedra feminismos.
- Gaspar, D. (2002). Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for Considering Human Development? *Review of Political Economy*, 14(4), 435-461.
- González, D. (2017). Ambientes colaborativos virtuales para el aprendizaje individual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación Universidad de Costa*, 17(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44758530003/index.html>
- González, E. (16 de 06 de 2020). Desconfinamientos educativos y oportunidades para aprender. *El Diario de la Educación* <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/16/desconfinamientos-educativos-y-oportunidades-para-aprender/>
- González, E. (29 de abril de 2020). El desafío de enseñar Lengua a adolescentes solo con formatos digitales. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/04/el-desafio-de-ensenar-lengua-a-adolescentes-solo-con-formatos-digitales/>
- González, E. (15 de 04 de 2020). Gestionar el conocimiento educativo en tiempo de crisis. *El Diario de la Educación*: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/15/gestionar-el-conocimiento-educativo-en-tiempo-de-crisis/>.
- González, E. (14 de enero de 2020). Retos para la gestión del conocimiento. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/01/retos-para-la-gestion-del-conocimiento/>
- Goulet, D. (1965). *Ética del Desarrollo*. ESTELA-IEPAL.
- Goulet, D. (2006). *Development Ethics at Work: Explorations 1960-2002*. Routledge.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Catedra.

- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? . En S. Harding, *Debates en torno a una metodología feminista* (T. & Bernal, Trad.). Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y Departamento de Política y Cultura de la UA.
- Herández Ruiz, R. y Figueroa Aguirre, S. (2016). GESTIÓN DEL APRENDIZAJE SUSTENTABLE Y BIOÉTICO. ANEA Ponencia del 1er. Congreso Nacional de Educación Ambiental para la sustentabilidad. Universidad de Ciencias y artes de Chiapas. <http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/200P-PEDG-Ruiz.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77.
- Keleher, L. (2017). Toward an Integral Human Development Ethics. *Veritas*, 37, 19-34.
- Lara Villanueva, R. S. y De Fuentes Martínez, A. (2020). EXPERIENCIA DE UN DISEÑO INSTRUCCIONAL EN LA NUBE BASADO EN EL APRENDIZAJE COMPLEJO EN UN PROGRAMA DE POSGRADO. *Revistadecooperacion.com*, (17). <https://www.revistadecooperacion.com/numero18/18-01.pdf>
- Mantilla-Falcón, L. M., Ramos, D. P., Zurita, G. E. y Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(1). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042020000100085&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042020000100085&script=sci_arttext&tlng=en)
- Márquez, A. (2017). La lectura en entornos virtuales de aprendizaje: el caso de los materiales didácticos. Universidad Nacional de Catamarca. Secretaría de Ciencia y Tecnología – Editorial Científica Universitaria. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20Educativa%20IV/PDF/Markuez%20Alejandra%202.pdf>
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). LA ENSEÑANZA AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. UN PROYECTO DE APRENDIZAJE RECÍPROCO INSTITUTO-UNIVERSIDAD. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 79-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377006>
- Moraño-Fernandez, J., Moll-Lopez, S, Sanchez-Ruiz, L., Vega-Fleitas, E., Lopez-Alfonso, S. y Puchalt-Lopez, M. (2021). Adapting a Micro-Flip Teaching with E-Learning Resources in Aerospace Engineering Mathematics During COVID-19 Pandemic. En Ao SI, Kim HK., Amouzegar M.A. (eds). *Transactions on Engineering Technologies*. Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-9209-6\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-9209-6_6)
- Nájera, E. (2017). La capacidad feminista de la filosofía cartesiana, en *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 11, 103-118.
- Nussbaum, M. (1987). *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution*. Helsinki: World Institute for Development Economic Research of the United Nations University.
- Nussbaum, M. (1993). Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach. En M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 242-269). New York.
- Olaya, A. y Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 117-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105344265012>
- OMS. (2010). *Entornos Laborales Saludables*. Biblioteca de la OMS.
- Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje. *Revista Electrónica. Investigación, innovación educativa y socioeducativa*.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. (M. L. Femenías, Trad.). Anthropos-Universidad autónoma metropolitana, unidad Iztapalapa.

- Pérez, M. C. (septiembre-diciembre de 2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*.
- Pillagua Guamán, L., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M. y Erazo-Álvarez, J. C. (01 de 2020). *Aprendizaje Basado en Problemas una estrategia de enseñanza en la asignatura de Ciencias Naturales*. Obtenido de Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610744>
- Prieto Andreu, J. M. (2018). *Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORLA-X*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec/article/view/1085/637>
- Segato, R. [LIGIDH COLSAN] (21 de Febrero de 2021). *Reflexiones para comprender las estructuras de la violencia contra las mujeres. México* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/sduhM563U3g>
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin, *Tanner Lecture on Human Values, vol. 1*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1987b). *On Ethics and Economics*. Blackwell Publishing.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Developing Planning* (19).
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Shiva, V. (2004). *Abrazar la vida. Mujer ecología y supervivencia*. (& B. A. E. Guyer, Trad.). Horas y Horas.
- Toffler, A. (1973). *EL "SHOCK" DEL FUTURO*. PLAZA & JANES, S. A., Editores.
- UNDP. (1990). *Human Development Report 1990*. Oxford University Press.
- UNDP. (2010). *Human Development Report 2010*. United Nations Development Programme.
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y qué restos plantea el feminismo. Hacia la plena ciudadanía de las mujeres*. Gabinete de relaciones internacionales.
- Vidal Ledo, M. y Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Wells, T. R. (2013). *Reasoning about Development: Essays on Amartya Sen's Capability Approach*. Erasmus University.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Cuentos de tradición oral y constitución de subjetividad\*

El caso de Manabí – Ecuador

Tales of oral tradition and the constitution of subjectivity

The case of Manabí – Ecuador

**Gonzalo Díaz Troya**

Doctor en Filosofía por la Universidad de Valladolid

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi - ULEAM, [gonzalo.diaz@uleam.edu.ec](mailto:gonzalo.diaz@uleam.edu.ec)

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo proponer una metodología didáctica que propicie el desarrollo de pensamiento crítico; para cumplir con este cometido, se presenta un ejercicio que muestra cómo hacerlo. Los cuentos de tradición oral se constituyen en el insumo principal. Según la propuesta, su análisis e interpretación pasan por cuatro secciones: “descripción del marco literario”, “marco sociocultural”, “marco religioso”, “marco normativo”. Se parte del supuesto de que los cuentos de tradición oral mantienen de forma latente un tipo de discurso que debe ser interpretado, ya que el lenguaje en que son expresados se constituye en el ropaje que no permite que estos digan lo que exactamente quieren decir; de allí, resulta sugerente pensar que los cuentos mantienen de forma latente un tipo de discurso que respaldan una determinada forma de ejercer y perpetuar estados de dominación.

*Palabras clave:* cuentos, discursos, dominación, metodología, pensamiento crítico.

### ABSTRACT

This work aims to propose a methodological didactic that encourages the development of critical thinking; to achieve this commitment an exercise is presented for showing how to do it. The tales of oral tradition are the main input. According to the proposal, their analysis and interpretation go through four sections: “description of the literary framework”, “sociocultural framework”, “religious framework”, “normative framework”. It starts from the assumption that the tales of oral tradition latently maintain a kind of discourse that must to be interpreted, since the language in which they are expressed is constituted in clothes that does not allow them to say exactly what they want to say; thence, it is suggestive to think that the tales latently maintain a kind of discourse that support a certain way of exercising and perpetuating states of domination.

*Keywords:* tales, discourses, domination, methodology, critical thinking.

---

\* Una versión preliminar de este texto fue presentado en el “Seminario Internacional Continuo: Perspectivas interdisciplinarias en ética aplicada a la educación” (2020) organizado por ASEFIE y CEDEA..



## INTRODUCCIÓN

En estos últimos años el tema del poder ha tomado centralidad en la filosofía. Así, filósofos como Michel Foucault, Giorgio Agamben y, actualmente, Byung-Chul Han y Slavoj Žižek, a propósito de tiempos de pandemia, desbrozan nuevas disquisiciones que proporcionan elementos importantes para poder entender el tema del poder y la manera como se lo ejerce.

Los medios de comunicación convencionales y los advenedizos, ponen a circular un tipo de relato que el sujeto interioriza y que, generalmente, moldea su subjetividad, haciéndolo funcional al sistema imperante. De este modo, se constituye en el sujeto la visión que de lo económico, político y socioeducativo se debe tener.

El relato interiorizado por el sujeto influye en las relaciones humanas. En estas, se observa una forma muy particular de entender el poder y su ejercicio, de entender el papel del dominador y del dominado. En consecuencia, se da legalidad al sistema y se justifica un determinado orden en las relaciones de poder.

El ejercicio de la violencia legítima<sup>1</sup> va íntimamente ligado a la temática. Son muy variadas las formas como quedan evidenciadas. En el escenario actual de disputas en materia de geopolítica, se observa de forma grotesca como el ejercicio de la soberanía de las naciones pierde espacios. Asimismo, quién osa ir contracorriente, es desplazado a través de incontables mecanismos, desde legislaciones hechas a la medida, hasta el uso progresivo de la fuerza.

“El hombre es lobo para el hombre”, exclamó Thomas Hobbes en 1651. En el presente adquiere gran actualidad. El pacto social, llamado a domeñar a la bestia, tiene resultados estériles, pues al interior del cuerpo social se libera una gran batalla: “Pues la guerra no consiste solamente en batallas o en el acto de luchar [sino también] en una disposición a batallar durante todo el tiempo en que no haya garantías de que debe hacerse lo contrario. (Hobbes, 2012, p. 344).

¿A cuenta de qué lo anterior? A cuenta de cuentos, de cuentos de tradición oral narrados en Manabí-Ecuador. El fantástico mundo del relato tradicional que el pensamiento montubio creó en su mítica función inventora, entre una de sus temáticas, está guiado por la imagen del diablo, culpa y pecado, que el cristianismo suministró a cuenta de promesas que se cumplirían más allá de la finitud.

---

<sup>1</sup> “[...] el Estado moderno es una asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación” (Weber, 1979, p. 92).

En Manabí esta imagen se sitúa alrededor del siglo XVI; y, desde entonces, ha generado una infinidad de cuentos o relatos que han cautivado a quienes los han escuchado.

Pero, si todo lo que inventamos es cierto, entonces se debe afirmar que todo lo que relatan los cuentos es real, y así lo creen más de uno. Se puede responder «sí y no». Leer o escuchar es interpretar. No siempre el texto dice lo que realmente quiere decir. Al respecto, Foucault (2009) señala dos clases de sospechas que el lenguaje (al menos en las lenguas indoeuropeas) siempre ha hecho surgir: primero, “... el lenguaje no dice exactamente lo que dice” (2009, p. 28), el sentido manifiesto que se atrapa quizá sea el menor y que a su vez protege un sentido más fuerte: “de debajo” (allegoría y luponoia). Y, segunda sospecha, el lenguaje desborda su forma propiamente verbal y dicen de cosas del mundo que no son lenguaje (*semainon*). Estas dos sospechas son también contemporáneas “... los gestos mudos, las enfermedades y todo el tumulto que nos rodea puede, igualmente hablarnos, y con más atención que nunca estamos dispuestos a escuchar todo ese lenguaje posible, tratando de sorprender bajo las palabras un discurso que sería más esencial” (2009, p. 29), es decir, que hay lenguaje fuera del lenguaje.

Los cuentos aparecen bajo un ropaje que hace necesario un ejercicio de interpretación para desentrañar de él lo que se niega mostrar, lo que no debe ser conocido, porque mostraría el rostro que oculta<sup>2</sup>.

¿Y qué es lo que oculta? La riqueza simbólica que se respira al escuchar un cuento y los escenarios creados no pasan desapercibidos. Los cuentos, el cuentero, conducen al oyente por un mundo poblado de dioses, ángeles y demonios, hacen sentir su permanente presencia, siempre vigilantes; en asechanza, que sigilosamente se mueven para escrutar los pensamientos que circundan por la mente y los que posiblemente puedan venir; vivencias como éstas presentes en la mente, generan en el sujeto una voluntad de saber, una obligatoriedad de mantenerse en actitud permanente de observancia de las más mínimas inclinaciones del cuerpo y del alma a fin de examinar, interpretar y

---

<sup>2</sup> Frente a las pretensiones de reducir la filosofía a una epistemología, esto es, considerar el conocimiento como representación exacta de la realidad (racionalidad moderna), “la hermenéutica es, por el contrario, un discurso sobre discursos todavía inconmensurables, que entiende el conocimiento como un modo de arreglárnoslas en medio del reconocimiento de la alteridad radical.” (Navarro, 2000, p. 126).

descifrar lo otro dentro del yo, el enemigo<sup>3</sup>, el que puede hacer daño<sup>4</sup>, el que puede conducir a la perdición; así, en el cuento se vivencia un destino temible, angustioso y fatal. El sujeto se apropia de esa ficción, ilusión enmascarada de objetividad, constructo asumido como verdad, que a la vez que oculta, que invisibiliza, justifica y reproduce condiciones reales de existencia.

Efectivamente, se está planteando la hipótesis de trabajo que sugiere que los cuentos de tradición oral, en su momento, se constituyeron en dispositivos de control para mantener y recrear relaciones de dominación; los cuentos de tradición oral son relatos que, a partir de configuraciones ideológicas, contribuyen a la generación de subjetividad. El cuento es un producto, una forma muy concreta de evidenciar cómo los sujetos pueden generar relatos a partir de ciertas condiciones en que desarrolla su existencia. Como se entenderá, el dispositivo hace uso de la dimensión simbólica que posee el hombre para configurar un modelo de sujeto funcional a las prácticas sociales. Así, el relato genera y mantiene un discurso que de forma sistemática constituyen los objetos de que hablan, mantienen un mismo discurso que, a la vez que lo legitima, lo reproduce continuamente.

Ahora bien, qué idea tienen los jóvenes de hoy sobre el poder y la forma cómo se ejerce y cómo este logra alcanzar obediencia. Se hizo un esfuerzo para averiguarlo haciendo uso de un cuento de tradición oral.

## METODOLOGÍA

El ejercicio se lo realizó el 31 de agosto del 2020 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión en El Carmen, en la carrera de Educación Básica. Se trabajó con muestreo aleatorio simple; esto es, de una población constituida por 271 estudiantes, se tomó una muestra de 188, que representa el 69.37 del total. El objetivo general que se planteó fue realizar un acercamiento a las nociones que la muestra posee sobre el poder, la forma cómo se lo ejerce y cómo este logra alcanzar obediencia.

---

<sup>3</sup> Según Patxi Lanceros, al comienzo de la época cristiana se inaugura una «voluntad de saber» que afecta al propio yo, a la profundidad que en él se manifiesta; que cada uno conozca quién es y lo que ocurre dentro de sí, se trata de la obligatoriedad de descifrar o encontrar la verdad en uno mismo, la verdad que habita oculta en el interior del propio individuo. “La urgencia y la necesidad de esta actitud de desciframiento se incrementan por el hecho de que en la profundidad recién incorporada, en ese despliegue interior al individuo, se percibe la inminencia de un implacable poder y del mayor de los peligros: el Diablo, el Enemigo –podría ser el inconsciente- lo que obliga al hombre «a quedar consigo mismo en un estado de vigilancia permanente en cuanto a las más mínimas inclinaciones que se pueden producir en su cuerpo y en su alma»” (Lanceros, 1998, pp. 760-761).

<sup>4</sup> Hay que tener presente que tanto Dios como el diablo pueden ser causa de daño para el hombre, según el espíritu presente en la religiosidad popular.

El ejercicio se realizó como sigue: lectura silenciosa de un cuento perteneciente a la tradición oral de la población en estudio; aplicación de un cuestionario que contenía cuatro bloques de preguntas que hacían referencia al marco literario del cuento, al marco sociocultural, contenido que se interioriza con el cuento y el marco normativo que evoca el cuento. Los recursos utilizados fueron: texto del cuento, computadora y/o dispositivo móvil, internet, cuestionario en línea.

Los estudiantes recibieron el cuento completo; a continuación, se presenta un resumen:

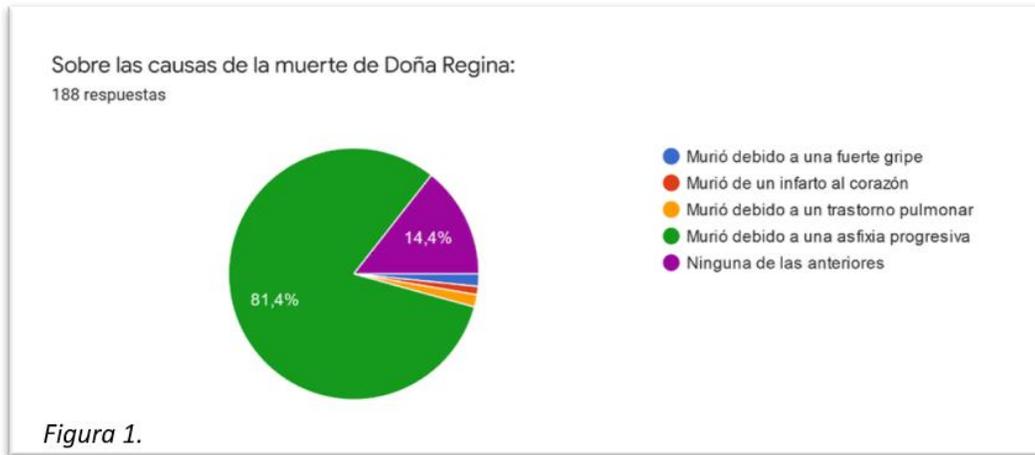
*La lengua larga.* Doña Regina era la chismosa del pueblo. Supuestamente conocía la vida de todos los moradores. Se tomaba la atribución de comentar la vida de todas las personas del sector. Un día enfermó, le dio asfixia y murió como a las seis de la tarde. En la noche de su velorio, a medida que avanzaban las horas, la lengua le crecía más y más. Se la introducían y esta volvía a salir. La escena causó asombro y temor entre los presentes. A las seis de la mañana el viudo tuvo que colocar la tapa al ataúd. A las diez, la llevaron a enterrar urgentemente, parecía que la tapa iba a reventar. (Díaz, 2019)

## RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO

### BLOQUE No. 1: Marco literario

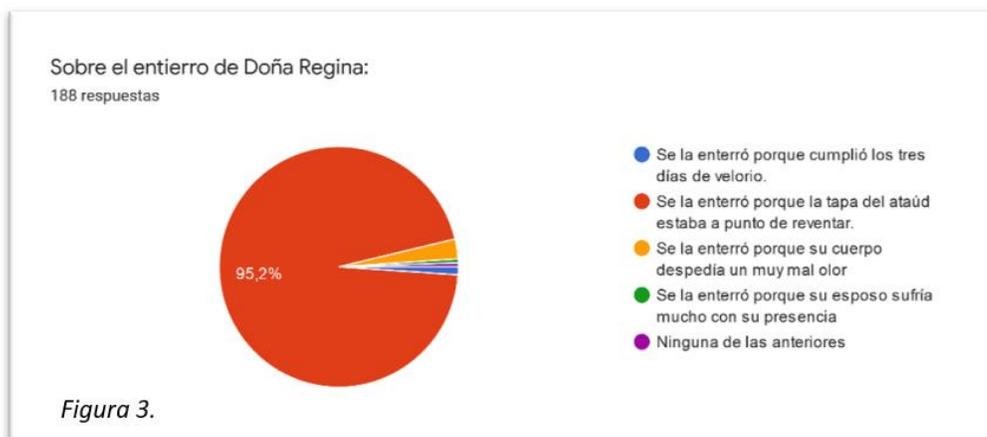
a. **Sobre las causas de la muerte de Doña Regina, se preguntó:**

1. Murió debido a una fuerte gripe
2. Murió de un infarto al corazón
3. Murió debido a un trastorno pulmonar
4. Murió debido a una asfixia progresiva
5. Ninguna de las anteriores



b. **Sobre el velorio de Doña Regina, se preguntó:**

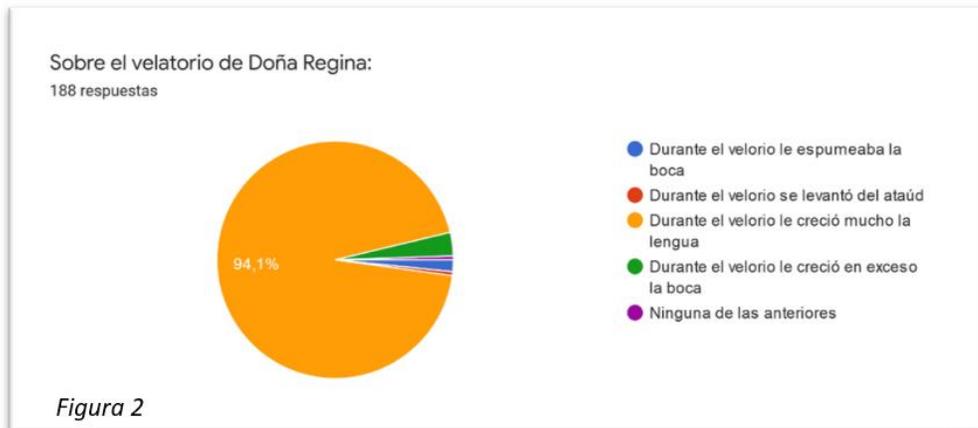
1. Durante el velorio le espumeaba la boca
2. Durante el velorio se levantó del ataúd
3. Durante el velorio le creció mucho la lengua
4. Durante el velorio le creció en exceso la boca
5. Ninguna de las anteriores



c. **Sobre el entierro de Doña Regina, se preguntó:**

1. Se la enterró porque cumplió los tres días de velorio.
2. Se la enterró porque la tapa del ataúd estaba a punto de reventar.

3. Se la enterró porque su cuerpo despedía un muy mal olor
4. Se la enterró porque su esposo sufría mucho con su presencia
5. Ninguna de las anteriores



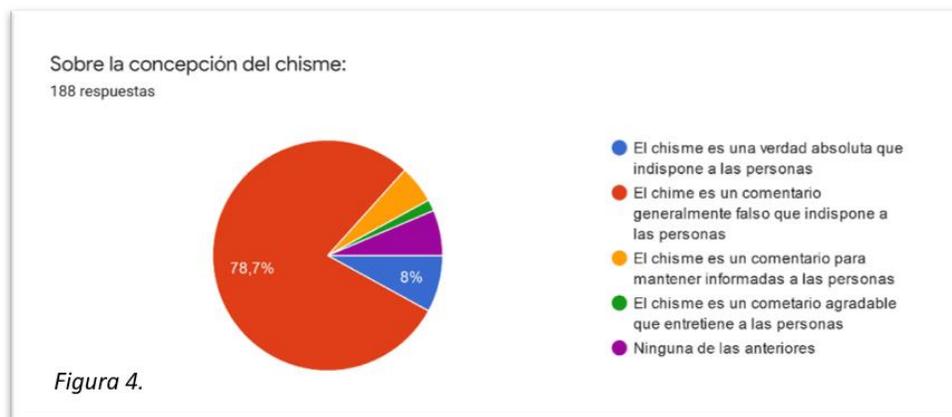
Las tres preguntas planteadas permiten evaluar la captación del argumento del cuento en sus tres momentos: introducción, el nudo y el desenlace. Como se pudo observar, porcentualmente, el 90% acertó. Como se notará, se trata de un bloque de preguntas cuyo fin no perseguía otra cosa que evaluar el nivel cognoscitivo de la muestra.

## BLOQUE No. 2: Marco sociocultural y religioso

### a. Sobre la concepción del chisme:

¿Qué opinas tú?

1. El chisme es una verdad absoluta que indispone a las personas
2. El chime es un comentario generalmente falso que indispone a las personas
3. El chisme es un comentario para mantener informadas a las personas
4. El chisme es un comentario agradable que entretiene a las personas
5. Ninguna de las anteriores

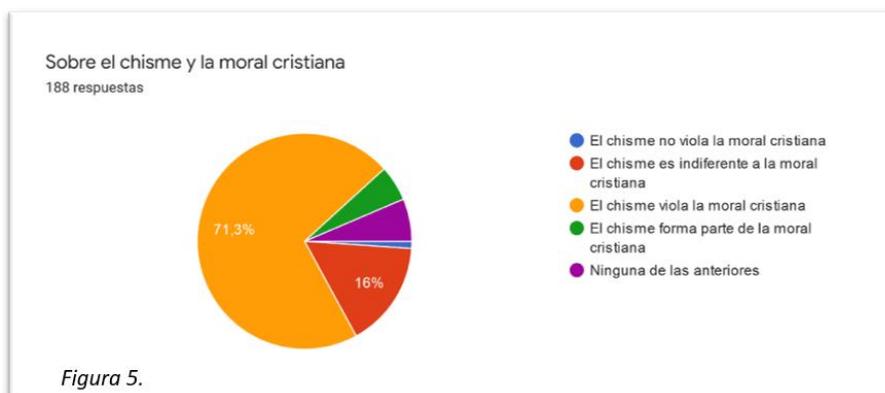


Con respecto al literal “a” un 78.7% de la muestra se adhirió a la alternativa dos; esto es, que el chisme es un comentario generalmente falso que indispone a las personas. Por otro lado, las alternativas *uno* y *cinco*, *obtuvieron 8.0% cada una*. Entendemos que la que obtuvo mayor porcentaje es una afirmación generalizada, aceptada no únicamente por la muestra.

**b. Sobre el chisme y la moral cristiana:**

¿Qué opinas tú?

1. El chisme no viola la moral cristiana
2. El chisme es indiferente a la moral cristiana
3. El chisme viola la moral cristiana
4. El chisme forma parte de la moral cristiana
5. Ninguna de las anteriores

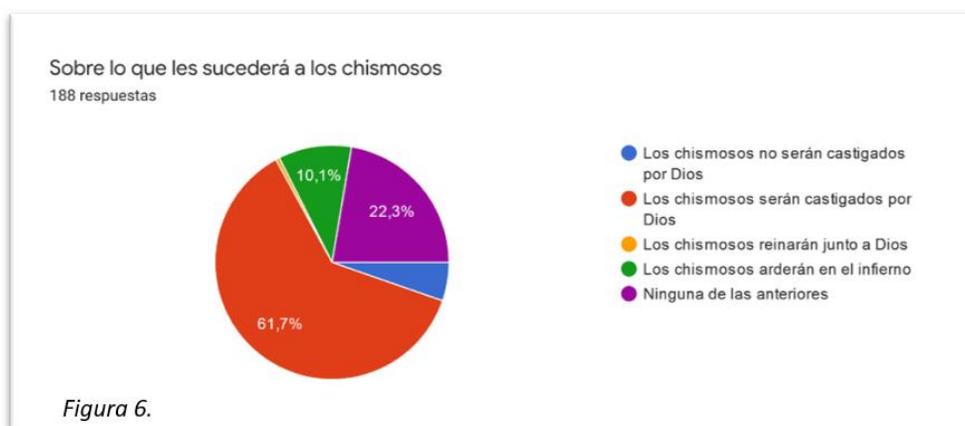


En la pregunta del literal “b”, la alternativa tres, el chisme viola la moral cristiana, alcanzó un 71.3%. Por otro lado, la alternativa dos, *el chisme es indiferente a la moral cristiana*, alcanzó un 16.0%.

**c. Sobre lo que les sucederá a los chismosos:**

¿Qué opinas tú?

1. Los chismosos no serán castigados por Dios
2. Los chismosos serán castigados por Dios
3. Los chismosos reinarán junto a Dios
4. Los chismosos arderán en el infierno
5. Ninguna de las anteriores



En la pregunta del literal “c”, la alternativa dos, los chismosos serán castigados por Dios, alcanzó un 61.7%. La alternativa cinco, *ninguna de las anteriores*, alcanzó un 22.3%; y, la alternativa cuatro, *los chismosos arderán en el infierno*, un 10.1%. Hay que considerar que la alternativa dos y cuatro tienen un tópico similar.

Los resultados obtenidos de los tres literales, permiten visualizar el horizonte último que va determinando y animando modos muy concretos de pensar y actuar; en el caso de los locales, son expresiones muy propias de aquellos que viven en contextos en el que está presente la religiosidad popular.

Las manifestaciones sociales, culturales y religiosas de los locales, se proyectan en la narrativa que producen; y, al escucharla, se ven identificados en ella. Con matices lacanianos, se podría decir

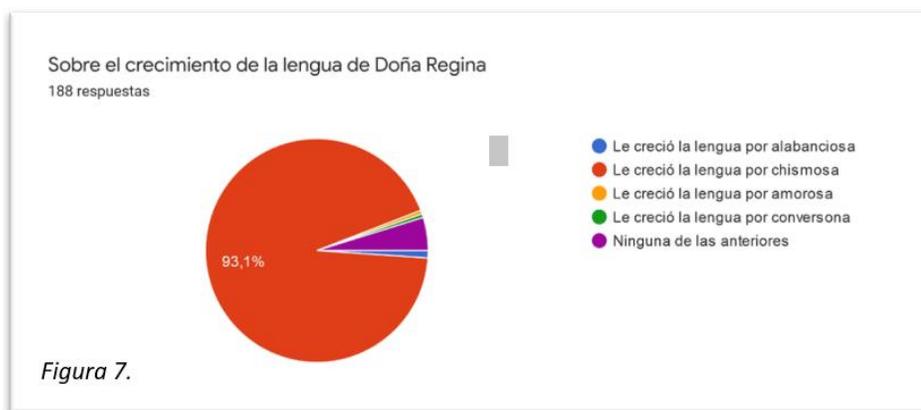
que lo que piensan sobre un determinado cuento de tradición oral, sintetiza una forma muy particular de percibir la realidad que los envuelve y forma de acercarse a ella.

### BLOQUE No. 3: Contenido que se interioriza con el cuento

#### a. Sobre el crecimiento de la lengua de Doña Regina:

¿Qué opinas tú?

1. Le creció la lengua por alabanciosa
2. Le creció la lengua por chismosa
3. Le creció la lengua por amorosa
4. Le creció la lengua por conversona
5. Ninguna de las anteriores



En la pregunta del literal “a”, la alternativa dos, *le creció la lengua por chismosa*, alcanzó un 91.1%. Por otro lado, la alternativa cinco, *ninguna de las anteriores*, alcanzó un 6.0%.

El bloque tres indagan un dato muy particular; tienen que ver con aquello que queda rondando en la mente del receptor, luego de haber escuchado o leído el cuento que, al ser interiorizado, lo visualiza como un efecto de algo. Para lo que interesa, lo que queda rondando es la imagen recreada “lengua larga”. Al responder la pregunta, el lector asocia su respuesta a una de las cualidades de la señora Regina; a saber, que era chismosa. Dado aquello, concluye que *le creció la lengua por chismosa*.

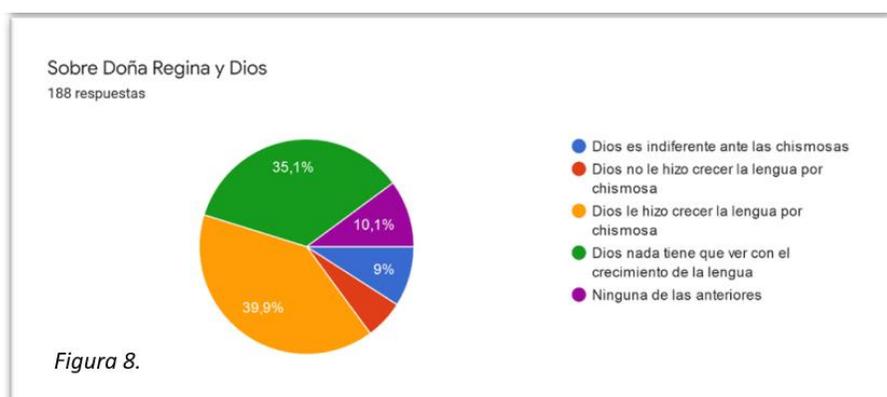
No se niega la posibilidad de que el texto del cuento induce a aquella respuesta; sin embargo, en la vida real, tal hecho es inverosímil, lo que pudo haber inducido a responder con la alternativa *ninguna de las anteriores*. Visto así, es muy sugerente pensar que en la respuesta primaron mecanismos

que tienden a perpetuar representaciones sociales estereotipadas que hacen referencia a la relación premio-castigo.

### b. Sobre Doña Regina y Dios

¿Qué opinas tú?

1. Dios es indiferente ante las chismosas
2. Dios no le hizo crecer la lengua por chismosa
3. Dios le hizo crecer la lengua por chismosa
4. Dios nada tiene que ver con el crecimiento de la lengua
5. Ninguna de las anteriores



En la pregunta del literal “b”, la alternativa tres, *Dios le hizo crecer la lengua por chismosa*, alcanzó un 39.9%. Por otro lado, la alternativa cuatro, *Dios nada tiene que ver con el crecimiento de la lengua*, alcanzó un 35.1%; la alternativa cinco, *ninguna de las anteriores*, 10.0%; la alternativa uno, *Dios es indiferente ante las chismosas*, 9.0%; y, la alternativa dos, alcanzó el 6.0%.

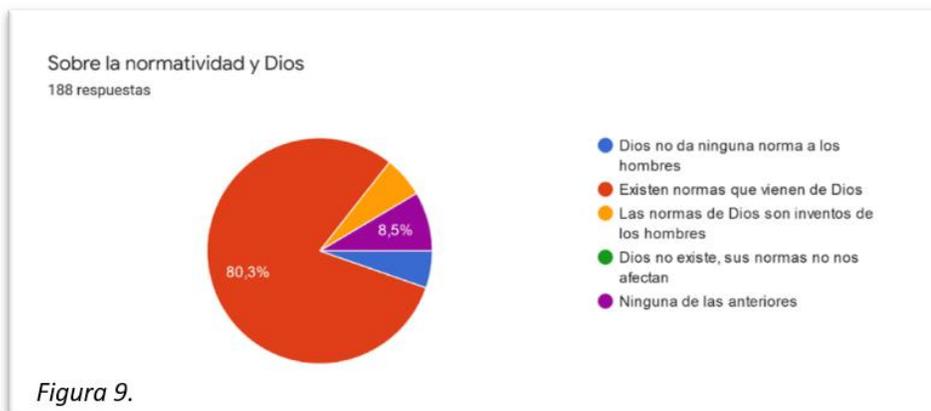
Se puede observar que dos de las alternativas despuntan entre el resto. Esto es, *Dios le hizo crecer la lengua por chismosa*; y, *Dios nada tiene que ver con el crecimiento de la lengua*. Aunque porcentualmente la primera es ligeramente mayor que la segunda, la contraposición es evidente. Sin embargo, resulta razonable pensar que, dado que los locales se consideran creyentes, ambas respuestas están arraigadas en profundas convicciones religiosas y, en su seno, albergan la discusión teológica sobre si Dios castiga o no a los mortales; en el fondo se vuelve a la misma conclusión: relación premio-castigo.

## BLOQUE No. 4: Marco normatividad que evoca

### a. Sobre la normatividad y Dios

¿Qué opinas tú?

1. Dios no da ninguna norma a los hombres
2. Existen normas que vienen de Dios
3. Las normas de Dios son inventos de los hombres
4. Dios no existe, sus normas no nos afectan
5. Ninguna de las anteriores

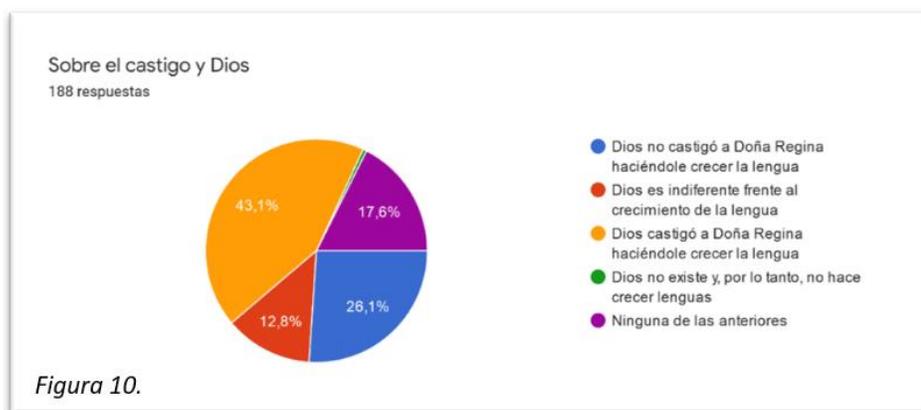


En la pregunta del literal “a”, destacaron la alternativa dos, *existen normas que vienen de Dios*, alcanzó un 80.3%; y, la alternativa cinco, *ninguna de las anteriores*, con un 8.5%;

### b. Sobre el castigo y Dios

¿Qué opinas tú?

1. Dios no castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua
2. Dios es indiferente frente al crecimiento de la lengua
3. Dios castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua
4. Dios no existe y, por lo tanto, no hace crecer lenguas
5. Ninguna de las anteriores



En la pregunta del literal “b”, la alternativa tres, *Dios castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua*, alcanzó un 43.1%; la alternativa uno, *Dios no castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua*, alcanzó un 26.1%; la alternativa cinco, *ninguna de las anteriores*, 17.6%; y, la alternativa dos, *Dios es indiferente frente al crecimiento de la lengua*, 12.8%.

El bloque de preguntas número cuatro indagan dos elementos muy presentes en los cuentos de tradición oral. A saber, normatividad y castigo desde un punto de vista religioso. En el literal “a” se aprecia que las respuestas mayoritariamente se encausan por la afirmación *existen normas que vienen de Dios*, aquello dice mucho de las profundas convicciones cristianas de los locales. En el literal “b” se observa que un porcentaje representativo se inclinó por la alternativa *Dios castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua*; así mismo se puede observar que le sigue *Dios no castigó a Doña Regina haciéndole crecer la lengua*. Con uno u otro matiz, en el fondo, ambas figuras ponen en el tapete un tema muy propio de los cuentos de tradición oral; a saber: la existencia del bien y el mal y su relación con la trascendencia y, en consecuencia, con la concepción de poder.

## DISCUSIÓN

Las preguntas que se plantean en este ejercicio ya son en sí mismas una forma que conduce al individuo a acercarse a la realidad tal cual la percibe. La suspensión del juicio sobre sus creencias y convicciones y el sentido que estas pueden tener, lo hacen replantearse su estar en el mundo, la manera como lo visualiza y cómo se ve a sí mismo. Resulta inspirador y esclarecedor pensar con Arturo Andrés Roig en torno al tema; la diferencia que él establece entre realidad y objetividad viene a tono con la cuestión. La primera, según su planteamiento, nos excede y lo que alcanzamos de ella es simplemente una aproximación; es más, cuando se ha pensado haberla alcanzado termina por escaparse. “... esos

escorzos, esos cuadros, esos sistemas, esos esquemas, esas teorías mediante los cuales nos hacemos la ilusión de tener una imagen de la «realidad», es lo que se denomina «objetividad» (Roig, 1995, p. 1). Es que la realidad no es construida por el sujeto, es lo dado; y la llamada objetividad no es más que un constructo que para el sujeto vale en cuanto realidad, aun cuando la realidad se escape. La pretensión de la objetividad es ser una reproducción de la realidad, como si una fuera un calco de la otra. Ahora bien, para la construcción de la objetividad se utiliza el lenguaje, gracias a él construimos los conocimientos de las cosas que conocemos o creemos que conocemos. “Para nosotros solamente existe la realidad en cuanto mediada por el lenguaje, la realidad no es pues la realidad, sino nuestra realidad o, si ustedes lo prefieren, nuestra aproximación a la realidad, la que como sabemos será siempre asintótica” (1995, p. 2).

El asunto se torna engorroso si se piensa que a lo largo del tiempo ya se empezó a distinguir formas diferentes de realidad y modos diferentes de construcción de la llamada objetividad. Al pensar en las cosas humanas, se cae en la cuenta de que también se construyen lenguajes con los cuales se piensa que se ha dado finalmente con la realidad y han resultado ser meros «constructos» que en más de una ocasión han pretendido justificar aberraciones tendientes a mantener relaciones humanas injustas y despóticas.

Los lenguajes, añade Roig, nos recubren totalmente, nos identifican y nos identificamos, nos asigna un lugar en la sociedad, una tarea, una función “Y todo eso nos lo cuentan y lo sabemos aun cuando percibamos la cuota de constructividad de los mapas que nos recubren por entero” (Roig, 1995, p. 2). Si el lenguaje lo cubre todo es porque somos contruidos en una narrativa en la que el cuento es una más de las diversas manifestaciones. Y es que, según Roig, somos seres mediados y en ese sentido somos <<puro cuento>>, pura mediación; sea para justificar las relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación; y en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación. (Roig, 1995, pp. 2-3).

Los cuentos de tradición oral forman parte de ese real empírico que se presenta incomprendible como tal, pero inteligible a partir de la comprensión del marco simbólico. Según Cassirer (1974, p. 49), el hombre es un ser simbolizante, vive en un mundo de símbolos, y es gracias a su dimensión simbólica como el hombre real puede percibir y dar coherencia a la realidad. El mundo objetivo que le rodea es una materialización de esa capacidad simbólica (Gastaldi, 2005, p. 324). Es más, la vida social tiene una estructura simbólica; según Ricouer, es en ese marco donde hay que integrar el concepto de ideología entendida como deformación. Esta es una forma de entender por

qué el hombre real puede percibir y dar coherencia a la realidad que lo circunda. Si no fuera así todo sería una serie de acontecimientos místicos e incomprensibles. Desde lo simbólico, como diría Ricoeur, es la única manera de acercarse al mundo, comprender cómo vivimos, como hacemos cosas y proyectamos esas actividades en ideas; sin una estructura simbólica de la vida social, añade, no se puede entender cómo la realidad puede llegar a ser una idea, ni cómo la vida real puede producir ilusiones (Ricoeur, 1989, p. 51); y concordando con Marx, dirá, que esa estructura simbólica puede pervertirse justamente por intereses de clase.

A partir de los resultados del ejercicio realizado, se puede sugerir que el grupo humano que participó mantiene interiorizados una serie de valores y creencias muy propias de la religiosidad popular, rica en símbolos y formas muy concretas de expresarla. Los cuentos que se narran en Manabí están ligados a manifestaciones de religiosidad popular, historias sobre incumplimiento a los santos, a la Virgen, tratos con el diablo, almas en pena que vagan entre los humanos, duendes que enamoran a chicas, etc., van creando y recreando continuamente y, a través de aquello, transmitiéndose y socializándose sus creencias religiosas. Al respecto, la religiosidad popular

... encuentran su expresión en ámbitos tan distintos como las fiestas, las creencias, las representaciones artísticas, los rezos y las devociones, las tradiciones orales ... que terminan entretejiendo y configurando unos modos de pensar, de sentir y de estar en el espacio y el tiempo, que marcan a los seres humanos y a las comunidades en que tales manifestaciones se producen (Puerto, 2010, p. 9).

Por otro lado, Enrique Dussel establece que esta es fruto de un centenario proceso histórico y como tal “Es el «núcleo» fundamental de sentido de totalidad de la cultura popular porque se encuentran allí las prácticas que marcan la significación última de la existencia. ... el sentido de la vida, del trabajo, del matrimonio, de la familia, del sufrimiento, de la muerte.” (Dussel, 1986, p. 104).

Sin embargo, considera que ha existido una tendencia a fetichizar todo lo popular en cuanto tal. Esta actitud no discierne que el pueblo justamente, “... por la opresión alienante que sufre, ha introyectado en sus propias estructuras religiosas a su enemigo, a su dominador. Y es el mismo pueblo el que transmite en su tradición las estructuras de su propia dominación” (Dussel, 1986, p. 106).

En otras palabras, se plantea el hecho de que, lo manifestado por la muestra objeto de estudio, puede conducir a establecer la hipótesis de que el hombre local está insertado en un proceso que tiende a que pierda confianza en sus propias virtudes generadoras, pues todo dependerá, no de lo que él sea capaz de hacer, sino de la voluntad divina, lo que puede conducir a generar muchas veces un fatalismo inmovilista.

La enajenación en la que está sumergido el hombre no es otra cosa que el resultado de las condiciones concretas de existencia en la que vive, y que ha sido producida en el marco de relaciones de producción que los hombres han establecido en la que, según Marx, la base económica y los intereses de clase juegan un papel gravitante.

## CONCLUSIONES

Es sugerente pensar que existe en el sujeto un fuerte vínculo que desde el inconsciente lo vincula con la ficción, en la cual se ve identificado. En tal sentido, existió un alto grado de colaboración por parte de los estudiantes y una muy buena predisposición para realizar el ejercicio.

Sean leídos o narrados por el cuentero, los estudiantes gustan de los cuentos de tradición oral. Si bien, se los puede considerar a los cuentos como mecanismos de interiorización de pautas de comportamiento, en la manera como han sido abordados en este ejercicio, se pueden constituir en importante insumo para acercarse a ellos con una actitud crítica.

Los estudiantes participantes mostraron un alto nivel de satisfacción, básicamente, por dos razones: la primera, por haber formado parte del ejercicio; y, segunda, por el cuestionamiento que se hizo a sus creencias y convicciones a través del cuestionario que cumplimentaron.

Los cuentos de tradición oral, bajo el manto de la ficción, reproducen la forma de pensar y actuar de las personas. Es sugerente pensar que los cuentos son relatos que operan como mecanismo de internalización de normas de conductas que llegan a ser incorporadas como parte de la personalidad.

Los marcos normativos son fundamentales en toda comunidad humana que aspira a desarrollarse de una manera organizada, debido a que regulan derechos y obligaciones que deben ser observados por los ciudadanos tanto individual como colectivamente. Mas es criticable el encubrimiento que a propósito de ellos se puede realizar al poner máscaras que lanzan un velo sobre formas de organización de la sociedad buscando invisibilizar relaciones de superioridad, de poder y violencia, y hasta de explotación.

Una normatividad punitiva -premio castigo- utilizada como mecanismo de ordenamiento político y de administración del poder, hace que se torna ineludible la búsqueda de nuevas posibilidades de vida, como diría Foucault (1991, p. 69), es necesario promover nuevas formas de subjetividad y rechazar el tipo de individualidad que se nos ha impuesto por siglos. Es lo que él concibe

como estética de la existencia: “dar estilo a la vida, construir el propio yo como una obra de arte al margen de constricciones normativas” (Lanceros, 1998, p. 764). En definitiva, se trata de nuevas posibilidades de abrir al sujeto a nuevas formas de resistencia frente al poder.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassirer, E. (1974). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, G. (2019). *Cuentos de tradición oral y legitimación del poder. Un estudio de caso*. Ediciones Uleam.  
<http://www.munayi.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2019/01/cuentos-de-tradicion-oral-2-1.pdf>
- Dussel, E. (1986). Religiosidad popular latinoamericana (hipótesis fundamentales). *Cristianismo y sociedad*, 88, 103-112.
- Foucault, M. (2009). *Nietzsche, Marx, Freud*. Editorial Anagrama..
- Foucault, M. (1991). *Sujeto y poder*. Carpe Diem.
- Gastaldi, I. (2005). *El hombre un misterio*. Abya Yala.
- Hobbes, T. (2012). *Tratado sobre el ciudadano ; Leviatán ; Vida de Thomas Hobbes de Malmesbury escrita por él mismo*. Gredos.
- Lanceros, P. (1998). Sujeto. En Ortiz-Osés Andrés, & Lanceros Patxi, (Eds.), *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica* (pp. 759-764). Universidad de Deusto.
- Marx, C. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos.
- Navarro, J. (2000). Hermenéutica filosófica contemporánea. En Muguerza, J & Cerezo, P. (Eds.), *La filosofía hoy* (pp. 119-136). Editorial Crítica
- Puerto, J. L. (2010). *Expresiones de religiosidad popular*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Ricoeur, P. (1989). *Ideología y Utopía*. Gedisa.
- Roig, A. (1995). *Cuento del cuento*. <https://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/roig.pdf>
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## ¿Publicar o investigar?\*

### La recuperación de la actitud teórica para la investigación

## ¿Publish or Research?

### The Recovery of the Theoretical Attitude for Research

**Nicole Oré Kovacs**

Licenciada en Psicología\*\*

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, [n.orekovacs@gmail.com](mailto:n.orekovacs@gmail.com)

#### RESUMEN

La lógica del mercado ha trascendido la esfera económica y ha echado raíces en el ámbito educativo. Al someterse a ella, los investigadores ceden la profundidad, creatividad y reflexividad de sus trabajos a las demandas del sistema productivo. Sus efectos se hacen sentir en el campo de la investigación, materializándose en una cultura académica perversa que privilegia la cantidad de publicaciones sobre la calidad. En el presente artículo se realiza una reflexión filosófica acerca de esta postura ética y se propone, desde la fenomenología, recuperar la actitud teórica para mantener vigentes los fines esenciales de la investigación.

*Palabras clave:* actitud teórica; objetivación epistémica; revistas predatorias; publicación por vanidad.

#### ABSTRACT

The logic of the market has transcended the economic sphere and has taken root in the field of education. In succumbing to this logic, researchers surrender the depth, creativity, and reflexivity in their work to meet the market demands. Its effects are felt in the research domain creating a perverse academic culture that privileges publications in terms of quantity over quality. This article presents a philosophical reflection about the ethics behind it and, from a phenomenological approach, proposes the recovery of a theoretical attitude in order to maintain the very essence of research.

*Keywords:* theoretical attitude; epistemic objectification; predatory journals; vanity publishing.

---

\* Agradezco al Dr. Eli Malvaceda por la pregunta que motivó esta reflexión filosófica.

\*\* Candidata a Magister en Filosofía con mención en Ética y Política por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.



## Introducción

La educación superior es, por excelencia, el ámbito de formación en pensamiento crítico y ciudadanía. De ella se deriva la idea de universidad como institución que establece una sociedad de debate cuya integridad se sostiene en bienes esenciales para el desarrollo de su espíritu crítico: justicia, coraje y honestidad intelectual (Barnett, 2016). Sin embargo, tras el ascenso del neoliberalismo, la esfera educativa ha sido tiranizada por la lógica del mercado. Al orientarse hacia el crecimiento y la rentabilidad esta ha desvirtuado sus fines e ideales clásicos vinculados a la búsqueda del saber como valor intrínseco.

Guzmán-Valenzuela identifica a la masificación de la oferta universitaria como una de las principales tendencias en educación superior. En otras palabras, la proliferación de instituciones privadas que se constituyen con el propósito de generar ingresos, ser cada vez más rentables y competitivas en el agresivo mercado educativo. Asimismo, la autora precisa que la cuestión del prestigio “se transforma en un medio para atraer a los mejores estudiantes nacionales y del mundo – lo cual conlleva un aumento significativo en los ingresos–” (2017, p. 22). Así pues, aunque este prestigio se obtiene ocupando los mejores lugares en los *rankings* internacionales de investigación, la mayor parte del tiempo se consigue en desmedro de la calidad educativa.

De acuerdo con Olssen y Peters (2005), bajo el modelo neoliberal, la educación se presenta como un sistema cuya función se reduce a la producción económica. Los principios de su administración se constituyen a partir de la flexibilidad, la claridad de objetivos y la orientación a los resultados. En ese sentido, la organización de las universidades se enfoca en un modelo empresarial que termina por convertir al académico en gestor educativo. Además, el campo de la investigación propio de la actividad académica se administra de modo tal que sus sistemas de gestión puedan evaluar la *performance* de sus investigadores.

Para los autores, si bien este énfasis en la evaluación del rendimiento se basa en la necesidad de promover el compromiso organizacional y cierto grado de disciplina a través de los cuales se ponga en movimiento la maquinaria de producción intelectual, esta situación trae consigo la disminución del valor del intercambio entre académicos para la toma de decisiones respecto a la investigación. También, la irrelevancia de la organización disciplinada de los proyectos de investigación y, sobre todo, la priorización de la investigación en términos de la cantidad de ingresos por publicación en vez de la calidad de la misma.

La profesionalización de la vida académica es una consecuencia inevitable de los cambios en la idea de universidad y la transición del modelo universitario clásico hacia el modelo educativo neoliberal. Charles Taylor la describe como un “estrechamiento autoimpuesto en nombre del éxito de la puntuación” (Taylor y Bernstein, 2017, p. 54) fundado en ‘ofertas formativas’ que puedan otorgar una buena plaza laboral a sus estudiantes. Además, considera que un importante problema de la educación superior es la tendencia de los estudiantes e investigadores a concentrar su atención en la publicación de artículos en revistas de alta calidad y de revisión por pares. Por ello, priorizan este tipo de publicaciones, evitando embarcarse así en investigaciones que demanden un largo tiempo y esfuerzo de sistematización conducente a la composición de un libro.

El dilema al que se enfrentan los investigadores es claro: para ascender en la ahora llamada ‘carrera académica’ es necesario publicar más y más rápido. Richtig, Berger, Lange-Asschenfeldt, Aberer y Richtig (2018) subrayan que los investigadores noveles enfrentan una presión constante para publicar, de manera que puedan aumentar su puntuación y recibir fondos. El problema que se deriva de ello es que algunos investigadores harán uso de este sistema para aumentar rápidamente la cantidad de publicaciones y engrosar su *curriculum vitae* sin preocuparse por la profundidad de las investigaciones o el rigor de sus métodos (Frederick, 2020). Al respecto, Nielsen y Davison (2020) sostienen que el creciente énfasis en la cantidad de publicaciones asociadas al índice H influye de manera negativa en la práctica académica, pues muchos investigadores asumen que las publicaciones rápidas y acumulativas son un indicador de productividad. Por ello, en consonancia con las ideas de Taylor en esta materia, los autores consideran que es probable que esto cause que los investigadores eviten desarrollar estudios de largo plazo y contribuciones significativas.

Ahora bien, la situación descrita responde a un estilo muy particular de publicación llamada publicación por vanidad (*Vanity Publishing*), término que surge entre los años 1920 y 1950 en la industria editorial estadounidense. Según Sullivan (1958), las publicaciones por vanidad son el resultado del *modus operandi* de las casas editoriales, el cual consistía en adular a los autores con el fin de persuadirlos a pagar por publicar los textos que otras casas rechazaban. En épocas más recientes, la publicación por vanidad ha trascendido el ámbito literario y ha encontrado un lugar en la esfera de la investigación académica.

Desde esta perspectiva, el mercado responde a las demandas de publicación del sector educativo a través de un servicio de publicación ágil en revistas de dudosa calidad, llamadas ‘Revistas predatorias’ (*Predatory Journals*), término acuñado por Beall (2012), creador de una lista negra de revistas

y editores de esa especie. Por su parte, Bartholomew (2014) y Chitumbo y Chewe (2020) las cataloga como una amenaza para la integridad de la publicación académica, pues suelen ser utilizadas para publicar por vanidad. Por el contrario, Berger (2017) sostiene que, dada la compleja situación resultante del proceder de este tipo de revistas, el término ‘predatorio’ podría no hacerles justicia y, por ello, pueden denominarse también revistas de baja o dudosa credibilidad.

En términos generales, las características más comunes de esta clase de publicaciones son: (1) la falta de revisión por pares o revisión superficial; (2) el reporte de comités editoriales falsos; (3) afiliaciones falsas a instituciones de prestigio; (4) falsa indexación en bases de datos; (5) el uso de nombres similares al de revistas de alta credibilidad; (6) falso valor de impacto; (7) altos índices de autocitas para mejorar las métricas, entre otros (Chitumbo y Chewe, 2020). Pese a ello, tales revistas atraen a los investigadores ofreciéndoles la publicación de sus artículos científicos.

A partir de lo expuesto, queda claro que publicaciones de esta naturaleza materializan una ética académica discutible. De hecho, Berger (2017) señala que, puesto que estas malas prácticas se vinculan a otros grandes problemas de la investigación –fabricación y falsificación de datos, el plagio, autoplagio y la saturación del *curriculum vitae* con excesivas autocitas–, es de suma importancia considerar esta forma de publicar una práctica académica antiética o mala conducta en la investigación. En ese sentido, en una investigación cualitativa realizada por Kurt (2018) en la que participaron trescientos investigadores que publicaron en revistas predatorias, se halló que en el caso particular de los académicos en países en vías de desarrollo, estos decidieron hacerlo por razones que iban desde sentir que las revistas occidentales los rechazaban en base a prejuicios, sentirse presionados para publicar (bajo la lógica *Publish or Perish*<sup>1</sup>) hasta estar poco capacitados en metodología y ética de la investigación. Por este motivo, en línea con Grudniewicz, Moher, Cobey, Bryson, Cukier *et al.* (2019), el autor concluye que este tipo de publicaciones victimizan a los investigadores de dichos países.

Por otro lado, Furnham (2020) destaca la necesidad de debatir sobre la justicia y sabiduría del uso de las métricas para evaluar la producción académica de los investigadores. Sin embargo, es precisamente la prevalencia de esta lógica la que sostiene la maquinaria de publicación académica y la demanda de publicar con rapidez. Por supuesto, dejando de lado el tiempo y esfuerzo prolongados que supone trabajar en una investigación. Esta situación pone sobre la mesa un problema de la

---

<sup>1</sup> Publicar o morir (*Publish or Perish*) es la descripción adjudicada a la alta demanda de producción de artículos científicos para ingresar y mantenerse en el mercado de publicaciones académicas. En esta lógica se privilegia la cantidad de publicaciones frente a su calidad. Por lo tanto, el investigador que publique más se mantendrá en carrera, mientras que aquel que publique menos (o no publique) perderá la posibilidad de acceder a fondos o ascender posiciones.

investigación académica que requiere de una revisión ética urgente, pues pone de manifiesto un claro y rápido deterioro de la actividad investigativa genuina en favor de una lógica objetivante del conocimiento, propia del mercado editorial. Dicho esto, en las siguientes líneas examinaremos las consecuencias éticas de la objetivación epistémica en la academia contemporánea. Para ello, intentaremos esclarecer este problema apelando a una reflexión filosófica sobre la materia.

### 1. Los investigadores ‘en carrera’ y el deterioro de la pedagogía de la investigación académica

Todo investigador novel sabe que la cantidad de publicaciones es un indicador importante para entrar en la carrera académica y posicionarse en los *rankings* nacionales o internacionales. No obstante, es poco común que un académico se dedique de manera exclusiva a la investigación. Por el contrario, suele ejercer la docencia a tiempo completo o parcial, generalmente para dictar cursos metodológicos o asignaturas vinculadas a su línea de investigación y asesorar tesis. En otras palabras, destina un tiempo importante a la enseñanza y al acompañamiento de los proyectos de sus estudiantes.

Por ello, la situación planteada anteriormente afecta no solo la labor independiente del investigador, sino además su estilo de aproximación a la pedagogía de la investigación académica. La priorización de la cantidad de publicaciones por sobre su calidad lo llevan a centrar la atención en los resultados (*i. e.* composición del artículo, envío a la revista y consecuente publicación), dejando de lado la dimensión reflexiva del proceso intelectual, aquella que atiende a la calidad y profundidad de los argumentos, así como a la significatividad de los hallazgos. Por tal motivo, si trasladamos esta situación a los procesos de acompañamiento y asesoría de investigaciones, constatamos que pese a que los estudiantes esperan que el asesor muestre interés por el tema, ponga en juego sus competencias para articular una estrategia clara y acompañe sus procesos ofreciéndoles disponibilidad de tiempo, orientación profesional y apoyo emocional (Revilla, 2017), desafortunadamente, en muchos casos estas expectativas no son satisfechas. Al asumir el rol de asesores, los investigadores tenderán a privilegiar la publicación del trabajo, soslayando así el vínculo educativo con sus asesorados.

Otra de las consecuencias de esta situación es la demanda de productividad en un mercado de publicaciones altamente competitivo. Al respecto, Edwards y Roy (2017) señalan que el énfasis en las métricas cuantitativas de *performance* para la investigación influye en las decisiones de las facultades, en sus prioridades y actividades promoviendo así el desarrollo de una cultura académica perversa. Según los autores, entre los efectos inmediatos de los incentivos a la investigación (premios por cantidad de

publicaciones, citas, acceso a fondos, etc.) figuran el aumento desmedido de la cantidad de publicaciones con métodos pobres y resultados falsos, calidad reducida en la revisión por pares, la disminución de la cantidad de tiempo dedicada al recojo de datos y a la reflexión acerca de los mismos. Más aun, aseveran que el interés desmesurado en la cantidad de publicaciones genera una ‘perversión de selección natural’ que elimina del sistema a los académicos que se comprometen con su labor y escoge solo a quienes sucumben a tales incentivos. Este tipo de ofertas, además, induce a aquellos que investigan siguiendo una vía justa a cambiar su conducta para mantenerse en carrera, al punto de convertirlos en cómplices de tal cultura. En esta perspectiva, Search (2017) aduce que los investigadores profesionales que engrosan su *curriculum vitae* con el propósito de lograr sus objetivos de *performance*, aumentar sus ingresos y defender a sus empleadores en esta clase de prácticas, actúan de manera funcional a la racionalidad de mercado. Por supuesto, desde un punto de vista ético, lo que observamos aquí es una actitud individualista sesgada en la que se objetiva al mérito sobre la base del rédito económico.

## 2. Competencia desmedida y descomposición del intercambio de saberes

El ingreso a la academia como campo de ejercicio profesional puede realizarse a través de dos vías de entrada. La primera, la vía tradicional, admite a quienes manifiestan una vocación genuina hacia la investigación, fundada en el deseo de saber, de búsqueda y articulación de conocimiento como aporte a la disciplina. La finalidad encuentra su fuente en la comprensión profunda de los asuntos humanos. La segunda vía de entrada, basada en el mérito, acoge a quienes se han esforzado para conseguir una plaza. El ‘trabajo duro’ es entendido desde una lógica productiva y vinculado estrechamente con el esfuerzo realizado para obtener un puesto académico. Como se sabe, uno de los criterios principales para asignar una plaza universitaria es el total acumulado de publicaciones del candidato. Ahora bien, no cabe duda de que el esfuerzo volcado hacia la labor investigativa es digno de elogio y admiración, sobre todo cuando garantiza la permanencia en una meritocracia altamente competitiva vinculada al trabajo intelectual. Sin embargo, al reducir este mérito a la simple acción individual en la que el agente justifica su éxito únicamente a partir del propio talento y el trabajo arduo, se desestiman de plano el intercambio de saberes, así como la humildad intelectual. Desde luego, los logros de la investigación (*e. g.* publicación, participación en conferencias, acceso a plazas docentes, etc.) son gratificantes, pero no son producto de un trabajo en solitario. Cabría preguntarse, por ejemplo, ¿Qué lugar ocupan los colegas con quienes se conversó acerca del tema? ¿Qué ocurre con

los participantes de quienes se recogió la información y compartieron sus historias de vida para echar luces sobre la investigación? Al igual que Sandel (2020), podríamos preguntar también ¿qué podemos decir acerca de la buena fortuna de vivir en una sociedad que honra y premia los talentos que uno tiene?

La alta competitividad de la academia reduce los intercambios intelectuales a la sola presentación de los propios méritos y a la ponderación de la cantidad de publicaciones de los investigadores. Así pues, esta métrica suele utilizarse para comparar la magnitud del ‘aporte’ a la disciplina y la extensión del *curriculum vitae*; asimismo, este criterio se usa como argumento para desestimar las opiniones profesionales de otros investigadores menos prolíficos. Llama la atención que esta lógica falaz impere en la academia, pues ella es responsable de la tendencia a considerar el mérito de un modo puramente cuantitativo. Esta forma de valorar los logros académicos debilita gravemente la idea de universidad como una institución que propicia el diálogo, la cooperación entre especialistas y la formación del juicio.

Por otra parte, denominamos ‘descomposición del intercambio de saberes’ a una de las consecuencias de la profesionalización de la vida académica y la progresiva mercantilización del conocimiento. Cuando el saber se objetiviza, a través de una publicación, no se pone en cuestión ni se somete a crítica, pues su pretensión se torna meramente acumulativa. De ahí que experimentemos una alarmante disminución del debate público entre investigadores acerca de las implicancias y trascendencia de los hallazgos, dada la cantidad de investigaciones y la rapidez con la que se publican. Esta circunstancia conlleva a que la discusión académica sea casi imposible. Como resultado de esta situación, la concepción meritocrática del trabajo intelectual influida por el individualismo subestima la cooperación como elemento del trabajo intelectual, reduciendo así la tarea investigativa a la actividad de un sujeto desvinculado, desconectado de su entorno y preocupado solo por su propio trabajo.

En el campo de la investigación científica, la subjetividad desvinculada suscribe la escisión sujeto-objeto, desde la cual se concibe la relación con el mundo como mediada por las representaciones que el sujeto configura para dar cuenta de este. Desde este enfoque, la validez del conocimiento se fundamenta en la correspondencia entre la representación mental y el objeto. La tesis del conocimiento como concordancia entre el intelecto y las cosas supone que la mente asume una posición neutral, desvinculada del mundo para así liberarse de toda creencia o presuposición que pudiera entorpecer su juicio. El origen cartesiano de esta posición epistemológica es evidente y ejerce una notoria influencia en el modelo de las ciencias naturales.

En ese sentido, Taylor (1997) describe a la epistemología moderna a partir de la conexión entre el representacionalismo y el mecanicismo de la imagen del mundo, doctrinas que socavaron la imagen premoderna del saber. Para el autor, la filosofía cartesiana entiende que la ciencia (o verdadero conocimiento) requiere de un método fiable para garantizar la validez de nuestras ideas sobre lo real. Este método desecha toda creencia dudosa para quedarse solo con aquellas creencias que sean objeto de certeza concebida como “algo que la mente debe generar por sí misma” (Taylor, 1997, p. 23). Como se aprecia, es a partir del giro cartesiano que el modelo de la certeza se constituye como un ideal de la modernidad cultural asociado al conocimiento. Así, proyectado hacia la moral, este ideal de inspiración cartesiana puede describirse en términos de la *autorresponsabilidad*, estrechamente conectada con la idea de libertad como autonomía.

Dicho de otro modo, una persona es libre cuando se hace responsable de sí misma, de sus juicios y sus propósitos. No obstante, de la aspiración a la autonomía surge la imagen del sujeto desvinculado como un yo “libre y racional hasta el punto de distinguirse totalmente de los mundos natural y social, de modo que su identidad ya no puede ser definida en términos de lo que, fuera de sí mismo, descansa en estos mundos” (Taylor, 1997, p. 26). El sujeto desvinculado construye su identidad de una manera estrictamente autorreferencial, rechazando su condición fundamental de agente encarnado en un mundo. De ahí que se aleje de su entorno, y, por tanto, de sí mismo, al punto de objetivar incluso su propio cuerpo. A partir de lo esbozado hasta aquí, podríamos formularnos la pregunta ¿qué ocurre cuando un investigador se objetiva a sí mismo? A continuación, la abordaremos con cierto detalle.

### 3. La objetivación epistémica como una vía hacia la injusticia

La investigación materializa nuestras prácticas epistémicas fundamentales: el intercambio de conocimiento y el acto de dar sentido a nuestras experiencias sociales (Fricker, 2007). En concreto, la práctica de la investigación da cuenta de los intercambios epistémicos a partir de los cuales se articula el conocimiento, lo cual devela una ética que resulta de tales interacciones y que, además, manifiesta una dimensión política. Esta perspectiva concibe la investigación como una práctica socialmente situada en la cual operan de manera implícita una serie de relaciones de poder que determinan el intercambio de conocimiento. Por ello, Fricker (2007) sostiene que es posible rastrear la interdependencia entre el poder, la razón y la autoridad epistémica desde una concepción socialmente situada de la epistemología, de tal forma que se revelen las cualidades éticas de las prácticas epistémicas.

Hasta este punto resulta evidente que el escenario descrito en los acápites anteriores pone de relieve un tipo de conducta epistémica fundada en una racionalidad instrumental a través de la cual se objetiviza el mundo con el propósito de medir, predecir y controlar sus variables. No obstante, la trampa de este tipo de razón radica en el hecho de que al objetivar se reduce radicalmente todo lo que está fuera del sujeto a su condición de objeto; desde luego, esto incluye a otros sujetos con los que interactúa. Esta actitud objetivante alcanza, en última instancia, al conocimiento en sí mismo. Desde un punto de vista ético, lo que ocurre aquí es grave, pues cuando se contempla al ‘otro’ como un objeto se le priva del respeto que le corresponde como agente racional y, en esa medida, se le excluye de la práctica epistémica. De hecho, opera aquí una distinción entre el otro considerado como ‘informante’ y como ‘fuente de información’ (sea este el participante de un estudio, un colega, un grupo humano, entre otros). Tratar a otro como fuente de información es tratarlo como un objeto a partir del cual puede extraerse una serie de datos empíricos. Así es como empieza a bosquejarse una situación injusta en la que se priva a un agente de la posibilidad de articular un saber sobre su experiencia (o desde su experiencia). Fricker (2007) describe a esta situación como la consecuencia de un tipo particular de injusticia epistémica ‘testimonial’ en la cual se pone en cuestión la credibilidad del testimonio de un agente privándolo del respeto que le corresponde. Esto revela que la objetivación deviene en la exclusión del agente de la comunidad de informantes y a causa de esto “no es capaz de participar en el intercambio de conocimiento (...). Es por tanto degradado de sujeto a objeto, relegado del rol de agente epistémico activo y confinado al rol pasivo desde el cual se puede extraer conocimiento” (Fricker, 2007, p. 143).

Por lo tanto, es posible comprender la objetivación epistémica como la consecuencia de un intercambio epistémico injusto en el cual se desestiman tanto el testimonio del agente como su capacidad de agencia. Dicho esto, cabe la pregunta ¿Cómo opera la objetivación epistémica en la lógica *Publish or Perish*? Para responder esta cuestión es necesario examinar la investigación como un proceso dialógico de intercambio de saberes. Al hacer esto, la distinción sujeto-objeto que distancia al investigador del mundo se diluye, dándole un lugar privilegiado a la agencia como capacidad para hacer uso de la razón con el fin de discernir sobre asuntos humanos como la propia investigación. La investigación es un proceso intersubjetivo en cuyo desarrollo tanto el investigador como los participantes son agentes epistémicos responsables de la articulación de un saber acerca del fenómeno estudiado. Describir la investigación en términos de este proceso permite entender cómo el ensimismamiento del investigador y su insaciable deseo de acumular publicaciones desviarán su

atención hacia un enfoque economicista que lo llevará a objetivar no solo su actividad, sino también a sí mismo.

El ideal de objetividad de la ciencia moderna, a saber, la aspiración a acceder al mundo sin prejuicios o creencias que enturbien la validez del conocimiento, ilustra una paradoja, pues, mientras más se aproxime uno al ideal de objetividad científica, más se aleja de la realidad que supuestamente está intentando objetivar en la medida en que el yo se ensimisma. La posición más extrema de esta actitud es el solipsismo cartesiano. De hecho, para que el investigador sea objetivo deberá rechazar los elementos procedentes de su subjetividad, así como los provenientes del proceso intersubjetivo de investigación, objetivándose incluso a sí mismo. Lo que se desprende de esto es que la investigación pasa a ser valorada como altamente productiva, en la medida que acumula conocimiento. Así pues, el conocimiento mismo pasa a ser concebido como una mercancía más. A través del fenómeno de la objetivación el investigador se cosifica a sí mismo, debilitando su propio potencial como intérprete, creador y sujeto capaz de echar luces sobre sus descubrimientos.

#### 4. Hacia una solución del problema: ¿Desde qué lugar hacemos investigación?

Para investigar es necesario que el agente se reconozca situado en un mundo desde el cual es posible construir conocimiento o dar cuenta de una experiencia. Al preguntarse desde qué lugar está realizando la investigación, el investigador examina el trasfondo u horizonte que orienta y da sentido a sus acciones. De este modo, al concebirse como agente el investigador supera la distinción sujeto-objeto. Esta perspectiva le permite *descubrir* la esencia de los fenómenos que aparecen ante sí en el escenario de investigación. Precisamente, el problema de la ciencia moderna radica en el olvido de la condición *a priori* de todo acto investigativo, vale decir, la existencia de un mundo que nos circunda y que es la fuente principal de sentido. La objetivación resultante despoja a todo saber de su condición espacio-temporal e histórica, por consiguiente, de su vínculo con el espíritu.

La epistemología de la ciencia moderna construyó sus fundamentos a partir de teorías mediacionales, las cuales organizan las representaciones fundantes que *median* nuestras relaciones con el mundo para informarnos acerca de su funcionamiento. Dreyfus y Taylor (2015) estudiaron los cimientos filosóficos de esta teoría constituida alrededor de la imagen según la cual el conocimiento se elige a partir de la correspondencia entre las ideas que se representa la mente humana y los objetos del mundo exterior. Los autores sostienen que el dualismo mente-cuerpo está implícito en esta concepción del conocimiento que asume una comprensión mecanicista de la mente. Sin embargo, este

dualismo no permite explicar de manera rigurosa el problema de la asignación de significado de las cosas, pues la correlación entre los objetos y su significado es entendida desde el trabajo de una mente escindida de su mundo y de todo entorno social. El punto de vista científico y su pretensión de explicar toda actividad humana en términos mecánicos y recurriendo a representaciones intelectuales acerca de la realidad, excluyen aquella interpretación del saber en clave fenomenológica que concibe la comprensión humana como una actividad propia de agentes encarnados.

De acuerdo con Edmund Husserl (1970), la constitución de *ideas* es un elemento clave para la transformación espiritual de la humanidad y es la matriz principal de toda investigación. El autor entiende las ideas como estructuras de significado producidas por personas individuales que actúan en un mundo circundante y que recurren a ella como generadoras de sentido, como *infinitudes intencionales*. Estas ideas configuran una comunidad intelectual que se traza el propósito de comprender el mundo y de edificar un mundo cultural a partir del intercambio de argumentos. A juicio de Husserl, la comunidad de investigadores concibe la actividad intelectual de dar cuenta del mundo como una *tarea infinita*. Entonces, cabría señalar que la *episteme* se construye desde la idea de un conocimiento total del mundo como tarea infinita, conocimiento total al que solo podemos aproximarnos de manera asintótica. La consecución de una verdad total e incondicionada constituye un ideal regulativo de la razón.

El problema que el filósofo detecta es que al trazarse el propósito de acceder a una verdad incondicionada la ciencia perfeccionará su idea de verdad tomando distancia del saber precientífico. Ello le otorga a cada saber un carácter relativo, en tanto es una mera ‘aproximación’ en referencia al horizonte infinito en el que se ubica la verdad misma. El investigador asume una actitud particular frente a la actividad científica y a su propio interés por llegar a la verdad. Para ilustrar tal actitud con mayor claridad nos remitiremos al concepto de *actitud teórica* que Husserl formula en la conferencia *La filosofía y la crisis de la humanidad europea* presentada en la Sociedad Cultural Vienesa en 1935.

Teniendo en cuenta el problema planteado por este artículo, examinaremos brevemente la descripción que hace Husserl de la actitud teórica, pues ella establece un diálogo entre la filosofía y la ciencia, ambas, estructuras culturales cuyo punto de convergencia suele ser ignorado por el positivismo científico como modelo dominante en la investigación contemporánea. De hecho, la actitud teórica debe sus orígenes a la filosofía griega y su concepto de filosofía como ciencia universal. De ella emerge un nuevo tipo de actitud hacia el mundo circundante sostenida en un interés genuino por lo universal, por la verdad en sí misma. Ahora bien, esta actitud no es ejercida por

individuos atomizados, interesados en la verdad para su propio beneficio. Más bien, Husserl (1970) subraya que tiene una forma comunitaria especial, en tanto que el interés universal trabaja por una razón específica, a saber, la creación de una comunidad de filósofos y científicos que trabajan entre ellos y para ellos. La actitud teórica, entonces posee un carácter eminentemente interpersonal, pues los investigadores buscan trabajar por la verdad y para la verdad, por lo que el desarrollo y perfección de los miembros de la comunidad teórica, así como también la ampliación de este círculo (admitiendo a nuevos investigadores y estableciendo una cadena generacional de sucesión de los mismos) se materializa en una tarea infinita común.

A esta actitud le antecede otra, más primordial y natural, caracterizada por Husserl (1970) como *reorientación*. El acto natural de reorientarse se basa en la historicidad propia del desarrollo de las culturas humanas, la cual describe en virtud de cómo los nuevos saberes acerca del mundo permitieron a muchas culturas transformar sus puntos de vista y avanzar hacia otro nivel de desarrollo. Por ello, la actitud natural describe un estilo de vida ingenuo, dirigido hacia el mundo, estando este siempre y en cierta medida presente para los agentes como un horizonte universal sin ser necesariamente convertido en tema de reflexión. Según Cazzanelli (2020), la intuición y descripción son las formas de acercarse a esta actitud para poder construir un relato acerca de ‘nuestro estar en el mundo’ a modo de una suerte de autobiografía que, al expresarse, se realiza a sí misma. En este sentido, los agentes que se reorientan mantienen vigentes sus intereses naturales (*i. e.* su orientación hacia el mundo).

Cabe señalar que la reorientación de la actitud natural es identificable desde dos posibilidades. En la primera, los intereses de la nueva actitud sirven a los intereses naturales en la práctica, por lo que la actitud es esencialmente práctica. Por ejemplo, la actitud de un político o médico quienes, en su propia *praxis* sirven a la *praxis* general. En la segunda posibilidad, el interés se dirige hacia la totalidad del mundo como un universal. Aquí entra en juego la actitud teórica como *una superación de la actitud natural*, pues Husserl (1970) muestra cómo desde ella el conocimiento se convierte en un fin en sí mismo o en un campo de interés en cuanto tal. Por ello, podría considerarse como no práctica, en tanto supone llevar a cabo una *epojé* de toda práctica natural para acceder a la esencia de lo universal. La *epojé* consiste en la suspensión del juicio que abarca los intereses y las convicciones previas al examen crítico que lleva a cabo la actitud teórica. No obstante, su alejamiento de la práctica no significa que no esté comprometida con ella; por el contrario, esta actitud es radicalmente transformadora. De hecho, Husserl señala que es en el tránsito de la actitud teórica a la actitud práctica que la *theoría* resultante de la *epojé* es llamada a servir a la humanidad. La *theoría* está orientada hacia la crítica universal

de toda forma de vida, de toda significación cultural y todo sistema de creencias fruto de lo humano. Husserl (1970) asevera que la actitud teórica se propone elevar a la humanidad a través de la razón científica universal, al planteamiento de la tarea infinita de conocer el mundo tal como es en sí mismo, esto es, como fuente de sentidos teóricos absolutos. En virtud de esta actividad autorreflexiva, la humanidad se transforma y se eleva a conciencia espiritual.

Ahora bien, es preciso recordar que la actitud teórica tiene su origen en el *asombro* ante el mundo que nos circunda. El mundo, al revelarse, llama la atención del agente epistémico y se apodera de él, infundiéndole una pasión por la verdad que se manifiesta en el descubrimiento. Para dejar actuar esta pasión por la verdad, el agente tendrá que ‘poner entre paréntesis’ todos sus intereses prácticos y consagrarse hacia la *theoría* como actividad. Para Husserl (1970), este es un camino de motivación y creación de sentido que atraviesa la reorientación, el asombro y la curiosidad para llegar a la teoría pura. Este camino es resultado del desarrollo de la *epojé*<sup>2</sup>. Esta actitud requiere de la vocación del investigador a dedicar su vida entera, en palabras de Husserl, su vida universal, a la actividad de la teoría, es decir, a construir conocimiento *ad infinitum*. De este *ethos* surgirá una nueva humanidad, una comunidad de investigadores que lleven una vida filosófica que admita el intercambio y la crítica del saber, asumiendo como principio normativo el compromiso con la verdad en sí misma.

Según Husserl (1970) la cultura configurada por la actitud teórica crea una disposición humana que, aunque es fundamentalmente no práctica, orienta la vida práctica al desarrollar una actividad cooperativa dirigida hacia la verdad, en la que la validez del conocimiento se convierte en *propiedad común*. Esta actividad cooperativa convocará a investigadores de múltiples disciplinas y a personas que compartan una vocación por la verdad. La formación en esa actividad y en esa vocación trasciende a la profesión científica y se manifiesta como un *movimiento educativo*.

Dicho lo anterior y desde el marco del problema que hemos intentado examinar, conviene traer a la discusión la pregunta que se plantea Husserl respecto a la crisis de las ciencias europeas. El autor la formula en los siguientes términos:

¿No es cierto que lo que hemos presentado aquí es algo bastante inapropiado para nuestro tiempo, un intento de rescatar el honor del racionalismo, de la "ilustración", de un intelectualismo que se pierde

---

<sup>2</sup> No debe confundirse a la *epojé* con el ideal de objetividad de la ciencia moderna. Tal ideal se traduce en un radical alejamiento del mundo, mientras que en la *epojé* la operación dirige la atención del agente a su condición original de encontrarse encarnado en el mundo. La suspensión del juicio de la *epojé* tiene como objetivo permitir que la esencia se revele, que emerja naturalmente. En contraposición, la suspensión del juicio propia de la ciencia moderna pretende centrar la atención en la precisión del proceso cognitivo a través del cual se articulará una representación certera y veraz sobre el mundo.

en teorías alienadas del mundo, con sus malignas consecuencias en un deseo superficial de erudición y de un esnobismo intelectualista? ¿No significa esto que estamos siendo conducidos nuevamente al fatídico error de creer que la ciencia hace al hombre sabio, que está destinada a crear una humanidad genuina y contenta que sea dueña de su destino? ¿Quién tomaría en serio esas nociones hoy? (Husserl, 1970, pp. 289-290).

No cabe duda de que Husserl se sorprendería de cuán en serio se toman estas cuestiones. Las publicaciones por vanidad, la investigación acumulativa para mantenerse en carrera y la lógica económica imperante en las instituciones universitarias contemporáneas son señal clara del olvido de los compromisos originarios con el saber que constituyen el espíritu de toda investigación. Así pues, podríamos ubicar a la actitud teórica como la actitud fundante de toda investigación, a través de la cual se realiza una contemplación desinteresada de la verdad, en contraposición a la búsqueda de prestigio o la adquisición de ciertos privilegios. En este sentido, el aporte genuino –y práctico– de los investigadores es dar cuenta de lo real, haciendo *epojé* de sus propios intereses y expectativas para develarlo en su estado originario. Por ello, se plantea la necesidad de revalorar la investigación desde una ética que recupere su finalidad primigenia, de modo que contribuya a reorientar a los investigadores hacia la búsqueda de la verdad como tarea infinita.

El compromiso con el ejercicio de la actitud teórica encuentra en la universidad su lugar más propicio; ella es un foro abierto a la discusión de ideas y la construcción de sentidos. La institución universitaria congrega a los investigadores de diversas disciplinas como agentes epistémicos, quienes asumen la tarea infinita de develar progresivamente la verdad, de manera que este saber pueda ponerse al servicio de la experiencia de la comunidad. Este saber aspira a esclarecer la cosa misma, así como su relación con la comunidad. A partir del diálogo entre Search, Gupta, Akcelrud y McDonough (2017), podríamos afirmar que la investigación académica, descrita de este modo, se orienta hacia el bien público en dos sentidos: (1) otorga beneficios intangibles como el esclarecimiento y comprensión de fenómenos complejos, seguridad, bienestar, entre otros; y tangibles como el acceso a la educación, conocimiento y justicia epistémica (Fricker, 2007). Además, (2) participa en la generación de ganancias, por lo que contribuye a mantener el capital en circulación de la mano de determinados grupos de interés para luego redistribuirse. Para Search (2017), resulta necesario considerar ambos sentidos, pues la racionalidad costo-beneficio está arraigada en instituciones y corporaciones, incluyendo a las instituciones académicas y las organizaciones que financian la investigación. De hecho, esta lógica permite mantener en funcionamiento la maquinaria investigativa, sosteniendo la labor de los investigadores incluso si ellos mismos no aceptan la racionalidad de la circulación del capital.

Decidirse por la vocación investigativa supone embarcarse en la infinita tarea de descubrimiento de lo esencial para comprender la experiencia humana en el mundo. Por lo tanto, se trata de escoger por voluntad propia –asumiendo la responsabilidad que eso supone– el bien epistémico como principio rector para la propia vida del investigador. Asimismo, demanda recordar la posición encarnada y el conocimiento intuitivo del mundo circundante, de manera que el investigador se transforme en agente de investigación. La afirmación de esta vocación tiene su origen en la cultura filosófica griega y debería mantenerse vigente a pesar de los embates de la cultura epistemológica moderna. Precisamente por ello es necesario, ahora más que nunca, recuperar el valor de la actitud teórica para superar la objetivación epistémica dominante en el campo de la investigación. Solo a partir de su ejercicio lograremos alguna claridad acerca del adecuado uso de la razón que orienta el saber descubierto hacia el cuidado de la justicia y hacia el bien que esclarece la existencia humana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2016). Constructing the university: Towards a social philosophy of higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 78–88.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1183472>
- Bartholomew, R. E. (2014). Science for sale: The rise of predatory journals. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 107(10), 384–385. <https://doi.org/10.1177/0141076814548526>
- Beall, J. (2012). Predatory publishers are corrupting open access. *Nature*, 489.
- Berger, M. (2017). Everything you ever wanted to know about predatory publishing but were afraid to ask. *ACRL. At the Helm: Leading Transformation*.
- Cazzanelli, S. (2020). The Genealogy of the Theoretical. Heideggerian Readings of Husserl and Aristotle. *Signos Filosóficos*, XXII(44), 54–79.
- Chitumbo, E. y Chewes, P. (2020). Predatory Publishing: A growing Threat to Scholarly Publishing. *Zambia Journal of Library & Information Science*, 4(2), 1–10.
- Dreyfus, H. y Taylor, C. (2015). *Retrieving realism*. Harvard University Press.
- Edwards, M. A. y Roy, S. (2017). Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34(1), 51–61. <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- Frederick, D. E. (2020). Scholarly communications, predatory publishers and publish or perish culture in the 2020s. *Library Hi Tech News*, 37(5), 1–11. <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2020-0007>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Furnham, A. (2020). Publish or perish: rejection, scientometrics and academic success. *Scientometrics*, 0123456789, 0–4. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03694-0>
- Grudniewicz, A., Moher, D., Cobey, K. D., Bryson, G. L., Cukier, S., Allen, K., Arden, C., Balcom, L., Barros, T., Berger, M., Ciro, J. B., Cugusi, L., Donaldson, M. R., Egger, M., Graham, I. D., Hodgkinson, M., Khan, K. M., Mabizela, M., Manca, A., ... Lalu, M. M. (2019). Predatory journals: no definition, no defence. En *Nature* (Vol. 576, Issue 7786, pp. 210–212). Nature Research. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03759-y>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América

- Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50, 15–32.  
<https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248/51715>
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Kurt, S. (2018). Why do authors publish in predatory journals?. *Learned Publishing*, 31(2), 141–147.  
<https://doi.org/10.1002/leap.1150>
- Nielsen, P. y Davison, R. M. (2020). Predatory journals: A sign of an unhealthy publish or perish game?. *Information Systems Journal*, 30(4), 1–4. <https://doi.org/10.1111/isj.12289>
- Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.  
<https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>
- Richtig, G., Berger, M., Lange-Asschenfeldt, B., Aberer, W. y Richtig, E. (2018). Problems and challenges of predatory journals. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*, 32(9), 1441–1449. <https://doi.org/10.1111/jdv.15039>
- Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*. Penguin Random House.
- Search, A. (2017). Research for the public good. In *Entrepreneurial Literary Theory: A debate on Research and the Future of Academia*. Shot in the Dark.
- Search, A., Gupta, S., Akcelrud, F. y McDonough, T. (2017). *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia*. Shot in the Dark.
- Sullivan, H. (1958). *Vanity Press Publishing*.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, C. y Bernstein, R. (2017). *Diálogos* (D. Gamper (Ed.)). Gedisa.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles

### Pedagogical support in disadvantaged schools: A novice teachers' right

**Ana María Martín Cuadrado\***

**María José Corral Carrillo\*\***

**Antonio F. Estrada Parra\*\*\***

#### RESUMEN

La mentoría como programa de formación en el inicio de la vida profesional del docente principiante se presenta como una oportunidad para la mejora de la calidad de las instituciones educativas y de sus agentes. Al mismo tiempo, revierte sobre la comunidad y el territorio donde se ubica. En contextos reconocidos como vulnerables se necesitan agentes educativos vocacionales y con un alto nivel de resiliencia, y con una meta clara: formar a personas plenas que contribuyan con su sentir, ser y hacer al desarrollo de la comunidad en la que habitan.

*Palabras clave:* Programa de formación de docentes; Mentoría; Programa de desarrollo profesional; Enseñanza pública; Zona de prioridad educativa

#### ABSTRACT

Teacher mentoring is a training program for novice teachers at the start of their careers. It presents an opportunity to improve the quality of educational institutions and educational agents. At the same time, it makes an impact on the community and the territory where it takes place. In vulnerable contexts it is necessary to have vocational educational agents with a high level of resilience and a clear goal: to train people who contribute with their feelings, character and actions to the development of the community in which they live.

*Keywords:* Teacher education curriculum; Mentoring; Professional development program; Public education; Educational priority areas.

---

\* Doctora en Filosofía y CC. de la Educación. Facultad de Educación, UNED. España. [amartin@edu.uned.es](mailto:amartin@edu.uned.es)

\*\* Licenciada en Pedagogía y Máster Universitario en estrategias y tecnologías para sociedad multicultural. Centro Asociado de la UNED, Sevilla. España. [marcorral@sevilla.uned.es](mailto:marcorral@sevilla.uned.es)

\*\*\* Licenciado en Física, Ingeniero de Materiales, Máster Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz, Máster en Ingeniería de Sistemas Fotovoltaicos. Centro Asociado de la UNED, Sevilla. España. [antestrada@sevilla.uned.es](mailto:antestrada@sevilla.uned.es).



## INTRODUCCIÓN

La relación del territorio, la ciudadanía y los centros educativos es un tema recogido en variedad de estudios de política educativa en todos los países (Naciones Unidas, 2015; OCDE, 2011, 2018; UNESCO, 2015), investigaciones de expertos educativos (Marcelo y Vaillant, 2009; Marcelo, 2009; 2012; Vaillant y Marcelo, 2001; 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2020) y, a nivel de investigación o innovación docente (*schoolarship*).

La influencia directamente proporcional, es consabida. Y, se trata de ordenar la información, evaluar y tomar decisiones que permitan generar conocimiento contextualizado a las necesidades manifestadas. Desde la realidad local se va caminando hacia una realidad más global: dibujando el concepto de “glocalidad”, buscando las sinergias de ambas realidades que permitan no perder la identidad de la una en la otra, y viceversa.

La escuela, el centro educativo se mimetiza con la comunidad y el territorio en el que se inserta. Ambos, centro educativo y territorio necesitan de un diálogo y consenso, pues su fin es el mismo: el desarrollo de la ciudadanía, de tal forma que reviertan en el desarrollo del barrio, de su comunidad.

Contextos complejos, difíciles (habitualmente, con un nivel de pobreza elevado) requieren centros educativos de alta calidad en cuanto a recursos humanos y materiales. La influencia del centro educativo permeabilizará lentamente, pero constante en el territorio a través de los estudiantes y sus familias. Constancia y perseverancia serán algunas de las características exigidas en las actuaciones educativas en territorios complicados.

Gestores y docentes motivados, conocedores de la exigencia del puesto de trabajo respecto al colectivo al que se dirige. El liderazgo pedagógico que se les exige se basa en competencias socioemocionales, principalmente: asertividad, empatía y alta dosis de resiliencia. El conocimiento del “otro”, de sus circunstancias sociales, económicas y culturales permite la comprensión de sus actos y facilita la planificación de intervenciones socioeducativas personalizadas, desde la realidad local y proyectando hacia un futuro digno, potenciando las capacidades personales y buscando oportunidades locales que dignifiquen la vida de estas personas. Víctor Hugo, en 1862 de forma magistral aportó las claves discursivas sobre el bien y el mal, la justicia y la política... Se convierte en una obra de obligada lectura para los profesionales docentes que decidan desarrollarse en estos ambientes, de carácter marginal, olvidados, invisibles...

El docente que toma esta decisión necesitará de una inducción planeada, liderada por docentes expertos que acompañen en terreno (aula y centro educativo) para que su actuación sea eficaz y contribuya al buen desarrollo de la actividad en centros de difícil desempeño; los cuáles, encontramos en cualquier país del mundo. Siempre, con colectivos marginales unidos a situaciones de pobreza extrema.

## CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Los sistemas educativos son cada vez más complejos y cambiantes, debido a las exigencias que la sociedad actual impone. Sus principios se sustentan en los conceptos de igualdad de oportunidades, equidad, inclusión o calidad educativa. Sin embargo, las características y contextos de algunos centros escolares determinan obstáculos que hacen irrealizable el cumplimiento de éstos.

Son múltiples los estudios y trabajos que describen la existencia de centros educativos con una mayor proporción de alumnado en situación de desventaja, exclusión social y/o perteneciente a minorías que la media del país. En los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informes PISA, aparecen categorizados como escuelas en desventaja socioeconómica, siendo definidas como aquellas cuyo del índice de status económico, social y cultural (ESCS), obtenido como el ESCS promedio de los estudiantes de la escuela, es un 25% inferior al de la distribución nacional (OECD, 2018, p.20).

Este tipo de escuelas se localizan en entornos desfavorecidos y de alta concentración de pobreza, que marcan el rendimiento y resultados académicos de sus estudiantes (Coleman y Hopkins, 1966; Wilson, 1978, Hao y Bonstead-Bruns, 1998; Girbés-Peco, Macías-Aranda Álvarez-Cifuentes, 2015; Roscigno, 2000; OECD, 2017). En ellas se produce también un elevado nivel de absentismo escolar (Considine y Zappalà, 2002), así como un mayor número de incidentes disciplinarios que dificultan la convivencia, provocando una mayor deserción docente asociada a estos (Kelly, 2004).

Martín-Cuadrado et al (2017) señala también la existencia de centros educativos catalogados como de difícil desempeño por administraciones educativas, en los que su alumnado vive situaciones multiproblemáticas que derivan en un nivel académico bajo, falta de motivación por los estudios, rendimiento insuficiente y un alto porcentaje del alumnado absentista. A su vez, indican que el “fracaso escolar es preocupante y tiene una estrecha relación entre los procesos de exclusión social, no atribuible al propio alumnado, sino a cuestiones externas y sobrevenidas por el contexto en el que viven” (Martín-Cuadrado, 2018).

Toda esta problemática compleja tiene como resultado que el alumnado que asiste a escuelas con estas características no llegue a alcanzar un nivel básico mínimo de competencias, y aparezcan cifras de fracaso y abandono escolares temprano superiores a la media del país (OECD, 2011; 2018).

Desde hace décadas, es aceptado que el éxito educativo depende de manera directa del nivel socioeconómico de padres y madres (Edgar, 1976). Por tanto, este alumnado se encuentra en una doble situación de desventaja e injusticia social que impide su derecho de educación en igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen, condenándoles a perpetuar el ciclo de pobreza del que partían.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por las Naciones Unidas (2015), “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, no puede quedar en una simple intención o deseo. Debe guiar a los gobiernos para acabar con este tipo de situaciones y desarrollar medidas reales y efectivas que mejoren la calidad de la educación.

Pero la escuela no puede resolver la segregación educativa por sí sola; es necesario combatirla desde otros sectores, y a través de políticas urbanísticas y sociales a largo plazo (Lupton, 2004). Sin embargo, desde el ámbito educativo, también es necesario tomar medidas que mejoren las oportunidades del alumnado que asiste a escuelas en contextos de pobreza. El desafío está en encontrar estrategias que puedan mitigar o compensar el origen socioeconómico del alumnado.

La OECD (2012) en su publicación “Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools”, realiza cinco recomendaciones de políticas educativas que han demostrado ser eficaces para la mejora de las escuelas en desventaja:

- Fortalecer y apoyar a la dirección escolar.
- Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje.
- Atraer, apoyar y retener a profesorado de alta calidad.
- Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula.
- Priorizar la vinculación entre escuelas, padres y comunidades.

Cada país aborda la educación en los contextos de pobreza de forma distinta. En el caso de España, una de las medidas utilizadas es la calificación especial de centros o plazas de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño o de zonas de actuación educativa preferente (Real Decreto 1364/2010). Es posible encontrar ejemplos de ellos en todas las Comunidades Autónomas del país, regulados por normativa específica.

Estos centros suelen encontrarse en zonas desfavorecidas y de prioridad educativa, como es el caso del Polígono Sur de Sevilla, uno de los barrios más pobres del país. Su característica más significativa está en ser un espacio urbano claramente delimitado de la ciudad, en el que la población

presenta situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, siendo además un 16,70% de ella analfabeta y sin estudios (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018). Las particularidades de su alumnado, con un absentismo y fracaso escolar generalizado, un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de analfabetismo en algunas zonas del barrio, hacen que los centros educativos de del sector sean considerados de difícil desempeño, y cuenten con un profesorado seleccionado a través de concurso específico.

El impacto que el profesorado tiene en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes puede ser muy elevado (European Commission, 2019). Pero atraer, apoyar y retener a profesorado de alta calidad en contextos como los que aquí desarrollamos no es fácil, ya que debe contar con experiencia docente y formación específica que le permita conocer los códigos y cultura de su alumnado, adaptarse a sus estilos de aprendizaje y pueda así abordar la gran diversidad existente en el aula (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019).

Desafortunadamente, la realidad es que no siempre llega profesorado que cuente con las características anteriores. Pero, cuando lo hace, es importante acelerar su adaptación al centro y su integración en el claustro del profesorado. Con este propósito, además de desarrollar una buena acogida estructurada, aparecen los programas de mentorización. A través de ellos, profesorado experimentado en el entorno puede ayudar a que el profesorado recién llegado o novel, comprenda con mayor rapidez los desafíos más importantes de su escuela y sus estudiantes, y les ayude a desarrollar estrategias pedagógicas y relacionales adecuadas en un tiempo menor (Charles Dana Center, 2002).

En estos programas, la selección del profesorado mentor y la organización del tiempo de trabajo para realizar las tareas de mentorización es clave, ya que no es fácil encontrar docentes con las características personales necesarias para afrontar ese papel (Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009), y el horario de trabajo de cualquier profesor o profesora es tan cerrado que permite pocos tiempos para realizar estas funciones.

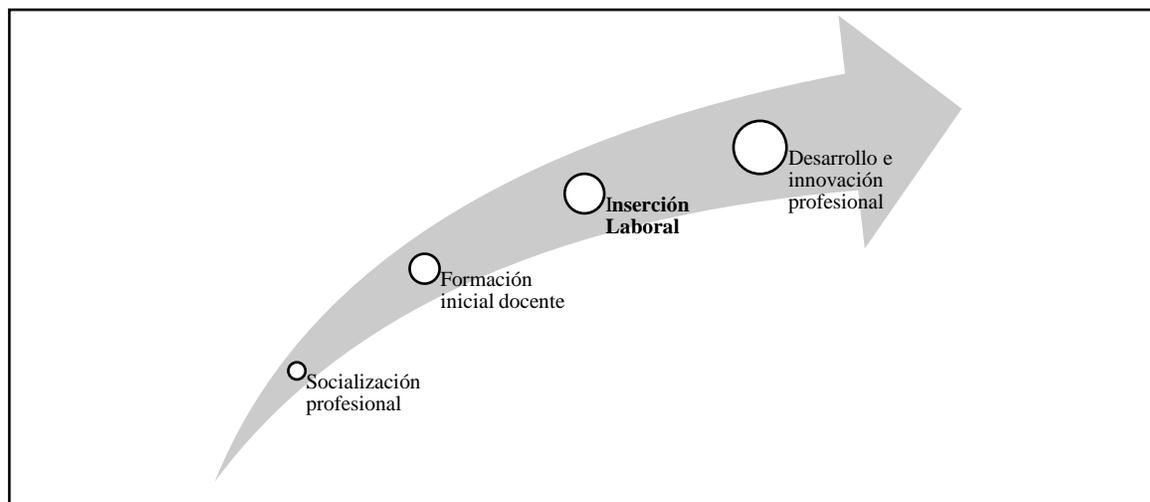
Es importante conservar a este profesorado, una vez que ha desarrollado experiencia docente en estos contextos educativos. Reducir los niveles de deserción habituales en este tipo de centros debe ser una prioridad. Para conseguirlo, se propone establecer incentivos económicos, así como de desarrollo profesional (OECD, 2017).

## EL DOCENTE PRINCIPIANTE

El inicio en la función docente supone un momento de especial interés para el centro educativo y para el docente novel. Ambos perciben este momento con una mirada diferente, aunque de similares características: las trayectorias de vida han ido trazando las experiencias del docente nuevo,

construyendo el imaginario con el que accederá al centro educativo (Vilanova, García, Señorino, 2007); las trayectorias de vida del centro educativo en torno a su contexto local, comunitario y regional (en suma, glocal) han ido delineando su idiosincrasia y estableciendo su *marca*, identificando sus fortalezas y sus debilidades. Ambos, docente principiante y centro educativo, esperan ser/sentirse oportunidad que contribuya al avance de sus objetivos profesionales. Y, la meta común es, en todo caso, el estudiante. El desarrollo del estudiante como ciudadano en un mundo plural versátil, y profundamente complejo.

En este apartado, es pertinente que partamos de la etapa profesional en la que se encuentra el docente novel. Quizá pueda resultar obvio pensar que pudiera ser la primera; pero, si nos apoyamos en el concepto de vocación, “más específicamente, vocación docente, ya que ésta es considerada, con razón a nuestro juicio, factor de crecimiento y desarrollo profesional” (Cardona, 2020, p. 41), la mirada es más amplia y profunda. De acuerdo con el autor, el significado del concepto “vocación” se aborda desde diferentes dimensiones: *introito*, como llamada interior y como proceso que se desarrolla durante toda la vida, “ya que en no pocas ocasiones, se construye de forma permanente influenciada por el cúmulo de experiencias, sobre todo formativas y laborales, vividas por cada persona. Éstas, bien consolidan una inclinación temprana, o, al contrario, aconsejan orientar la búsqueda en otras alternativas (Cardona, 2020, p.47). Cristóbal (2016) la denomina una tendencia que siente la persona hacia determinadas actividades, personas, objetos o contextos, es una inclinación natural que, generalmente, comienza a manifestarse ya desde la niñez. De este modo, la vida de un docente está marcada por diferentes etapas que van marcando sus vivencias ante el oficio de educar. Varios autores (Marcelo y Vaillant, 2009; Marcelo, 2009; 2012; Vaillant y Marcelo, 2001; 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2020) a través de diversas investigaciones confirman cuatro etapas que sintetizan este suceso (Imagen 1). Centramos la mirada en la tercera etapa que se denomina «de inserción», en la cual un profesor novel o principiante se inserta al ámbito profesional docente y lo que experimenta en estos tres-cinco primeros años.

**Imagen 1.** *Las etapas de vida de un docente*

El periodo de inserción laboral se caracteriza por las incertidumbres, dudas, cuestionamientos, temores y soledad profesional. Inquietudes que, de no ser, adecuadamente encaminadas o enfrentadas podrían implicar la deserción del profesor principiante del sistema escolar, o bien para evitar cuestionamientos, el terminar asumiendo un rol pasivo como reproductor de modelos ya obsoletos y descontextualizados a las necesidades actuales (Haas y Martín Cuadrado, 2020). El docente retoma la búsqueda de su identidad como profesional: inició la búsqueda durante la etapa anterior, fase de formación inicial, concretamente en el Prácticum y las prácticas. El Prácticum supone una primera toma de contacto con la realidad educativa diaria —contexto real de actuación—, colocando al docente en formación ante escenarios de desempeño profesional real. Actúa, incluso, de elemento vertebrador de la formación inicial del profesorado, además de contribuir al avance de las competencias profesionales docentes y facilitar la construcción de la propia identidad profesional (Martín Cuadrado y González Fernández, 2020). Siente que empieza un nuevo estadio en su vida profesional: su primer empleo como profesor. Se cuestiona por el tipo de docente que llegará a ser y por lo que podrá aportar en el centro educativo.

Se le conoce como (Marcelo, 2009):

El periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores principiantes o nóveles han de realizar la transición desde estudiantes a profesores, marcado por las tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 13).

Expectativas y desafíos se convertirán en el continuum durante el período de inserción de los profesores nuevos, y las respuestas facilitadoras/obstaculizadoras que reciba en/desde el centro educativo serán decisivas para la continuidad de su ciclo profesional.

Las teorías y creencias del profesor principiante se han ido gestando durante su vida académica, particularmente. En algunas ocasiones, las concepciones sobre el acto didáctico no se corresponden con lo estudiado en el centro universitario: concepciones arraigadas a través de la experiencia vital (Ruffinelli, 2014; Vilanova, García, Señorino et al., 2017). El choque con el centro educativo puede resultar traumático, implicando juicios y valoraciones destructivas para el docente. Si sumamos un cambio sociocultural (cuando las características del entorno social y las del entorno del docente no son coincidentes), el choque será mayor y más visible entre estudiantes y docentes (sin olvidarnos de las familias): el desconocimiento de códigos comunicativos, de las normas y símbolos que se manejan como propios en la escuela, son algunos de los ejemplos más comunes (Vaillant y Marcelo, 2015; Haas Prieto y Martín-Cuadrado, 2020). La necesidad de mediadores interculturales en este tipo de situaciones es de vital importancia. Su apoyo en los programas de mentoría y acompañamiento en centros de difícil desempeño se convierte en indispensable si el objetivo es la inclusión del principiante en el centro educativo.

El primer desafío para el docente que ingresa en un centro educativo es poder desentrañar el entramado denominado cultura escolar que envuelve a un centro educativo, y volver visibles a través de la interpretación o, muchas veces, la acción con sus respectivas consecuencias lo que se puede y no se puede hacer. Una cultura que es invisible para los que no son partes de la institución y que la mayoría de las veces sus miembros tampoco aportan a su desentrañamiento, casi como esperando que el docente novel pase por el trance de poder interpretarla o fracasar en el intento. Estos aspectos poco claros son los que se conocen como el *currículo oculto* y que, a la larga, es lo que entorpece y complejiza la incorporación real de los docentes principiantes, pues no saben qué se espera de ellos (Haas Prieto y Martín Cuadrado, 2020).

Abundando en las necesidades globales que presentan los profesores principiantes al inicio de su etapa profesional (Marcelo, 2009; Informe TALIS, 2013, 2018), serían:

- La distancia entre la formación recibida y los modelos teóricos aprendidos «chocan» con la realidad, con las características de las aulas y estudiantes tan dispares.
- La inseguridad y el sentimiento de supervivencia.
- La carencia o inadecuación de las estrategias didácticas.

- Las limitaciones para trabajar con estudiantes «diversos», adaptando los métodos de enseñanza.
- La indisciplina, los tropiezos para lograr un ambiente ordenado de trabajo.
- La relación con las familias y demás colegas.

Según Marcelo (2009), los principiantes están más preocupados por las instrucciones paso a paso, por los «cómo» y menos por los «por qué» y los «cuándo» del quehacer docente. Flores (2008, p. 68) encontró que los profesores principiantes reclaman mayores actividades de práctica durante su formación inicial y una mayor integración del componente científico y pedagógico. Al referirse a las prácticas de enseñanza sus demandas aluden a «un conjunto de recetas o de pistas para abordar un determinado número de situaciones, por ejemplo, saber cómo reaccionar frente a un alumno indisciplinado o cómo enseñar determinado contenido».

Abordar estas necesidades de forma inadecuada o no hacerlo influirá en el elevado abandono de docentes durante los primeros años de profesión, repercutiendo en la escasez de profesionales en determinadas zonas desfavorecidas y/o en disciplinas académicas. Y, la consecuencia final será que los estudiantes no recibirán la enseñanza que necesitan, provocando un segundo abandono, el de estudiantes (Haas y Martín Cuadrado, 2020; Martín Cuadrado, 2020).

Los programas de mentoría y acompañamiento como modelos de formación de principiantes, durante los primeros años de vida profesional, suponen un factor de calidad en el sistema educativo de un país, pues incide en el desarrollo profesional de los docentes, en la estabilidad organizativa de los centros educativos y en el rendimiento académico de los estudiantes (Informe Talis, 2018). Ruffinelli, Cisternas, Córdoba (2017) recogen experiencias de docentes noveles que sirven de base formativa para el acompañamiento y mentoría de docentes principiantes.

## LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA DE INSERCIÓN DOCENTE

Cuando se comenta sobre el docente principiante implica, necesariamente, la consideración de la institución educativa en el cual éste se inserta laboralmente para desarrollar las tareas que le son propias desde su ámbito profesional. Por lo tanto, es imposible hablar de inserción sin aludir a la institución educativa, entendida ésta como el contexto en el cual debe incorporarse y adaptarse. La institución educativa en ocasiones puede ver al docente principiante como una cuestión preocupante por lo que puede suponer la adaptación al contexto y a la práctica docente en escenario real. Uno de

los recursos que se puede utilizar para favorecer el desarrollo de la profesión docente es la mentoría (Haas y Martín Cuadrado, 2020).

El desempeño de mentor se remonta a épocas muy antiguas, en el siglo XII A.C.; Homero, en la *Odisea*, habla de Mentor, que curiosamente es un nombre propio de este personaje, fue al que Ulises encarga la tarea de acompañar y supervisar el crecimiento y desarrollo de su hijo Telémaco. Homero describe a este personaje como experimentado, confiable; con el objetivo de educar, cuidar, amar, consolar, atender, acompañar en todo momento a su hijo, mientras él estaba en la guerra. Por eso el nombre de este personaje se ha convertido en un sustantivo, es decir, en la categoría gramatical que sirve para nombrar a todos los tipos de sujetos con dichas características. Desde Juan de la Cuesta en 1589, la mentoría se aprecia como una estrategia pedagógica valorada para la mejora del rendimiento (Galino, 1974).

La Mentoría es un proceso complejo con espacios en los que guiar, apoyar, capacitar, alentar, dirigir, instruir, etc. Es una oportunidad para aprender juntos, el intercambio entre los implicados en el proceso de mentorización es fundamental, tanto mentor como mentorizado tienen mucho que aportar de sus propias vivencias y aprendizajes (Corral-Carrillo y Martín Cuadrado, 2019). La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional que de manera continuada va permitiendo el incremento de valores tanto profesionales como personales. Existen numerosas definiciones de mentoría y en la literatura especializada la mentoría realiza acciones como informar, servir de alternativa real para las necesidades de los mentorizados.

Según Vélaz de Medrano (2009), la mentoría, en los ámbitos profesionales:

... consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor... (p. 212).

En la formación inicial del profesorado, aunque hay espacios y momentos de práctica compartida y reflexiva con docentes experimentados, tal y como queda reflejado en los propios diarios de prácticas de los estudiantes (Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2020), no se alcanza un desarrollo de competencias profesionales ya que el tiempo que se dedica es escaso en la mayoría de los países. Por lo tanto, el docente que comienza su profesión llega con un conocimiento escaso y parcial, desarrollar programas de mentoría puede paliar estas necesidades.

La inserción profesional de docentes precisa disponer de procedimientos para el acompañamiento del inicio de la profesión, para que, por ejemplo, el docente nuevo conozca las características del centro al que llega, el contexto, las particularidades del alumnado, familias y el propio claustro. A la vez la mentoría en el profesorado novel puede favorecer el desarrollo de competencias profesionales docentes (Vélaz de Medrano, 2009; Hans y Martín-Cuadrado, 2020), teniendo en cuenta que la mentoría se centra en la persona, el trato entre docentes veteranos o noveles facilita el conocimiento y comprensión para poder desenvolverse de manera autónoma y adaptada al contexto. Este modo de aprender la profesión docente no solo apoya sino también desafía al novel a tomar decisiones provechosas.

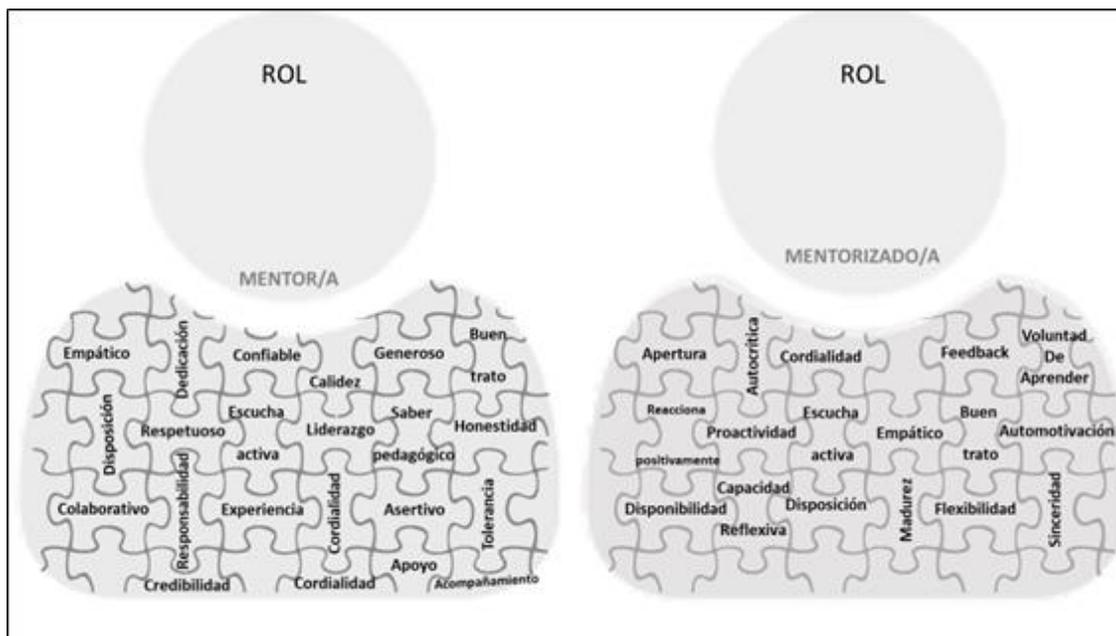
Pueden utilizarse diferentes enfoques con respecto a la puesta en práctica de la Mentoría en el profesorado, ya sean en centros de difícil desempeño como en contextos diversos. Enfoques más tradicionales o clásicos en el que una persona con más experiencia transmite conocimiento, modo de hacer y aplicar (González Vallejo, Cuellar, Espinoza, Cheung, 2019). Enfoques fundamentados en una relación de co-aprendices en el que se puede resaltar las diferencias entre los protagonistas y la complementariedad. Enfoques centrados en la acción conjunta, en el intercambio de roles

La mentoría profesionalizante (Imagen 2) es aquella en la que la relación entre los protagonistas, en este caso docentes, desarrollan una relación horizontal y simétrica. Una serie de características marcan esta relación como lo es un diálogo compartido ya que ambos se encuentran en el mismo contexto y tienen los mismos intereses, preocupaciones similares y muchas veces retos parecidos. Otra característica que se destaca es la oportunidad de tener una reflexión compartida, en este sentido los docentes al coincidir en el aula tienen vivencias parecidas y dar la oportunidad de reflexionar juntos ya que tienen objetivos comunes. Con respecto al aspecto afectivo al tener en común el aula y converger en diversas situaciones se puede llegar a compartir sentimientos y emociones por lo que la comunicación emocional comparte el mismo código junto con el contexto del aula (Hans y Martín-Cuadrado, 2020).

Imagen 2. *Mentoría profesionalizante del docente*

En relación con los mentores y mentorizados (Imagen 3) hay diferentes aspectos a tener en cuenta, los roles que desempeñan ambos son distintos, aunque a veces compartan ciertas características. El mentor debe mostrarse empático y puede ser que le salga de forma natural ya que el mismo ha pasado por esa misma etapa de inicio en la docencia. La dedicación del mentor debe ser evidente, ya que en este sentido el docente novel va a experimentar mayor seguridad en el proceso de mentoría. Un mentor debe tener saber pedagógico para que el liderazgo que debe ejercer no carezca de conocimiento, un conocimiento que debe ser compartido con el mentorizado. Aspectos como la generosidad, el buen trato, la calidez, tolerancia, honestidad, cordialidad, van a marcar unas relaciones e interacciones de calidad que en definitiva redundan en la mejora de la práctica docente.

Imagen 3. Perfiles del Mentor y del Mentorizado



Los programas de mentoría entre docentes ofrecen múltiples beneficios, el desarrollo de competencias y la profesionalización en la práctica compartida, son sin duda elementos para la mejora de la práctica docente.

## CONCLUSIONES

Una imagen de infraestructura educativa, aceptada por la mayoría de los sectores educativos, incluye tres etapas interrelacionadas: formación inicial del docente, inducción o preparación respaldada con mentores experimentados y desarrollo profesional, y formación en el servicio (UNESCO, 2015, p. 21). La etapa de inducción debe planificarse de forma eficaz, promoviendo la motivación del docente principiante, y buscando la integración en el aula y en el centro educativo; sin olvidar la sinergia del contexto social, económico y cultural en el que se sitúa y las personas que lo habitan y dinamizan.

La vida del barrio en el que se encuentra el centro educativo marca las actuaciones que se realizan. El barrio es un microcosmos social que tatúa a la comunidad y, por ende, al centro educativo. A la inversa, también, se produce una interacción que influye en el devenir de los habitantes del territorio. Ocurre que el efecto social es más visible que el efecto educativo; aunque se deba a una estrategia organizada y basada en estándares seleccionados, testado en estudios de la comunidad, territorios y regiones.

Desligar u obviar la formación *situada* de los docentes principiantes en el inicio de su trayectoria profesional puede ser un error en las políticas docentes. Perjudicando la eficacia de las actuaciones futuras en cuanto a praxis educativa y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes. La carrera profesional docente se debe apoyar en estándares de calidad que expliquen de forma detallada lo que se espera del profesional. La adaptación al contexto se realizaría en el territorio, sin remedio. Sería el ajuste de expectativas a través de lo ideal y la realidad, a través de programas de inducción y/o mentoría, acompañados por docentes expertos.

En las instituciones educativas, en la actualidad, aparecen actores emergentes, que transforman las relaciones de enseñanza-aprendizaje. El aumento de la complejidad en educación precisa de cambios, las relaciones e interacciones de los protagonistas podrían convertirse en relaciones más horizontales y simétricas en las que la producción de conocimiento sea un acto compartido (Díaz, 2020).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda-Vega, E.M., Martín-Cuadrado, A.M. y Corral-Carrillo, M.J. (2020). Diarios de clase: Estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.
- Cardona, J. (2020). La vocación para la profesión docente. Factor de crecimiento y desarrollo profesional. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 37-77). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
- Charles A. Dana Center (2002). Expecting success: A study of five high performing, high poverty schools, Dana Center and the Council of Chief State School Officers, Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 93-115.
- Coleman, J. S. y Hopkins, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics (Vol. 26). Washington. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1976.tb00708.x>
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018) Estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en Zonas desfavorecidas de 2018. [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Estrategia\\_Regional\\_Cohesion\\_Social-web.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Estrategia_Regional_Cohesion_Social-web.pdf)
- Considine, G. y Zappalà, G., (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of sociology*, 38(2), 129-148. <https://oclknu.st.edu.gh:2192/doi/pdf/10.1177/144078302128756543>.
- Corral-Carrillo, M. J., Catalán-Márquez, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Elaboración de e-rúbrica de estrategia de enseñanza y estilo de aprendizaje identificados en centros de difícil desempeño mayoritariamente de etnia gitana.
- Cristóbal, G. (2016). *La docencia como vocación o como opción*. <https://www.monografias.com/trabajos109/docencia-como-vocacion-o-como-opcion/docencia-como-vocacion-o-como-opcion.shtml>.

Díaz, J. (2020). La Transeducación como una expresión del futuro de la educación. *Revista Ethika+*, (2), 53-78. [10.5354/2452-6037.2020.58525](https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.58525).

Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*).

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>

European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1>

Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro

Galino, M. A. (1974). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. 2. ed. Narcea.

Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88.

González, M., Cuéllar, C., Espinosa, M. y Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2), 2. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>

Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A.M. (2020). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3

Hao, L. y Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Soc. Educ.* 71, 175-198.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (1), 207-216.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.  
[https://www.researchgate.net/publication/38290589\\_Los\\_comienzos\\_en\\_la\\_docencia\\_un\\_profesorado\\_con\\_buenos\\_principios](https://www.researchgate.net/publication/38290589_Los_comienzos_en_la_docencia_un_profesorado_con_buenos_principios)

- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15 (2), 209-221. 5648.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72(3), 195-220. Retrieved February 4, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/20157368>
- Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE, CASE Papers.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>
- Martín-Cuadrado, A. M. (27 de abril de 2020). *Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*. Formación IB. <http://www.formacionib.org/noticias/?Acompanamiento-y-Mentoria-docente-para-el-profesorado-novel-en-centros-de>
- Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En J.L. Herrera Hueso y C. Méndez Pérez (coords.), *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño*. Egregius Ediciones. ISBN: 978-84-17270-08-7
- Martín-Cuadrado, A.M., Corral Carrillo, M.J., y Catalán Márquez, M.J (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-174. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.009>
- Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R. (2020). Las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado en las distintas etapas escolares. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 247-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa.

- OECD. (2011). *Against the Odds - Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2010, pp.16.
- Roscigno, V. J. (2000). Family/school inequality and African-American/Hispanic achievement. *Soc. Probl.* 47, 266–290.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/658>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Universidad Alberto Hurtado.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe. [http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las tareas del formador.pdf](http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea
- UNESCO (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa)
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1). 209-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42165>

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

Wilson, W. (1987). *The Truly Disadvantaged*. University of Chicago Press.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Razón práctica y sabiduría trágica

Reflexiones sobre los cimientos filosóficos de una pedagogía ética basada en la  
deliberación

## Practical Reason and Tragic Wisdom

Reflections on the Philosophical Foundations of an Ethical Pedagogy Based on  
Deliberation

**Gonzalo Gamio Gehri**

Doctor en Filosofía

Universidad Antonio Ruiz de Montoya - Pontificia Universidad Católica del Perú,

[gonzalogamio@gmail.com](mailto:gonzalogamio@gmail.com)

### RESUMEN

Este ensayo se propone mostrar las razones por las cuales las tragedias griegas constituyen un modelo consistente para cimentar una pedagogía ética centrada en la deliberación. La idea del aprendizaje a través del sufrimiento, el discernimiento de conflictos de valor, las consideraciones sobre el lugar de la *tyché* en el curso de la vida son cuestiones que la filosofía moral moderna tiende a dejar de lado. En ese sentido, la sabiduría trágica incorpora dimensiones importantes para desarrollar una reflexión filosófica que haga justicia a la complejidad de la experiencia ética.

*Palabras claves:* Tragedia griega; educación ética; ética clásica; deliberación; conflicto trágico

### ABSTRACT

This essay seeks to prove why Greek tragedies constitute a consistent model to base an ethical pedagogy centered on deliberation. The conception of learning through suffering, the discernment of values conflict, and the acknowledgment of the *tyché* in our life course are questions that modern moral philosophy tends to neglect. In this regard, tragic wisdom incorporates crucial dimensions to develop a philosophical reflection that does justice to the complexity of the ethical experience.

*Keywords:* Greek tragedy; ethical education; classic ethics; deliberation; tragic conflict.



La tragedia griega ha sido una auténtica maestra en el ejercicio de la razón práctica (*noús praktikós*). Fue considerada un elemento crucial de la educación del ciudadano de la *pólis* ateniense, una fuente fundamental en la formación del juicio y del carácter de los agentes éticos y políticos. Las obras dramáticas de Esquilo, Sófocles y Eurípides ofrecen modelos de deliberación práctica que nos exigen enfrentar conflictos ineludibles que ponen en evidencia nuestra finitud y vulnerabilidad, pero también nuestra capacidad de reflexión y percepción éticas. Aristóteles las consideró un material valioso para el discernimiento y el desarrollo de la *phronesis*. Hegel recurrió a ellas para explicar la colisión como una de las categorías básicas de la acción. En décadas recientes, Martha Nussbaum y Bernard Williams, entre otros, han discutido la relevancia de estas obras literarias para construir una fenomenología del cultivo de la deliberación<sup>1</sup>.

Las ideas que voy a discutir en este ensayo tienen un carácter exploratorio y, en cierta medida, están todavía en construcción. Confío en que formarán parte de una investigación ulterior. Quiero examinar qué tipo de reflexión sobre la naturaleza de la *praxis* aporta el modelo deliberativo subyacente a las antiguas tragedias, de modo que ésta pueda afinar nuestra visión en los términos del desarrollo de la filosofía práctica y de una pedagogía deliberativa. Voy a intentar mostrar que básicamente este aporte se traduce en la incorporación de tres aspectos de la “cosa misma” – aquí, las condiciones de la vida práctica – que estudia con rigor la tragedia: **1)** el aprendizaje a través del sufrimiento; **2)** la consideración crítica de los conflictos entre bienes y la colisión entre males; **3)** la reflexión en torno a la relación entre las virtudes y la fortuna. Voy a concentrar mi análisis en los argumentos mismos y dejar para otra oportunidad los elementos propiamente histórico-teóricos que constituyen factores relevantes del objeto de reflexión.

### 1.- Deliberación y *katharsis*. La naturaleza del aprendizaje práctico

La tragedia griega fue concebida desde un principio como una fuente básica de aprendizaje y sabiduría para los habitantes de la *pólis*. Los actores, los componentes del coro, los espectadores y organizadores eran ciudadanos de Atenas, en contraste con el teatro moderno, que cuenta con actores y productores profesionales. En los tiempos de la democracia ateniense, la producción y la escenificación de las tragedias constituían un elemento fundamental de la *paidéia* ética y política de los

---

<sup>1</sup> La base de este ensayo es la conferencia que dicté en el VII Congreso Colombiano de Filosofía en agosto de 2018 en la ciudad de Bucaramanga. Allí examiné los motivos trágicos de la filosofía práctica actual. Aquí me centraré en la propia tragedia griega como modelo ético y pedagógico.

ciudadanos. La trama de la tragedia formula dilemas prácticos que sus protagonistas deben afrontar de una manera ineludible, y que se pone a consideración de los espectadores. El drama clásico somete a examen esta clase de dilemas: dicho examen constituye la materia prima en el proceso de formación del discernimiento y del carácter de los agentes.

Recordemos la esclarecedora definición de la tragedia que desarrolla Aristóteles en *Poética* 1449b 23. El estagirita sostiene que la tragedia consiste en la representación o imitación (*mimesis*) de la acción y del curso de una vida (*práxeos kai bíou*), que se propone “realizar, mediante la compasión y el temor, la *katharsis* de las experiencias de este género”<sup>2</sup>. El arte clásico, como se sabe, tiene el objetivo de representar de manera acertada la naturaleza o de los objetos en general. El hecho de que la tragedia se traza la meta de representar “la acción y el curso de la vida” pone de manifiesto su relevancia para la reflexión ética y política. Ella intenta ofrecer un retrato fidedigno de la complejidad de nuestros conflictos prácticos, la finitud de nuestras capacidades de deliberación, elección y acción, así como la incertidumbre que rodea nuestras decisiones en circunstancias dilemáticas<sup>3</sup>.

El concepto de *katharsis* ocupa un lugar crucial en esta definición y su conexión con el tema de la vida buena, pues ella apunta a cimentar el proceso de deliberación práctica. *Katharsis* es un término que proviene de la medicina antigua, que alude a la “purga” o a la “limpieza” del cuerpo a partir de la ingesta de medicamentos que ayudan al cuerpo a expulsar sustancias nocivas que producen enfermedades en el organismo humano<sup>4</sup>. En el plano de la reflexión ética y política, esta analogía médica evoca aquel *proceso* que podemos describir como la “purificación del juicio”, a través del cual los ciudadanos se ponen en el lugar de los héroes y enfrentan colisiones de valor en situaciones críticas para ellos y para el mundo espiritual que habitan. La experiencia del temor y de la compasión detona, por así decirlo, este proceso deliberativo. El espectador se proyecta imaginariamente en el dilema de Antígona – quien debe elegir entre enterrar a Polinices siguiendo el ritual fúnebre, o dejarlo insepulto acatando el edicto de Creonte -, o en la circunstancia terrible de Agamenón, quien tiene que elegir si sacrificar o no a Ifigenia ante los altares de Artemisa. Se trata de conflictos que no pueden ser evadidos, y que acarrear a los agentes pérdidas y situaciones dolorosas.

---

<sup>2</sup> *Poética* 1449b 23.

<sup>3</sup> He discutido este tema– a partir de una reflexión sobre *La Orestíada* de Esquilo - en Gamio, G. (2005). La purificación del juicio político. Narrativas de justicia, políticas de reconciliación. *Derecho & Sociedad* (24), 378 – 389.

<sup>4</sup> *Cfr.* Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien*. Visor. Mi perspectiva respecto al sentido de la *katharsis* le debe mucho a los análisis de Nussbaum expuestos en esta obra.

Al evaluar críticamente esta clase de conflictos, los agentes descubrirán progresivamente que la precariedad y la incertidumbre son elementos esenciales de cualquier comprensión rigurosa de la acción y del curso de la vida. Del mismo modo, los agentes constatarán el enorme valor de la capacidad de razonamiento y percepción emotiva como herramientas eficaces para afrontar dilemas prácticos, pero también constatarán que no existe un “principio maestro” o algoritmo moral que pueda sustentar una receta normativa única e invariable que pueda resolverlos. Necesitamos examinar estos conflictos en su particularidad, y plantear soluciones que correspondan a la complejidad de las situaciones con las que lidiamos cuando tenemos que discernir y elegir una manera de actuar.

Hemos sostenido que la experiencia del temor y de la compasión constituye el material del proceso de purificación del juicio ético y político. Es en la *Retórica* que Aristóteles ha examinado en detalle ambas emociones y su relevancia para el discernimiento práctico. El temor es descrito como el dolor de ánimo producido por la percepción de un mal inminente, sea este real o imaginario<sup>5</sup>. Se trata de una emoción particularmente útil, dado que nos permite distinguir con claridad situaciones de riesgo, y tomar medidas de protección para nosotros mismos y para salvaguardar la vida y la integridad de otras personas. El ejercicio de la ética y la política suponen la comprensión de los seres humanos como entes finitos y vulnerables, que requieren instituciones, formas de acción común y reglas para garantizar su seguridad y libertades. El temor es una emoción que invita a la preocupación por la seguridad de los ciudadanos. Educa el juicio práctico en torno al conocimiento del peligro y las medidas que podamos tomar para prevenirlo en la vida pública y privada.

Aristóteles concibe la compasión como “un cierto pesar ante la presencia de un *mal* destructivo o que produce sufrimiento a quien no se lo merece y que podríamos esperar sufrirlo nosotros mismos o alguno de los nuestros”<sup>6</sup>. Se trata de una emoción que pone de manifiesto la *proyección empática*, la disposición a ponerse en el lugar del otro – en particular, en la posición de quien sufre injustamente, para *sentir con él*. Experimentar la compasión constituye una condición fundamental para asumir la defensa de los más débiles y actuar para combatir o prevenir las injusticias.

Las tragedias están centradas en la experiencia del fracaso; concentran su atención en el padecimiento de una catástrofe: cruentas guerras que acaban con la vida y la libertad de los más débiles, dilemas morales en los que no es posible evadir los males. La sabiduría trágica consiste en el aprendizaje a través del sufrimiento (*pathémata mathémata*).

---

<sup>5</sup> *Ret.* II, 5 1382<sup>a</sup> 20 y ss.

<sup>6</sup> *Ret.* II,8 1385b.

Porque Zeus puso a los mortales en el camino del saber, cuando estableció con fuerza de ley que se adquiriera la sabiduría con el sufrimiento. Del corazón gotea en el suelo una pena dolorosa de recordar e, incluso a quienes no lo quieren, les llega el momento de ser prudentes.<sup>7</sup>

La experiencia del dolor pone de manifiesto la trasgresión de la medida correcta, la comisión de *hybris*. “Porque sufrimos, reconocemos haber obrado mal”<sup>8</sup>, asevera Sófocles en *Antígona*. El sufrimiento nos re-cuerda los límites que debemos observar para actuar como seres humanos moderados, conscientes de su finitud y fragilidad esenciales. La prudencia es una virtud intelectual que nos permite deliberar y actuar reconociendo la medida adecuada en los diferentes aspectos y circunstancias de la vida. La experiencia del sufrimiento apunta a la adquisición de la prudencia.

El sufrimiento detona el proceso de adquisición del saber de la *praxis*. Al sufrimiento no hay que buscarlo, él vendrá a nosotros porque es parte de la vida. Experimentar el deterioro de nuestras capacidades y las de las personas que amamos, perder a nuestros seres queridos, constituyen vivencias que no podemos eludir en el curso de nuestra existencia. Nuestras comunidades han padecido violencia en diferentes episodios de la historia, situaciones que no podemos eliminar del registro de nuestro pasado. No es posible erradicar el sufrimiento de nuestra vida. Si no podemos eliminar el dolor de nuestras vidas, lo que tenemos que hacer es aprender de esta experiencia. La vivencia del sufrimiento inevitable nos permite reconocer la precariedad de nuestros recursos y disposiciones humanas. Esta experiencia constituye el trasfondo de nuestro discernimiento sobre nuestros límites y sobre nuestras potenciales formas de vida.

La experiencia de la injusticia puede convertirse también en fuente de sabiduría práctica. No podemos modificar los hechos del pasado, pero podemos extraer lecciones sobre lo vivido que impidan que se repitan en el futuro. En este sentido, el trabajo de la *razón anamnética* contribuye al esclarecimiento del daño padecido y nos permite asignar responsabilidades y tomar medidas de no repetición. *Las Suplicantes* y *Las Troyanas* de Eurípides son expresión del tipo de reflexión sobre los efectos destructivos de la violencia en la vida de las *póleis*, en particular para la situación de los seres humanos más vulnerables. Es la clase de reflexión que se pone en ejercicio de los proyectos de justicia transicional, por ejemplo, en el trabajo de las comisiones de la verdad allí donde las sociedades han afrontado conflictos armados o interrupciones del orden constitucional y buscan reconstruir el sistema legal y el tejido social.

---

<sup>7</sup> *Agamenón* 176 –180.

<sup>8</sup> *Antígona* 926.

## 2.- El sentido de los conflictos trágicos

Las tragedias nos ofrecen un estudio riguroso acerca de los conflictos prácticos que los agentes tenemos que enfrentar en los distintos espacios de la vida pública y privada. Se trata de conflictos que someten a una dura prueba nuestra capacidad de razón práctica. A menudo, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la ética filosófica estamos acostumbrados a suponer que los conflictos éticos fundamentales son aquellos que enfrentan el bien contra el mal. No obstante, la tragedia antigua nos invita a considerar conflictos aún más profundos y difíciles de formular (y de resolver). *Conflictos entre el bien y el bien*, así como *conflictos entre el mal y el mal*.

Estas obras nos plantean situaciones en las que los agentes tenemos que elegir entre opciones que percibimos como valiosas y llenas de sentido, pero que no podemos alcanzar en conjunto y al mismo tiempo; no nos queda sino escoger la que consideramos razonablemente mejor y renunciar a las demás. Así, entre los cursos de acción **A**, **B** y **C** reconozco que tengo buenas razones para identificar **A** como superior y digno de ser elegido sobre los otros. Reviso el proceso de mi deliberación y confirmo mi decisión: sí, **A** merece mi elección en virtud de razones que puedo comprender y suscribir. No obstante, los argumentos que me llevan a considerar **A** como la mejor opción no anulan aquellas razones que convertirían los cursos de acción **B** y **C** en dignos de adhesión ante mí (y posiblemente ante otros). No poder seguir **B** y **C** producen en mí un sentimiento de pérdida a pesar de estar convencido de la validez de mi decisión<sup>9</sup>.

Hay ocasiones en las que tengo que enfrentarme a otra clase de conflictos. Aquellos en las que todas las alternativas bajo examen son identificadas como negativas, desafortunadas, nefastas e incluso denigrantes. Ante conflictos de esa naturaleza –conflictos entre males- uno puede pensar que quizás lo mejor sea abstenerse de actuar. Esa interpretación es posible, pero puede ser razonable considerar que no actuar sea una mala opción entre otras. Decida lo que decida, mi elección acarreará alguna clase de dolor o decepción. He de discernir para escoger el *mal menor*. El agente no podrá evitar reconocerse en el lamento de Agamenón:

“¿Qué alternativa está libre de males?”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Cfr. Williams, B. (1993) Conflictos de valores en Williams, B. (1993) *La Fortuna moral*, FCE, e *idem* Joseph, R. (1985) La congruencia ética en Joseph, R. (1985) *El razonamiento práctico*. FCE.

<sup>10</sup> *Agamenón*, v. 211.

Pensemos un momento en el doloroso predicamento de Antígona. Ella tiene que discernir si enterrar a su hermano –que ha perecido combatiendo contra su propia tierra y contra su propia sangre- y dejarlo insepulto, conforme al castigo establecido por el edicto de Creonte. Observa así el conflicto entre dos leyes: la ley humana, que ordena que el cadáver de Polinices quede expuesto al apetito de los perros y las aves carroñeras, y la ley divina, que exige que el familiar sea enterrado para descender al Hades, más allá de cuál haya sido su falta. Antígona sabe que tiene que tomar una decisión, y que honrar una ley implicará transgredir la otra. Haga lo que haga, incurrirá en algún mal en liza, y deberá hacerse responsable por el contenido y las consecuencias de su elección. Si decide no actuar en absoluto, estará abrazando uno de los males. Se trata de un conflicto trágico.

Para los ciudadanos atenienses, participar en los espectáculos trágicos –como productores, actores y espectadores- constituía una forma fundamental de aprendizaje sobre la naturaleza de la deliberación ética y política. Para nosotros –usuarios de la cultura moderna-, puede ser también una fuente de inspiración para cimentar una pedagogía para la *praxis*. Los conflictos trágicos –bien contra bien, mal contra mal- son más frecuentes que lo que nos gustaría admitir. A quienes asumen una actitud escéptica en esta materia, bastará recordarles el reiterado dilema entre males que los votantes de nuestra región tenemos que enfrentar en las segundas vueltas electorales de las últimas décadas. Esta clase de conflictos, podríamos decir, constituye el corazón mismo de la ética y son un desafío a nuestra capacidad de razón práctica. Convertirnos en agentes prácticos independientes – seres capaces de discernimiento y elección de la propia *forma de vivir (biós)*- implica involucrarnos en el complejo proceso de adquisición de habilidades y excelencias implícitas en el cuidado de la deliberación.

Comprender de este modo el cultivo de la razón práctica supone reconocer ciertos rasgos de la realidad con la que tenemos que lidiar. En primer lugar, la convicción de que cada situación tiene sus peculiaridades y por lo tanto es única e irrepetible. Desde este enfoque fenomenológico, la ética que necesitamos no pretende cimentar reglas universales y abstractas; las reglas están en diálogo con un examen detenido de las circunstancias. Esta perspectiva bebe de las tragedias, pero fue formulada filosóficamente por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea*. En más de un sentido, la filosofía práctica de Aristóteles constituye el sistema de ideas que mejor entendió el legado de la obra de Esquilo, Sófocles y Eurípides para la reflexión ética y política. Efectivamente, la virtud de la *phronesis* consiste en saber actuar observando la universalidad de los bienes que el agente se propone lograr, pero interpretando estos bienes en estrecha conexión con la particularidad de los escenarios en los que se encarnan.

En esta perspectiva, el agente no pretende reducir la deliberación a un principio general que funcione como una suerte de algoritmo moral (por ejemplo, en tiempos modernos, el imperativo categórico o el principio de utilidad). No solamente en virtud del decisivo rol del esclarecimiento de los contextos en el proceso del discernimiento, sino también a causa del reconocimiento de la diversidad de bienes que a menudo el agente debe tomar en cuenta para deliberar y elegir un curso de acción. Son bienes heterogéneos, cuyo valor en el desarrollo de la vida obedece a razones diferentes. La orientación que los bienes nos ofrece no obedece a la imposición de un principio abstracto ni puede ser reducida a su guía. Apreciamos el ejercicio de la justicia por razones distintas a las que explican el valor del cultivo de la amistad; sin embargo, no es difícil reconocer que ambos bienes habrían de formar parte de una vida plena. La reflexión ética se refiere a la discusión de los motivos y los bienes que constituyen aquello que es incomparablemente mejor para la existencia, y que es irreducible a un único patrón racional de valoración (Sen, 1997). La concepción de la razón práctica planteada por los compositores de tragedias –y por Aristóteles– es básicamente *pluralista*.

Con frecuencia se supone que el objeto de la deliberación es la selección eficaz de los medios que nos permitan lograr los fines que nos hemos trazado. En nuestro tiempo, el imperio de la razón instrumental y la vigencia de la *Rational choice theory* en las ciencias de la conducta nos lleva a pensar en esta dirección. No obstante, la ética clásica pone de manifiesto una lectura distinta del ejercicio de la razón práctica. Aristóteles sostenía que deliberamos para ponderar los medios, pero también, especialmente, para examinar aquellos propósitos y modos de actuar que “cuentan como fin” o “pertenecen al fin” (*prós to telón*)<sup>11</sup>. Se trata de discutir todos los componentes de una vida buena.

Los desarrollos de la filosofía moral moderna han procurado desconocer los conflictos éticos o a minimizar su poder. Kant (1989) rechazó la posibilidad de que los deberes pudiesen chocar entre sí (*obligationes non colliduntur*). Tanto el principio de utilidad como la teoría de la *rational choice* plantean una escala cuantitativa de medición de nuestras opciones en términos de más o menos cantidades de satisfacción. Sin embargo, soslayar estos conflictos o intentar reducir su impacto en nosotros equivale a construir una imagen de la ética que no corresponde a nuestra experiencia más cotidiana de lo que significa enfrentar problemas éticos. Se trata de una experiencia que hay que *saber mirar* con cuidado, que no podemos invisibilizar sin renunciar a una comprensión clarividente y juiciosa de las cosas. Una vivencia decisiva para la formación de la agencia ética y política.

---

<sup>11</sup> Véase Aristóteles *Eth. Nic.* 1097b14 y ss. y 1112b y ss.

La tragedia planteaba a los ciudadanos atenienses situaciones conflictivas que ponían a prueba la lucidez, el carácter y la piedad de los agentes. Este modelo educativo se revela ejemplar en un contexto como el de la sociedad contemporánea, que requiere de personas con sentido crítico y con el coraje necesario para lidiar con dilemas morales como los que formulan los dramas antiguos. Simular ese tipo de situaciones para saber enfrentarlas en su complejidad y singularidad, así como para interpretar con agudeza la pluralidad de bienes (y males) que se ponen en juego en tales situaciones de trance existencial. Hoy, como antes, el tipo de sapiencia que otorga la *phrónesis* no nos da garantía alguna de éxito, pues estamos atados a la finitud y vulnerabilidad de nuestra humana condición. Nos hace más sabios, pero no nos convierte en infalibles.

### 3.- El cultivo de la excelencia y la fortuna. El agente y los escenarios de la vida

Esta concepción de la razón práctica basada en las tragedias entraña una visión fenomenológica de la realidad con la que el agente práctico debe lidiar. Los escenarios vitales – las situaciones – se configuran parcialmente a partir de las decisiones que tomamos, pero también adquieren forma a partir de las decisiones de otros que interactúan con nosotros. Estos escenarios también se construyen a partir de circunstancias externas a nuestra voluntad, corresponden a aquel ámbito de lo Real que los griegos llamaban *tyché* (la *fortuna* de los romanos). No se trata solamente de las consecuencias de mis acciones, sino de todas aquellas situaciones que escapan a nuestro control.

Esta interpretación de las cosas contrasta decisivamente con la mentalidad moderna en torno a los espacios de acción de los agentes. Hoy vivimos en la época en la que nuestras diferentes actividades –en la gestión empresarial, en el trabajo, en la academia e incluso en la vida íntima– están basadas en la planificación. El supuesto básico es que podemos ejercer un control sobre nuestras acciones y nuestro futuro. El porvenir es tan solo la tranquila progresión del presente (Caputo, 2001). Este supuesto es falso, pues está reñido con la experiencia y sus asuntos (*tá phainómena*). Con frecuencia el futuro se revela de otra forma, bajo situaciones no deseadas que –para bien o para mal– hacen trizas nuestros planes y expectativas iniciales. Los escenarios vitales se manifiestan como propicios o adversos, pero también como parcialmente azarosos. La *tyché* alude a aquello que es imprevisible y no susceptible de cálculo. Educarse en el buen vivir implica lidiar con la incertidumbre, e incluso habituarse a vivir con ella y *en* ella.

Aristóteles rechaza con firmeza la creencia – fundada en una lectura discutible de ciertos mitos e incluso de ciertas tragedias– de que el logro de la *eudaimonía* consiste en dejarse llevar por el

movimiento de la *tyché*. Se trata de una concepción arraigada en algunas manifestaciones de la cultura popular helénica. La idea subyacente es que el curso de la fortuna es la expresión de los designios de los dioses. El estagirita desprecia la tesis de aquellos que solo encuentran valor en la adhesión a una actitud pasiva frente a las circunstancias. El autor sostiene que una actitud como esa implica renunciar a nuestras capacidades distintivamente humanas (el *lógos*, las pasiones, el cuidado de nuestros vínculos comunitarios). Aquella convicción no solo entraña una concepción de la vida que es manifiestamente falsa, sino que desde un punto de vista ético contribuye a minar la confianza del agente en los poderes de la razón práctica.

La perspectiva que identifica la vida buena con la buena fortuna pone de manifiesto serios problemas si fuese llevada al terreno de la práctica, en la medida que nosotros –agentes finitos y limitados- no podemos descifrar con certeza si el curso de la *tyché* será propicio o no para lograr algún bienestar o si este nos llevará a situaciones de sufrimiento. Nada en el movimiento de los acontecimientos puede informarnos acerca de su curso posterior. Así, la fortuna parece sonreírle a Edipo al llegar a Tebas y vencer a la Esfinge, pero con el tiempo será abatido por un terrible destino. No es posible establecer pronósticos sobre lo que no podemos calcular ni someter a negociación. Eurípides propone en *Las Troyanas* una imagen lúcida y conmovedora acerca de la *tyché*. Señala que ella, “con sus caprichos – como un demente – salta de un lado a otro”<sup>12</sup>.

La imagen es persuasiva. La *tyché* es como el saltar caótico y tornadizo de un demente. Mientras existen saltos en los que podemos avizorar su dirección y potencial alcance, así como los propósitos que le dan sentido, existen otros que no obedecen a ningún plan ni se plantean alguna razón específica como fuente de acción. Podemos anticipar qué clase de salto dará un atleta, de acuerdo con la disciplina que practica; sabemos que persigue ganar el primer lugar en una competencia o batir un *record* deportivo. De un modo similar, podemos representarnos qué busca un guerrero al saltar en la lucha en medio del campo de batalla; asumimos que él intenta esquivar un golpe o asestar una estocada. Existe un ligero margen de comprensibilidad y previsibilidad que no se le escapa a un observador lúcido y atento. No obstante, en el caso del salto del loco no hay forma de hacer algún tipo de cálculo: puede ser el salto de un ataque, de una huida, o acaso un movimiento de algún baile frenético. Siguiendo esta comparación, la *tyché* no puede ser materia de teorías o de pronósticos. No hay manera de prever cuál será su curso y su impacto en nuestras vidas. La dirección que puede tomar la *tyché* en

---

<sup>12</sup> *Troyanas*, 1205.

situaciones específicas no pueden ser materia de elección; hay veces en que simplemente hay que lidiar con ellas.

La *tyché* da forma parcialmente a las situaciones que tenemos que enfrentar en la vida, pero la clave de una vida buena no descansa en ellas. La plenitud de la vida está asociada a aquello que puede ser objeto de discernimiento y elección. Las circunstancias externas de nuestra existencia ponen a prueba las virtudes (*aretái*) que hayamos podido adquirir en el proceso de nuestra formación. Estas excelencias se ponen de manifiesto en los momentos difíciles. El ejercicio de la virtud constituye el “fundamento sólido” de la conducción de la vida; las vicisitudes de la vida son cambiantes y no pueden ser objeto de cálculo. Una visión acertada de los bienes y una percepción fidedigna de la situación son la respuesta adecuada frente al modo en que se nos presentan las cosas. A juicio de Aristóteles, la fortuna se encarga –de nuevo, parcialmente- de distribuir azarosamente los bienes exteriores entre nosotros: placer, seguridad, honores, bienestar económico, amistad, la propia *eutychia*. El cuidado y la búsqueda de la *eudaimonía* encuentra su centro de gravedad en la práctica de las virtudes, pero requiere asimismo la presencia de estos bienes.

Porque está claro que, si seguimos las vicisitudes de la fortuna, llamaremos al mismo hombre tan pronto feliz como desgraciado, representando al hombre feliz como una especie de camaleón y sin fundamentos sólidos. Pero en modo alguno sería correcto seguir las vicisitudes de la fortuna, porque la bondad o maldad de un hombre no dependen de ellas, *aunque*, como dijimos, *la vida humana las necesita*<sup>13</sup>.

Aunque el cultivo de las virtudes constituye el elemento medular del proceso de persecución de la *eudaimonía*, la *tyché* ocupa un lugar significativo en este proceso. Si tuviésemos que abstraer de una investigación sobre ética todo aquello que aporta el estudio de las circunstancias externas de la vida, esa indagación se revelaría como evidentemente incompleta y probablemente inconsistente. La razón práctica se ocupa no solamente de aquellos asuntos sobre los cuales podemos deliberar y elegir, en la medida en que podemos darle alguna dirección; ella también le presta atención a las situaciones que no podemos modificar, pero que debemos encarar lúcidamente si aspiramos a vivir bien. De un modo o de otro, son los escenarios con los que tenemos que lidiar en la vida diaria.

---

<sup>13</sup> Aristóteles, *Eth. Nic.* 1100b 1-10 (las cursivas son mías).

#### 4.- Pensar la *praxis* desde la tragedia. Consideraciones finales

El aprendizaje a través del sufrimiento, la deliberación acerca de los conflictos y la consideración acerca de la presencia de la fortuna en el cultivo de la vida buena constituyen elementos fundamentales de una comprensión estricta de la vida ética que aporta la tragedia antigua. La filosofía práctica en esta clave fenomenológica toma en cuenta estas dimensiones de la vida activa que las versiones dominantes de la filosofía moral moderna –el kantismo y el utilitarismo – tienden a no tomar en cuenta. La tragedia destaca estos factores con el fin de construir una visión más lúcida de la *praxis*.

La ética subyacente a la sabiduría trágica arroja luces sobre otro aspecto de las cosas. Vivimos en una cultura que le rinde un culto particular al *éxito*, al cuidado de la eficacia instrumental en el mundo de la empresa privada, en los espacios de la vida cotidiana e incluso en la academia. Universidades privadas que han adoptado el formato empresarial prometen formar gerentes eficaces y exitosos. Existe una nutrida literatura de autoayuda y de *coaching* que promete convertirte en un “ganador”. La *experiencia del fracaso* es soslayada, ocultada bajo la alfombra. Sin embargo, el fracaso es un tipo de vivencia que resulta esencial para aprender a vivir con un cierto saber práctico. Constituye un lado de la existencia que tenemos que *saber mirar*. Hay ciertos fracasos que son fuente de conocimiento. Los fracasos son parte de nuestra existencia. La sabiduría trágica nos educa en esta ineludible experiencia. Habría que decir con Samuel Beckett, “inténtalo de nuevo. Fracasa bien, fracasa mejor”<sup>14</sup>.

La tragedia pone de manifiesto la complejidad de la existencia, complejidad que exige un modelo deliberativo multidimensional, que atienda no sólo la determinación de principios sino también el examen de las circunstancias. Nos acerca críticamente a los problemas de la vida práctica y sus conflictos, en particular los más acuciantes. La tragedia pone de manifiesto la irreductible finitud de la existencia humana, así como su carácter misterioso.

¿Conoces tú cuál es la naturaleza de las cosas mortales? Creo que no. ¿De dónde ibas a saberlo? Óyeme pues: todos los mortales deben pagar el tributo de la muerte y no hay ninguno que sepa si vivirá al día siguiente. Oscuro es saber adónde se encamina la fortuna y no es posible enseñarlo ni aprenderlo por la práctica<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> La primera vez que Beckett usó esta frase fue en el escrito *Worstward Ho* <https://genius.com/Samuel-beckett-worstward-ho-annotated>.

<sup>15</sup> *Alceste* 780-786.

El drama griego exige del agente una clara disposición para la justificación de sus elecciones a la vez que la convicción de que el cultivo de la vida buena supone desarrollar una cierta comprensión – limitada pero estricta – de la existencia de aquellos elementos vitales que escapan a nuestra voluntad. El ámbito de influencia de la *tyché* tiene una importancia para la reflexión ética. Nuestro sentido de la práctica implica reconocer que la ‘cosa misma’ – aquí el conocimiento de la vida – no puede ser concebida sin tomar en cuenta la presencia de la contingencia y la incertidumbre.

La adquisición y el ejercicio de las virtudes tiene lugar en este mundo contingente e incierto. Es este mundo el que debemos comprender en profundidad; el mundo que no se ajusta necesariamente a nuestros intereses y pronósticos, una realidad que nos confronta, que nos empuja a examinar opciones vitales y tomar decisiones difíciles. La pertinencia de estas decisiones, así como la clase de aprendizaje que proviene de su motivación e impacto en el curso de nuestra existencia, contribuirá a asignar (o privar de) valor al tipo de vida que llevamos. La persecución de una vida buena se nutre y sostiene a partir de la calidad de nuestras deliberaciones y elecciones. Ambas actividades son los componentes básicos de nuestra capacidad de *agencia*.

Los japoneses tienen una bella expresión para describir el uso excelente de la razón práctica. Ellos hablan de *Kuuki wo yomu*, “leer el aire”<sup>16</sup>. Se podría traducir también como “leer la atmósfera”, en el sentido de comprender el contexto de la acción, el trasfondo que le otorga sentido. Se refiere a la capacidad de discernir con agudeza, poniendo en juego una visión perspicaz de las situaciones que hay que afrontar con inteligencia, sensatez y coraje. Estas situaciones presentan matices y peculiaridades propios. Se trata de la misma excelencia intelectual que los pensadores griegos –de Esquilo a Aristóteles- llamaron *phronesis*, es decir, la prudencia como *sabiduría práctica*. Un agente práctico independiente tiene que estar en condiciones de desarrollar esa clase de lucidez. El proceso de maduración de la vida implica la incorporación de esas virtudes a través de la educación. La participación en los espectáculos trágicos permite a los ciudadanos de la *pólis* tomar contacto con relatos que muestran la necesidad de encarar conflictos, así como cultivar las excelencias del intelecto y del carácter que hacen posible su formulación y eventual resolución. La tragedia revela dimensiones de la vida ética que a menudo nosotros –hijos de la modernidad tardía- no hemos tomado realmente en cuenta.

---

<sup>16</sup> Debo estas consideraciones sobre esta expresión japonesa a mi buen amigo y colega Raschid Rabí Hirata.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. Gredos. (Trabajo original publicado ca. 335-322 A.C.)
- Aristóteles. (1953). *Retórica*. Instituto de Estudios Políticos. (Trabajo original publicado ca. 335-322 A.C.)
- Aristóteles. (1990). *Poética*. Monte Ávila. (Trabajo original publicado ca. 335-322 A.C.)
- Caputo, J. (2001). *On Religion*. Routledge
- Eurípides. (1977). *Tragedias*. Gredos. (Trabajo original publicado ca. 415 A.C.)
- Esquilo. (1986). *Tragedias*. Gredos. (Trabajo original publicado ca. 458 A.C.)
- Kant (1989). *La metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Sen, A. K. (1997) Rational fools: A critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. *Philosophy and Public Affairs*, 6(4), 317-44.
- Sófocles (1981). *Tragedias*. Gredos. (Trabajo original publicado ca. 442 A.C.)

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## La comprensión lectora como contribución a la autonomía bioética Reading comprehension as a contribution to bioethical autonomy

**Nadia Micaela Álvarez Peláez – Edgar Mateo Guamán Barros**

Licenciados en Ciencias de la Educación Básica - Universidad Nacional de Educación – UNAE

[alvareznadia840@gmail.com](mailto:alvareznadia840@gmail.com); [mateoguaman50@gmail.com](mailto:mateoguaman50@gmail.com)

### RESUMEN

Se realizó un diagnóstico de la autonomía biótica en pacientes oncológicos, evidenciando que la mayoría no conocen, y no comprenden la carta de CI afectando la autonomía bioética. Ante esta problemática este proyecto crea dos cuadernillos uno para niños y uno para adultos. Estos cuadernillos parten y responden al reconocimiento de la condición del paciente, sus afectaciones cognitivas y emocionales, su nivel de escolaridad y su nivel de comprensión lectora. Los cuadernillos centrados en estrategias de comprensión lectora, incluyen actividades dialógicas y de reconocimiento emocional para apoyar los procesos de comprensión del CI.

*Palabras claves:* autonomía, bioética; estrategias de comprensión lectora; carta de consentimiento informado; pacientes oncológicos.

### ABSTRACT

The project developed a diagnosis of bioethics autonomy in cancer patients, showing that most do not know and do not understand the IC letter. In search of a solution to this problem, this project creates two booklets, one for children and one for adults. The booklets that focus on reading comprehension strategies include dialogic and emotional recognition activities to support the Informed Consent letter comprehension processes. The booklets recognize and respond to the patient's condition, their cognitive and emotional affectations, their level of education, and their level of reading comprehension.

*Keywords:* autonomy; Bioethics; reading comprehension strategies; informed consent letter; cancer patients.



Uno de los grandes problemas de Latinoamérica es el ejercicio de derechos en el ámbito hospitalario debido a que el nivel de lectura y comprensión que poseen los pacientes, en general, es inferior a su nivel de escolarización. Por este motivo el Departamento de Salud de los Estados Unidos recomienda que los documentos que incidan en la autonomía bioética como lo es la carta de consentimiento informado, estén adaptados al nivel de lectura de un niño de 11 años. Al referirse al consentimiento informado con sus siglas “C.I”, Vera Carrasco (2016) dice que es un proceso y no solo un documento, el cual tiene como objetivo aplicar el principio de autonomía del paciente por lo que es un proceso gradual y continuado. El motivo de presentar información clara y precisa es procurar que el enfermo adquiera una impresión realista sobre su propio estado y una valoración adecuada de las alternativas que se le ofrecen. Es preciso que la información sea adecuada a la capacidad de comprensión del paciente.

### **Contextualización de la problemática en Ecuador:**

En el caso de la Sociedad de Lucha Contra el Cáncer de Ecuador (SOLCA) en la ciudad de Cuenca, en una aproximación inicial en el área de hospitalización se constató que hay un desconocimiento de la carta de consentimiento informado y una falta de comprensión de esta. Por lo que motivó a los investigadores a tomar una muestra mayor en el área de quimioterapia ambulatoria, donde se desarrollaron unas entrevistas que permitieron evidenciar que el paciente no comprende su condición oncológica.

Haciendo énfasis en la autonomía bioética se reconoce que la mayoría de los pacientes no tienen total constancia de su diagnóstico, el tratamiento que están siguiendo, los efectos secundarios del mismo o las alternativas posibles a estos procedimientos. Siendo estos elementos propios de la carta de Consentimiento Informado (CI), que todos los pacientes han firmado siguiendo los protocolos de la institución de salud. Teniendo en cuenta como se mencionó anteriormente que el CI es el documento que de forma legal y jurídica da cuenta de la autonomía bioética del paciente, este proceso es preocupante en los pacientes de SOLCA.

Puesto que, al analizar la autonomía bioética de los pacientes del área quimioterapia ambulatoria los resultados del proyecto evidencian con respecto al CI que casi la mitad de la población entrevistada (45,2%) desconoce lo que es el consentimiento informado, más de la mitad (59 %) no lo lee y que la gran mayoría (82,9%) no lo comprende. Al realizar el análisis de la comprensión del CI se determinó que el lenguaje utilizado es técnico de manera que afecta la comprensión del mismo.

Además, en el diagnóstico se determinó que la mayoría de la población (79,6%) de este estudio no cursó estudios superiores de tercer nivel, siendo así sexto de básica el punto más elevado del nivel de escolaridad. En consecuencia, se puede decir que el principio de autonomía bioética no se está cumpliendo, por las razones expresadas.

En la institución se evidencia una carencia en el principio de autonomía bioética de los pacientes, ya que no existe una alternativa ni prevista ni programada para trabajar con las personas que no gozan de un alto grado de alfabetización en la comprensión del CI y por tanto se está afectando la autonomía bioética del paciente. Ante esta problemática se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuir a la autonomía bioética mediante el fortalecimiento de la comprensión de la carta de consentimiento informado en pacientes oncológicos (niños y adultos) en SOLCA de Cuenca?

### **Metodología**

Haciendo referencia a la metodología de esta investigación se puede decir que tendrá un enfoque cualitativo hermenéutico pedagógico en base a la sistematización de datos y revisión bibliográfica, que permitirá comprender la problemática, la creación de los instrumentos a aplicar y la creación de la propuesta. En particular se identifican las pre-concepciones de los pacientes de SOLCA, su contexto; se plantea nueva información con el personal médico y se construye a través de cuadernillos un proceso enfocado en la re-significación, donde se reinterpreta la información sobre los 4 ejes del CI fortaleciendo la comprensión del mismo.

### **Resultados de los instrumentos aplicados**

Con referencia a los resultados obtenidos sobre la lectura del CI se obtuvo que el 93% de las personas afirmaron que saben leer, pero el 59% de la población no leyó el consentimiento informado, este es algo muy preocupante, debido a que el CI indica que la persona ha aceptado voluntariamente su intención de participar en el tratamiento, después de haber analizado y comprendido toda la información sobre el mismo, y al ver que el 59% de la población no lo leyó el CI, asumiendo, que la mayoría de los pacientes no son conscientes del proceso investigativo y el proceso que se va a realizar para mejorar su condición.

El 45,2% de los pacientes entrevistados desconoce qué es el CI, y este nace con la intención de garantizar la decisión autónoma del individuo, para participar o no en un proceso médico,

dependiendo de que si este se ajuste y respete sus ideas, intereses, valores y preferencias. Entonces si el 45% de la población desconoce qué es el CI se puede suponer que no existe una relación adecuada y didáctica entre médico-paciente que permita la comprensión del consentimiento informado según las características de la población. Esto es fundamental por el respeto al derecho de la autonomía del paciente y su familia.

El 44,3% de la población que sí leyó el CI no lo entendió. Por lo que se determina que saber leer, no significa que las persona alcancen o tengan un buen nivel de comprensión lectora. Para analizar este factor hay que tener en cuenta varias cosas como: su situación oncológica y el nivel de educación del paciente.

Se debe tener en cuenta que, una vez iniciado el tratamiento, las quimioterapias desgastan física y psicológicamente al individuo, pudiendo llegar a afectar a sus funciones psicológicas superiores, como: retención de información, dificultad de comprensión, etc. Esto puede hacer que su lectura sobre el CI se dificulte y evite una comprensión clara del mismo, además del factor físico, que puede ser cansancio e irritación, y que puede llegar a provocar un desánimo al iniciar la lectura.

También se analizó el nivel de comprensión lectora de los pacientes mediante una noticia y cuestionario, con los siguientes resultados: el 52,5% de la población encuestada no alcanza el nivel crítico, una de las posibles razones, puede ser, falta de interés en el contenido del CI o que no comprende lo que lee, esto crea una falta de conocimiento, por ende, los individuos intentan llenar este vacío con la explicación del médico que es un 57,8%, pero el 42,2% tampoco los comprende, esto puede ocurrir, debido a que el médico utilice un lenguaje técnico que el paciente no comprende.

### **Creación de los cuadernillos**

Debido a los resultados anteriores, se propuso la creación de dos cuadernillos, uno para niños y otro para adultos con su respectivo instructivo para médico-cuidador, esto para ayudar a fortalecer la autonomía bioética de cada paciente mediante la comprensión del CI y su contenido.

Para empezar, hay que tener en cuenta dos ideas relevantes: la primera es que el consentimiento informado es un proceso interactivo y la segunda es el uso de técnicas-estrategias de comprensión lectora para afectaciones de memoria-visualización-concentración, por lo antes mencionado. La comprensión lectora para Parodi (2011) tiene macro procesos como cognición situada e interactividad que serán necesarios para la construcción de los cuadernillos e instructivo.

La cognición situada no es abstracta debido a que los lectores crean sus representaciones a partir de micro procesos: centralidad de procesos inferenciales, orientación de acuerdo a sus objetivos como lector y estos objetivos pueden ser funcionales, dependiendo fundamentalmente de los conocimientos previos, los cuales son necesarios para el diseño de los cuadernillos destinados a los niños (7 a 13 años) y adultos (18 en adelante).

Los cuadernillos tendrán sus debidos procesos (diagnóstico, tratamiento, recuperación de la enfermedad, consentimiento informado) y se realizarán con base en una línea secuencia didáctica de anticipación, construcción y consolidación. La base de la secuencia surge de dos elementos, estos se realizan de manera semejante: la secuencia de las actividades para el aprendizaje mediante estrategias de comprensión lectora y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades (Díaz Barriga, 2013)

Úbeda (2016) expone que las estrategias son un conjunto de decisiones que determinan las acciones de la enseñanza y que están subordinadas al aprendizaje, de esta forma las actividades tendrán su instrucción para guiar la actividad para una participación activa de médico y familia. De esta forma el paciente será consciente de lo que sucede a su alrededor y será partícipe de cada actividad para ser consciente de su enfermedad.

### **Elección de estrategias**

Las actividades planteadas para los cuadernillos están en base a estrategias de comprensión lectora para las afectaciones cognitivas de la memoria, visualización y concentración. Las instrucciones de las estrategias se encontrarán en un apartado con el nombre de instructivo para que el médico y/o cuidador pueda guiar las actividades y los procesos. Se realizarán tipos de evaluaciones al final del proceso para saber si el paciente comprendió, de esta forma se seguirá la estructura de la línea de secuencia didáctica.

Las siguientes estrategias utilizadas para la propuesta pertenecen a Román y Gallego (1994), Gutiérrez-Braojos y Pérez (2012) y Úbeda (2016).

### ***Estrategias para las afectaciones cognitivas***

#### **Tabla 1**

### ***Estrategias para las afectaciones cognitivas***

Memoria	Visualización	Concentración
Estrategias de conocimientos previos	Estrategias de secuencias	Estrategias de focalización
Estrategia de representaciones visuales mentales (organizar, asociar y secuenciar)	Estrategias de representación visual	Estrategias de fragmentación
Estrategia de construcción Global de representación mental	Estrategias motivacionales	Estrategias afectivas

Fuente: Elaboración propia (2020)

*Estrategias de comprensión lectora*

**Tabla 2**

*Estrategias de comprensión lectora.*

Nivel literal	Nivel Inferencial	Nivel Crítico-valorativo
Estrategia detectar información relevante o macro estrategias	Estrategias de conocimientos previos	Estrategias de conocimientos previos
Estrategias de asociación de la información	Estrategias de representaciones mentales	Estrategias de recuperación de información
Estrategias de fragmentación	Estrategias de inferencias	Estrategias de Nemotecnización

Estrategias de exploración		Estrategias de elaboración
----------------------------	--	----------------------------

Fuente: Elaboración propia (2020)

### Diseño de secuencia didáctica

Las actividades de inicio para secuencia didáctica según Díaz Barriga (2013) tienen como fin abrir el clima de aprendizaje en donde el paciente reacciona a la estrategia para abrir un conocimiento hacia una nueva temática como lo son el diagnóstico, tratamiento, recuperación de la enfermedad y consentimiento informado. Por este motivo se ha pensado trabajar con estrategias de conocimientos previos que parten de “la concepción del proceso lector como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito” (Gutiérrez-Braojos y Pérez, 2012, p. 4).

Para esta estrategia, se aplicará la pregunta ¿Qué conoce sobre este tema? en el que se realiza un esquema en el que el paciente seleccionará y organizará en un marco integrado y significativo la información nueva para entrar a las actividades seleccionadas para la comprensión de la temática.

En el nivel literal, se aplicaran estrategias de exploración para las lectura de cada temática en donde se realizara una lectura superficial y se detendrá en los aspectos relevantes para el lector (Román y Gallego, 1994) en combinación con macro estrategias de Úbeda (2016), como la identificación de ideas principales, secundarias y palabras desconocidas, esto se puede realizar mediante una escala de colores para el uso de resaltadores en la estrategia de fragmentación que “permiten la concentración del aprendiz mediante el subrayado lineal y el subrayado idiosincrático del término o conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes” (Román y Gallego, 1994,p. 2).

Hay que tener en cuenta que, para la construcción de la línea de la secuencia didáctica, el paciente tiene que interaccionar con una nueva información que según Díaz Barriga (2013) deben relacionarse de la siguiente manera: “la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual” (p.9). Por este motivo, se utilizarán las estrategias de conocimientos previos con un contraste de la información obtenida en la estrategia de fragmentación del subrayado. Al tener estas ideas se dará una codificación escogida para utilizar la estrategia de representación visual que según Gutiérrez-Braojos y Pérez (2012) incita y prepara para hacer uso de representaciones mentales visuales, en parte de palabras, de esta forma sintetizan la

información en la memoria operativa y relaciona las ideas y conceptos, de esta forma se trabaja las inferencias en el nivel inferencial y progresa en la eficacia de la memoria explícita en el nivel literal.

Para la relación de información previa con la nueva, no hay que olvidar la conexión que tienen las temáticas y por este motivo se utilizará la estrategia de inferencias que para Gutiérrez-Braojos y Pérez (2012) tiene dos procesos que son: relaciones entre texto-texto y texto-conocimientos previos; debido a que el lector para completar información explícitamente omitida en el texto necesita de sus conocimientos previos para entender las ideas. La información implícita del texto es precisa para alcanzar una representación mental de una estructura global más perfilada.

Para las actividades de consolidación de conocimientos, Díaz Barriga (2013) dice que es fundamental unificar las actividades realizadas, lo que permite realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, por este motivo es importante utilizar estrategias de nemotecnización y estrategias de elaboración. Estas estrategias están basadas en dos partes: la simple que permite la asociación intramaterial a aprender y el complejo que lleva a cabo la integración de la información de los conocimientos previos del individuo, practicados durante la secuencia didáctica.

Otros implementos para los cuadernillos son: un glosario que se desarrollará con términos que sean desconocidos o técnicos para los pacientes, esto es pertinente debido a que “los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo” (Gutiérrez-Braojos y Pérez, 2012, p.7), y unas escalas representadas mediante “caritas” de motivación (alegre o triste) de McGrath para determinar cómo se siente el paciente al final de cada temática. Los colores a utilizar son amarillo (estimula las funciones mentales para generar retención de conocimiento o memorización), naranja (estimulación de los procesos mentales y el trabajo en equipo), azul (aprender temas de mayor grado de dificultad), rojo (fija atención e invita a la reflexión), verde (sensación de tranquilidad, seguridad, calma, y mejora la eficiencia y la concentración) y violeta (estímulos de motivación y emoción al momento de aprender; por eso proyecta imaginación, diversión y sofisticación). Estos colores son esenciales para la concentración, atención y memoria según Vicuña (citado en Salazar León, 2019) para generar aprendizaje y motivación en los lectores.

### **Ampliando la propuesta para adultos**

En la creación del cuadernillo para adultos, se utilizarán estrategias de comprensión lectora enfocadas en memoria, atención y visualización, debido a que estas son las mayores afectaciones cognitivas de nuestra población encuestada. Además, se tomarán en cuenta los niveles de comprensión

lectora, debido a que, en el análisis de datos, los pacientes no alcanzaban el literal y crítico. El uso de la fuente de letra y dibujos deben ser grandes, ya que es esencial para las técnicas de visualización de los adultos y se trabaja la asociación de gráfico con información, por este motivo se dividirán los personajes en tres: autonomía, tratamiento y causa-efectos. También se hará uso de la escala, escalas de caritas de emoción de McGrath para determinar cómo se sienten al terminar un proceso.

### **Pensando para la interactividad**

Para el diseño del instructivo de médico-familia es necesaria la interactividad, que tiene como eje primordial la correlación entre varios micro procesos internos como la secuencialidad de procesamientos en semejante, se basa en diversas fuentes de explicaciones, interactividad entre el leyente, el contenido, la trama y la variedad de niveles y formatos de representación.

Para la creación del instructivo, se utilizarán estrategias-técnicas de comprensión lectora las cuales se enfocarán en la memoria-visualización-comprensión, debido a las afectaciones cognitivas que se presentan en la población oncológica. Hay que tener en cuenta que el cuidador del niño o paciente adulto, es el que vela por la integridad física y psicológica del paciente que se encuentra afectado por la enfermedad, y no se encuentran en la disposición de apoderarse por sí mismos de la información de este documento, es por eso que el CI debe encontrarse de manera clara y precisa. Por este motivo, el instructivo se sintetiza en 4 partes: ¿cómo trabajar la cartilla?, ¿cómo generar diálogo con el personal médico?, autonomía bioética- toma de decisiones y los niveles de comprensión lectora para el desarrollo de las actividades.

### **Aplicación por medio de un prototipo en niños-adultos**

Por motivo de pandemia, no se pudo aplicar en las instalaciones de SOLCA, pero se realizó un prototipo en una población mixta de niños y adultos.

#### **-Aplicación niños**

La muestra mixta de infantes, de tres mujeres y dos hombres comprendidos entre las edades de 8 a 13 años. Se realizaron cuatro aplicaciones presenciales y una virtual por la plataforma de Zoom. Estas se trabajaron en su domicilio con la presencia del representante legal y con materiales previamente especificados (hojas, pinturas, esfero) y tuvieron una duración alrededor de 1 hora y 30 minutos.

La aplicación del cuadernillo comenzó con la presentación de la metodología a los padres y el instructivo, siendo explicado a los adultos y los niños. Posteriormente se pasó a la lectura del cuento “Nicol y el cáncer” en esta lectura se van presentando a los personajes que acompañarán al infante a través de los capítulos. Para comenzar los capítulos, se pide al niño/a dibujar e identificar a su médico, padre o madre (cuidador) y así mismo.

En lo que respecta a la fase de diagnóstico se presentó al personaje de un hada sanadora y las temáticas que se iban a trabajar. A los niños les gustaba que se les preguntara “¿Cómo se les diagnosticaba una enfermedad?” debido a que ellos podían contar sus experiencias con gripes, dolores de estómago u hospitalizaciones, de esta forma se utilizó la estrategia de conocimientos previos. Por otra parte, les llamó la atención subrayar las ideas de las lecturas y determinar cuáles eran las ideas principales debido a que estas les permiten continuar para realizar sus actividades. También se utilizó la estrategia de contraste para que ellos determinen los síntomas de la niña del cuento con la lectura nueva, el cuento permite que los infantes se abran a mayores inferencias con el de las tablas y las lecturas.

En el capítulo de tratamiento se presentó a un hada guerrera que permite entrar la metáfora utilizada en el cuento acerca de la quimioterapia, por lo cual existe una relación entre la información presentada y la nueva. Los niños/as tienen mayores dudas en los tipos de tratamientos, por lo que se hace un trabajo sincrónico con el glosario que se encuentra en la parte posterior. Además, el espacio de dudas se abre para ser trabajados con el médico, para esto se utilizó una video llamada al final del capítulo con el fin de solventar las dudas.

Al trabajar el capítulo de recuperación se puede observar que el estado anímico de las escalas de “¿Cómo te sientes ante esta información?” es para todos feliz, se supone que es porque los niños saben que ante esta enfermedad existe una recuperación. El uso de iconos les permite asociar la lectura y los pasos que se deben seguir para una pronta recuperación. Además, a la técnica de subrayado se le suma el uso de palabras claves, de esta forma cuando se les pregunta “¿Qué es necesario para una vida después de la enfermedad?” la puedan explicar con sus propias palabras y reflexionando sobre esta.

En el último capítulo, se puede decir que es complicado trabajar con niños/as por la extensión de la carta de consentimiento informado y la carencia de conocimientos previos. Por este motivo se utilizan las inferencias con las preguntas “¿Que soy?” “¿Qué contengo?” y se anclan hacia la nueva información presentada de esta forma cuando se les presenta la carta de consentimiento informado,

ellos relacionan con la información previamente vista, atrayéndolos a una lectura de fácil comprensión.

En el prototipo existieron dos percepciones de una niña de 8 años ante la lectura de la quimioterapia y otra de 11 ante la existencia del consentimiento informado. Para la niña de 8 años, el lenguaje no era tan comprensible en esta lectura, por lo que se le fue explicando con la estrategia de metáforas entre soldados buenos y soldados malos, para la explicación de los efectos secundarios, de esta forma, ella pudo tener una mayor comprensión. En el caso de la niña de 11 años, ella tenía como conocimientos previos hospitalizaciones por una diabetes y otros problemas de salud, a lo que se mostró enojada en la escala de cómo se siente a la información. Ella explicó que nadie le había explicado absolutamente nada y que es importante que a los niños también se les haga partícipes de su enfermedad.

Una apreciación común de los niños fue la estrategia de “¿Que sabías?” “¿Qué aprendiste?” “¿Qué quieres saber?”. Al finalizar se les preguntó si alguna vez sus docentes en la escuela les habían hecho este tipo de preguntas, pero ellos dieron como respuesta un rotundo no y alegaron que les agrada porque pueden contrarrestar lo que ellos sabían con lo que se les presentó en los cuadernillos, además de que pueden pedir mayor información y solventar sus dudas en ese momento.

### **-Aplicación adultos**

La muestra de población adulta es mixta, se trabajó con 4 personas, dos hombres-dos mujeres, las edades de esta muestra están alrededor de (20-45 años), la aplicación del cuadernillo fue de forma presencial, en los respectivos domicilios de los aplicados, la aplicación duró alrededor de una hora cada una.

La aplicación del cuadernillo comenzó, con la presentación del cuadernillo, un resumen de lo que se quiere lograr, su introducción, los objetivos. Posteriormente se pasó a la explicación de la metodología, las técnicas y recursos que se van a utilizar y por qué se escogieron. Para finalizar se explicó que el cuadernillo consta de 4 capítulos y que cada capítulo está a cargo de un personaje, se presentó a los personajes y se comenzó a resolver el cuadernillo.

Los resultados obtenidos fueron favorables, debido a que cuando se empezó con la aplicación del cuadernillo, esta población desconocía qué es una enfermedad oncológica: su tratamiento, diagnóstico y lo que implica el Consentimiento Informado (CI); pero al finalizar este cuadernillo lograron adquirir conocimientos que les permitían la comprensión de todo lo mencionado, gracias a la ayuda de las estrategias de comprensión lectora.

Para el capítulo de diagnóstico se presentó al personaje como un doctor de SOLCA y las temáticas que se iban a trabajar. Hubo muchas actividades que les llamó la atención, como: subrayar las ideas de las lecturas y determinar cuáles eran las ideas principales debido a que estas les permiten continuar para realizar sus actividades, también la estrategia de contrarrestar entre la información que estaba en las lecturas y la que conocía, y también la que inferían con las tablas.

En el capítulo de tratamiento, se presentó a un internista de SOLCA, a los adultos se les presenta bastante curiosidad y dudas sobre los tipos de tratamientos y las distintas enfermedades, por lo que se hace un trabajo sincrónico con el glosario que se encuentra en la parte posterior. Aunque existen algunas enfermedades y tratamientos que desconocía. Aunque el uso de iconos facilitó asociar los nombres complicados con el tratamiento. A ellos el espacio de dudas les parece importante, ya que piensan que se podía trabajar con él para resolverlas.

Al trabajar el capítulo de recuperación, se presenta a una enfermera de SOLCA. En este capítulo les llama la atención la estrategia de calificar su estado anímico, ya que se sentían relacionados con la información que se presentaba, y creen que eso puede generar empatía para el paciente y su estado. El uso de iconos les permite asociar la lectura y los pasos que se deben seguir para una pronta recuperación. Además, a la técnica de subrayado les ayuda a resaltar las ideas importantes del texto y esto les parecía oportuno, debido a que sienten que están priorizando la información y la pueden llegar a interiorizar de mejor manera, ya que la van extrayendo ellos mismo.

En el último capítulo, se presentó al personaje “CI” como un documento muy importante. Por este motivo se utilizan las inferencias con las preguntas “¿Que soy?” “¿Qué contengo?”, para saber si el adulto tiene conocimientos previos sobre este documento. Aquí les llamó la atención la descripción detallada de cada parte del documento, su estructura y el consentimiento genérico, y por último les gustó la estrategia de escribir lo que sabían, qué aprendieron y qué les gustaría saber, debido a que sienten que podían diferenciar entre el conocimiento que adquirieron y el que ya conocían o dominaban, además de que si escriben sus dudas alguien las podría leer y resolver.

En el prototipo, algunas de las percepciones que existieron al principio fueron: la abundancia del texto, pereza para hacer la lectura, desgana dibujar o escribir. Los adultos buscaban siempre una rápida explicación del cuadernillo, pero con el desarrollo de las lecturas y de las actividades, poco a poco, se iba llamando la atención y se involucraban en el cuadernillo y su contenido, llegando a pedir más información de la que está escrita en el texto.

### Percepciones de los investigadores en función al estudio

En cuanto a si esta investigación contribuye a la autonomía bioética por medio de dos cuadernillos, uno de los adultos y uno de los niños, centrados en estrategias de comprensión lectora y actividades que fortalecen la comprensión de la carta de consentimiento informado. Se buscó a través de la educación contribuir a los procesos de autonomía bioética en espacios no formales, puesto que la educación trasciende el espacio formal y aporta de manera interdisciplinaria a la vida del ser humano.

Hay que tener en cuenta que el ser humano a lo largo de su vida pasa por varias situaciones: emocionales, físicas, psicológicas, etc. Dichas situaciones no se encuentran exentas de enfermedades catastróficas tanto en el ámbito personal, como en el familiar y el comunitario. Estos cuadernillos también motivan a una preparación para el “monstruo” de la sociedad actual llamado “cáncer”. Porque no tan solo se toma el CI como un requisito para el tratamiento sino un proceso que humaniza la intervención médica y que además se encuentra directamente relacionado con la toma de decisiones de los pacientes y su autonomía bioética.

Esta investigación promueve las estrategias de comprensión debido a que es un proceso que incluye la capacidad de un individuo para analizar, interpretar, reflexionar y utilizar información escrita en este caso del CI para tomar decisiones libres e informadas sobre su proceso médico. Por este motivo se retoman las estrategias de comprensión lectora para incidir en la comprensión del CI y fortalecer la autonomía bioética.

Para responder a la pregunta de investigación planteada al inicio: ¿cómo contribuir a la autonomía bioética mediante el fortalecimiento de la comprensión de la carta de consentimiento informado en pacientes oncológicos (niños y adultos) en el hospital de SOLCA Cuenca? La respuesta se ofrece por medio de cuadernillos centrados en estrategias de comprensión lectora y actividades que fortalecen la comprensión de la carta de consentimiento informado. Debido a que es fundamental el uso de estrategias de comprensión lectora, dadas las razones anteriormente expuestas. Por último, se destaca la importancia de una alfabetización funcional por medio del cuadernillo sobre el consentimiento informado con base en los conocimientos previos de los pacientes e información nueva para fortalecer el principio de autonomía bioética.

### Conclusiones

Para concluir, es de suma importancia recalcar a la autonomía bioética como prioritaria en procesos oncológicos y considerada como parte fundamental del diagnóstico y tratamiento. Un

paciente que se empodera de su proceso médico tiene mayor posibilidad de recuperaciones. La autonomía bioética es fundamental para el paciente oncológico y su familia porque está vinculado con la comprensión del consentimiento informado y sus 4 ejes.

Por lo que es importante que el diagnóstico de la autonomía bioética debe incluir el análisis de la comprensión del CI por parte no solo del paciente sino también de su familiar o tutor legal, ya que el proceso de comprensión implica el intercambio dialógico entre ellos. Por este motivo, es importante conocer o tener en cuenta lo que representa el CI, y esto no solo en el ámbito médico, sino en cualquier aspecto en el que se presente, debido a que es un documento legal, que entrega o permite el derecho sobre el paciente según algunos autores.

Hay que recalcar que los investigadores consideran que para trabajar con pacientes con cáncer se debe conocer a la población debido a que el cáncer y su tratamiento tienen efectos secundarios, que pueden ser físicos, psicológicos y emocionales que afectan al individuo de diferentes formas, creando una dificultad para el ejercicio de la autonomía bioética.

De ahí se plantea la importancia de promover el principio de autonomía bioética haciendo uso de herramientas pertenecientes al área educativa con procesos de comprensión lectora del CI en especial para fortalecer la autonomía bioética son: con la atención, memoria y visualización. Por este motivo, se reconocieron estrategias válidas de trabajo según las afectaciones como: para la afectación de la atención; estrategias de focalización, para la afectación a la memoria; uso de estrategia mnemotécnicas y para la visualización, el aumento de la fuente en la letra.

Por otra parte, los pacientes tienen afectaciones psicológicas como depresión y cansancio emocional por lo que se recomienda que, en el material de trabajo, como en los cuadernillos se utilicen colores y personajes que permitan un acercamiento e interacción a su realidad. Por este motivo, se recomienda el uso de las escalas emocionales, permite saber al médico-cuidador-psicólogo cómo se siente el paciente ante la información receptada para actuar y dirigir las emociones.

En sí la educación es una fuente emancipadora para las personas e interdisciplinaria para contribuir a áreas como la medicina. No se puede quedar arraigada solo en la escuela, si no puede llegar a abrirse a espacios no formales para conocer las realidades educativas de las poblaciones vulnerables como la oncológica y aplicar procesos pedagógicos como la lecto escritura, que es

imprescindible para que las personas reconozcan y comprendan lo que leen, firman y los acuerdos a que llegan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (7 de julio de 2013). La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16 (1), 183-202.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44 (76), 7-8. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Román, JM y Gallego, S. (1994). ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje.
- Salazar León, J. K. (2019). *Psicología del color en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación). <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45352>
- Úbeda. (s. f.). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM* - Estelí. <https://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCientifica/article/view/2725>
- Vera Carrasco, Oscar. (2016). El consentimiento informado del paciente en la actividad asistencial médica. *Revista Médica La Paz*, 22(1), 59-68. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-89582016000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582016000100010&lng=es&tlng=es).

## Ética y escolarización: entre la medialidad y la conformación de un sujeto colectivo

### Ethics and schooling: between mediality and the conformation of a collective subject

**Alejandro Murúa**

Profesor Universitario de Educación Superior en Filosofía

Universidad Nacional de General Sarmiento [alemuruato@gmail.com](mailto:alemuruato@gmail.com)

#### RESUMEN

En el presente trabajo se indagará en la problemática de establecer los fines éticos de la institución educativa en el mundo contemporáneo. Para ello, se recogerán los aportes de dos autores contemporáneos, Judith Butler y Ernesto Laclau, en torno a las nociones de vulnerabilidad, cohabitación y medialidad, por un lado, y de hegemonía y significantes vacíos, por el otro. Finalmente, en las conclusiones se pondrán en juego los conceptos señalados para pensar qué clase de vínculos éticos son posibles en las instituciones educativas.

*Palabras clave:* medialidad; vulnerabilidad; cohabitación; hegemonía; universalización.

#### ABSTRACT

This work will investigate the problem of establishing the ethical goals of the educational institution in the contemporary world. For this, the contributions of two contemporary authors, Judith Butler and Ernesto Laclau, will be collected on the notions of vulnerability, cohabitation and mediality, on one hand, and of hegemony and empty signifiers, on the other. Finally, in the conclusions, the concepts previously indicated will be put into play to think about what kind of ethical links are possible in educational institutions.

*Keywords:* mediality; vulnerability; cohabitation; hegemony; universalization.



En sus vertientes hegemónicas la pedagogía durante la era ilustrada se sostenía sobre la base de nociones estrictamente teleológicas. El objeto de abordaje de las prácticas pedagógicas, es decir, el educando, era determinado a partir no de su propio sí mismo sino, en términos relativos, como aquello que no es pero que llegará a ser a través de la disciplinada guía de un tutor pedagógico. Y aquello a lo que el educando devendrá será lo que se le ha destinado a ser: un sujeto moral, libre y autónomo. Dos presupuestos se encuentran implícitos en esta escueta formulación de los objetivos pedagógicos modernos: en primer lugar, que en el tratamiento del objeto se presenta una determinación reflexiva bajo la cual lo existente (*Daseiende*), es decir, el educando, se encuentra negando a su esencia (*Wesen*), el adulto autónomo, en la medida en que ésta no se halla manifestada como realidad (*Wirklichkeit*). El educando es la negación de aquello que será; mientras que el adulto es libre, el educando es servil; mientras que el adulto es autónomo, el educando es heterónomo; mientras que el adulto es un sujeto moral, aunque sea análogamente al plano trascendental, el educando rige su comportamiento bajo imperativos hipotéticos, o, en otras palabras, a partir de impulsos sensuales irreflexivos. De ahí la necesidad de una orientación que dé forma a la materialidad del educando, a los fines de que su esencia se efectivice. Tal supuesto antropológico destina así, en términos individuales, a un reflejo de la humanidad deseada que se halla en su interior. En segundo lugar, y en sintonía con esto último, los procesos educativos se disponen en una senda analógica a una visión progresiva de la historia. Desde posiciones antirracionalistas como las de Giambattista Vico (1668-1744) y Giacomo Leopardi (1798-1837) en Italia y Johann Gottfried Herder (1744-1803) en Alemania, como desde Immanuel Kant y Friedrich Schiller, el proceso de formación (*Bildung*) del individuo se replicaba en un porvenir universal que implicara a todos los hombres. La ilustración, de esta manera, significaba para los hombres salir de su “autoculpable minoría de edad”, es decir, de su actual incapacidad de regirse a sí mismos por su propio entendimiento (Kant, 2010), en un proceder aun inconcluso. De allí que Kant afirmara que no nos encontramos en una era ilustrada sino de ilustración, remitiendo al carácter inacabado de la humanidad en el camino hacia su propia esencia. Podríamos señalar, así pues, que la historia es para la humanidad lo que la pedagogía es para el individuo: el proceso a través del cual el objeto (la humanidad o el individuo en cada caso) llega a ser lo que su esencia concibe.

Sin embargo, con el cierre del período ilustrado y los mantos de sospecha en torno a las nociones de racionalidad y racionalidad instrumental sostenidas durante la primera mitad del siglo XX, así como con el giro nominalista de los finales de la centuria, tales concepciones esencialistas, que servían como fundamento reflexivo tanto de la teleología de la historia como de la teleología antropológica que determinaba la práctica pedagógica, han sido puestas bajo sospecha, cuando no

descartadas de plano, en pos de discursos filosóficos con fuertes caracteres antiesencialistas. En tal sentido, resta preguntarnos cómo es posible articular un discurso filosófico en torno a los ideales éticos de la práctica educativa cuando los fundamentos antropológicos y comunitarios presentes ponen en discusión a las destinaciones antaño perfiladas; cómo es posible desarrollar una axiología en relación con la formación del individuo cuando los presupuestos universalistas han devenido metáforas y juego ideológico. En el presente trabajo haremos el intento de responder a estos interrogantes a partir de los aportes de dos filósofos contemporáneos: Judith Butler y Ernesto Laclau, quienes han intentado presentar a la universalidad como problemática a partir del desgajamiento de su núcleo metafísico. Para ello, en un primer apartado, indagaremos en la propuesta ética de Judith Butler; en un segundo apartado desarrollaremos los aportes que la teoría laclauiana sobre la hegemonía establece sobre el carácter de la ética; finalmente, en las conclusiones ensayaremos cómo los aportes de estos dos autores pueden servir para repensar la vinculación entre ética y educación en la institución escolar.

### **Precariedad, cohabitación y medialidad: Pensando a partir de Judith Butler**

En su artículo “Vida precaria y ética de la cohabitación” (Butler, 2017, pp. 103-124), Judith Butler indaga en la naturaleza de las relaciones éticas en el mundo contemporáneo haciendo especial énfasis en dos momentos: en primer lugar, en la vindicación de los conceptos de *vulnerabilidad* y *cohabitación*, tal como los recupera de las obras de Emmanuel Lévinas y Hannah Arendt, respectivamente, como con el de *medialidad*, de clara tradición hegeliana.

Butler se pregunta aquí en torno a la posibilidad de un posicionamiento ético a partir de dos cuestiones preliminares, a saber, la condición de posibilidad de la reacción ética ante el sufrimiento ajeno, o lo que podríamos llamar *la receptividad del agente ético*, por un lado; y las obligaciones que el yo está llamado a cumplir hacia los otros que cohabitan el mundo consigo, o, en otras palabras, *la capacidad de reacción o agencia del agente ético*. Ambas cuestiones se ven, en el desarrollo que realiza la autora, entrelazadas, consignando un *factum* primordial: la vida consiste en entablar un tipo de vinculación con los otros bajo la cual el yo se ve interpelado por ellos sin capacidad de ser indiferente a sus demandas. El sufrimiento de los otros, sus condiciones de vida precarias, afectan anímicamente al yo, disponiéndolo en un estado de *repulsión* de su propio sí mismo. El yo se halla, así pues, en la relación con los otros que lo afectan, exteriorizado, puesto en movimiento:

Actuamos tan solo cuando nos vemos impelidos a hacerlo, y si actuamos es porque algo nos afecta en el exterior, en algún lugar, en la vida de los otros, algo excesivo que impulsa nuestra acción y además

se convierte en el centro de nuestra acción. En esta perspectiva de la obligación ética, la receptividad no solo es la precondition de la acción; es también uno de sus rasgos constitutivo. (Butler, 2017, p. 106)

Un rasgo que vale la pena destacar en este punto es el carácter no consentido de esta vinculación. Con clara inspiración en la obra de Emmanuel Lévinas, Butler sostiene que la relación ética no puede fundarse sobre la base del consentimiento con el Otro, en la mutua reciprocidad, pues el llamado del Otro que nos interpela no puede someterse al ámbito de la negociación. Una ética, por el contrario, que se fundara en el consentimiento mediaría en este punto la inmediatez de la irrupción del Otro a un punto de acuerdo preestablecido por ambos (el yo y el Otro), bajo el cual lo que es objeto de respeto para el yo (y con esto también así lo sería para el Otro), no son las personas (el yo y el Otro), sino los contratos que entre ellas se levantan. En otras palabras, si el Otro quebrara los acuerdos consentidos entre las partes, entonces la relación contractual se disolvería, volviéndola no-vinculante para el yo, lo cual significaría la destrucción de toda ética posible (Butler, 2017).

Esta condición de apertura incondicional, prerequisite para un vínculo ético real, manifiesta a su vez el *estado de vulnerabilidad* del yo ante la vulnerabilidad del Otro: el yo es receptáculo de la condición precaria de la vida del Otro, es interpelado a la respuesta a partir de una demanda que, previa a todo acuerdo político y social, se manifiesta en el rostro del Otro. Y esta demanda, como se ha señalado anteriormente, no puede ser desoída, pues es la sola presencia del Otro la que la provoca en el yo. El Otro es vulnerable en la medida en que su presencia exige ser atendida; el yo, por otro lado, es vulnerable porque no puede no atender a esa exigencia. La apertura a la alteridad es condición de la vulnerabilidad de quienes participan en la relación ética. En razón de ello, la autora afirma que “la responsabilidad ética presupone la sensibilidad ética” (Butler, 2017, p. 113).

Sin embargo, la autora matiza los rasgos más ortodoxos de la ética lévinasiana, reconociendo la prevalencia de los vínculos mediales que establecemos con los otros junto a quienes cohabitamos el mundo. De la filosofía de Hannah Arendt, en este punto, recoge el carácter no elegido de esta cohabitación, consignando que el ejercicio de una praxis posicionada en un paradigma de los derechos humanos la reconoce como el fundamento de toda agencia ética y política. Elegir, por contrario, con quiénes cohabitar el mundo, implicaría que el yo estuviera facultado para afirmar quiénes no pueden cohabitarlo, supuesto axiológico que históricamente ha sustentado y continúa sustentando a las prácticas genocidas (Butler, 2017). La cohabitación, tal como la entiende Arendt, reconoce el *carácter arrojado* de la subjetividad yoica a un mundo que no ha elegido, junto a otros con quienes no ha elegido

habitar, pero de cuya presencia se desprende la obligación desde un punto de vista moral de “preservar esas vidas y la pluralidad sin límites que constituye la población mundial” (Butler, 2017, p. 115).

Ahora bien, los desarrollos arendtianos en torno a la cohabitación encuentran su límite en la naturaleza vulnerable de las existencias, las cuales relega a la esfera privada y no al ámbito público. Por el contrario,

[L]a precariedad solo se comprende si somos capaces de identificar la dependencia y las necesidades del cuerpo, el hambre y el ansia de cobijo, la vulnerabilidad al dolor y a la destrucción, las modalidades de confianza social que nos permiten vivir y prosperar, y las pasiones que van unidas a nuestra misma permanencia como asunto claramente político. (Butler, 2017, p. 119-120)

La disposición de la vida precaria, afirma Butler, problematiza la distinción de los ámbitos público y privado poniendo como epicentro la noción de reversibilidad o medialidad reversible. En el mundo contemporáneo las relaciones entre sus habitantes se encuentran ambigualmente situadas como consecuencia de los dispositivos comunicacionales que transmiten imágenes distantes como próximas. De este modo, en el experimentar la receptividad que origina los sentimientos éticos y, por ende, es su motor, el sujeto de esa recepción se encuentra en un no-lugar o, mejor aun, en una *locación disociada*. El yo experimenta la antes mencionada repulsión del sufrimiento de los otros, en ocasiones otros que están en el otro extremo del globo, lo cual invoca un principio de responsabilidad hacia ellos. Las imágenes que se proyectan le acercan su vulnerabilidad, implicando el reconocimiento de esas sus vidas como algo que debe ser digno de ser vivible. Con estos otros el yo constituye, a su vez, su propia vida, estableciendo en el vínculo de cohabitación del mundo una dimensión intersubjetiva manifiesta.

Desde mi punto de vista (que seguramente no es solo mío), la vida del otro, la vida que no es nuestra, es también nuestra vida porque, sea cual fuere el sentido de *nuestra* vida, este se deriva precisamente de esa sociabilidad, de ese ser que ya existe, y depende desde el principio de un mundo de otros, formado por y en un mundo social. [...] Ver que la vida de uno es también la vida de los otros, aun cuando su vida sea y tenga que ser distinta, implica que los límites de uno son al mismo tiempo frontera y lugar de adyacencia, una modalidad de cercanía espacial y temporal y hasta de limitación con respecto a los otros (Butler, 2017, pp. 111-112).

El yo se hace junto con los otros, pues el yo es también necesariamente un nosotros.

Cuando algunos de nosotros nos vemos afectados por el sufrimiento de los otros, sucede que solo nos ponemos en su lugar o que ellos ocupen el nuestro, quizás es el momento en que pasa a primer plano un vínculo quiásmico y de alguna manera paso a implicarme en unas vidas que manifiestamente no son las mismas que la mía. Y esto ocurre incluso cuando no conozco los nombres de quienes se presentan

ante nosotros o cuando nos esforzamos en pronunciarlos o en hablar una lengua que nunca aprendimos. Las representaciones que brindan los medios acerca del sufrimiento lejano nos obligan a dejar de lado nuestros lazos comunitarios más limitados y responder, a veces a nuestro pesar, a veces contra nuestra voluntad, a la injusticia percibida. De ese modo se nos puede acercar el destino de los otros o hacerlo parecer muy lejano, y aun así los tipos de exigencias éticas que se plantean en estos tiempos a través de los medios dependen de esa reversibilidad de la proximidad y la distancia (Butler, 2017, pp. 122-123).

El límite de esta reversibilidad, sin embargo, se halla en la situacionalidad de los cuerpos. La distancia, acortada bajo la reflexión de la medialidad reversible, hace que los vínculos éticos permanezcan en una constante incompletitud. Pese a participar activamente en la vida de los otros, pese a involucrarse con un compromiso innegociable en pos de su dignidad, *el yo no puede reconocerse absolutamente en el otro*, pues su presencia corpórea es inconmensurable para él. Pero esto, antes que un fracaso en el vínculo, es la condición indispensable para que la relación ética sea posible. El reconocimiento absoluto culminaría en una reflexión, y por ende en una superación de las diferencias en la mismidad del sí mismo. Si hay pleno reconocimiento entonces las diferencias han sido superadas (o bien se han descubierto como falsas en el desarrollo del vínculo), por lo cual el yo no podría comprometerse con aquello que no es yo. La condición incompleta del reconocimiento es, en este punto, el fundamento de la ética, puesto que la apertura que implica del yo conlleva la necesidad de tomar posición: ante el sufrimiento de los otros el yo se ve afectado de alguna forma, pero esta sensibilidad *no implica necesariamente asumir la responsabilidad de cuidar a los otros*. Como la distancia es, en un punto, inconmensurable, la decisión del yo con respecto a qué hacer con los otros (despreciarlos, ignorarlos o dignificarlos) hace al carácter moral de su praxis. En las conclusiones de este trabajo volveremos sobre estos conceptos para intervenirlos en la institución escolar.

### **El significativo vacío: una observación conceptual**

La noción de “hegemonía” resulta central en la obra de Ernesto Laclau al momento de repensar la dimensión de la política en el mundo contemporáneo. Partiendo de una sucinta definición, entendemos aquí por hegemonía a una operación que se efectúa en el orden discursivo de una sociedad por la cual los significantes asumidos por un sector social particular *asumen un carácter pretendidamente universal* al interior de la totalidad de la misma (Laclau, 2015). En otras palabras, el ejercicio de la hegemonía implica que un particular asume para la sociedad en su conjunto y de modo satisfactorio el carácter de universalidad como una representación del vacío que implica esta misma. Ernesto Laclau

articula esta operación discursiva a partir de la generación de un tipo de significante, recogido de la tradición psicoanalítica lacaniana, a saber, el significante vacío.

La noción de significante vacío es constitutiva del sujeto político universalizado. El significante vacío viene a designar a una totalidad inconmensurable que resulta imposible y a la vez necesaria en el plano de lo real (Laclau, 2015). En cuanto a su carácter retórico, implica dos operaciones puntuales en el orden del discurso: la catacresis y la sinécdoque. Laclau establece que una parte primordial del lenguaje consiste en el escapar de la literalidad, asumiendo que nuestro propio lenguaje debe movilizar las palabras para decir aquello que es *literalmente innombrable pero que necesariamente debe ser nombrado*. El lenguaje, así, opera sobre la figuración, en el desplazamiento discursivo de lo literal a lo metafórico. Laclau, en este punto, refiere a un ejemplo extremadamente mundano para clarificar la función de catacresis: “las patas de la silla”. “Patas”, un término estrictamente anatómico y zoológico reemplaza a una parte de la silla para la cual, sin ese desplazamiento figurativo, nos la representaríamos como innombrable, pero cuya presencia óptica demanda significación. En palabras del autor: “si el significante vacío surge de la necesidad de nombrar un objeto que es a la vez imposible y necesario – de ese punto cero de la significación que es, sin embargo, la precondition de cualquier proceso significativo- en ese caso la operación hegemónica será necesariamente catacrética” (Laclau, 2015, p. 96).

Por otro lado, la dimensión discursiva en el orden hegemónico se constituye bajo la función de la sinécdoque. Esta operación implica que, en el orden del discurso, el particular (en específico, la parte) sea representado como un universal. Un ejemplo típico sería el siguiente: “veo llegar *las velas* por el Egeo”. Las velas significan en este punto a los barcos que se acercan a la orilla. En otras palabras, una categoría particular (la vela de un barco en cuanto tal) suplanta a la categoría universal barco, a la cual representa como un reflejo.

Ambas funciones, catacresis y sinécdoque, resultan vitales a la comprensión de cómo se constituye el sujeto político *pueblo*. En cuanto a lo catacrético, el término “pueblo” viene a designar a una totalidad imposible y necesaria en base a un desplazamiento figurativo de los términos. En efecto, el término “pueblo” puede significar una amplia variedad de referentes reales: podemos hablar de “pueblo” en términos geolocalizables (“a la vera del río se encuentra el pueblo”), o bien podemos referir al “pueblo” en un sentido agonístico<sup>1</sup> como lo opuesto o lo que no es “oligarquía” (en la República Argentina el Movimiento Peronista ha constituido su identidad a partir de esta

---

<sup>1</sup> Entiendo por *agonística* a la tensión inherente al interior de las comunidades políticas (Mouffe, 2000).

significación), o bien podemos nombrar a una comunidad en su totalidad como “pueblo” (el pueblo argentino, el pueblo chileno, etc.). Ahora bien, este último sentido, que resulta en la conformación de una comunidad política en cuanto tal, viene a constituir en el acto de su mención al sujeto político que desea designar. En otras palabras, lo que se entiende por “pueblo” en este punto es algo imposible, en la medida en que el referente se constituye a sí mismo en el momento de referirlo, pero es a su vez necesario en cuanto a que el término que lo refiere exige un componente objetivo en la referencialidad. En lo referido al momento sinecdótico, es necesario indagar de un modo más preciso en la naturaleza del sujeto político populista.

El análisis de Laclau parte de un hecho factual: en toda sociedad se presenta una heterogeneidad de demandas por parte de diversos sectores sociales. Estas demandas cumplen una función identitaria al interior de cada sector, en la medida en que uno determinado reconoce a sus miembros en tanto estos participan de una misma demanda. A su vez, son pasibles de coligarse en lo que Laclau llama una *cadena equivalencial* si es que no resultan satisfechas cuando se presentan aisladas. A modo de ejemplo, se podría señalar que una comunidad barrial se constituye como un sujeto cuando demanda agua potable. Supongamos ahora que esa demanda no es satisfecha, por lo que esta comunidad vecinal comienza a demandar agua junto al barrio vecino, que por su parte demanda el asfaltado de sus calles. Ambas demandas, en el proceso de equivalerse, adquieren una mayor fuerza ante el demandado, en este caso, el Estado, con quien establece un antagonismo. Podríamos afirmar, entonces, una verdad de Perogrullo: la fuerza de la voz de las demandas es proporcional al número de personas que participan de ellas. Laclau consigna en este punto lo siguiente:

A una demanda que, satisfecha o no, permanece aislada, la denominaremos *demanda democrática*. A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, constituyen una subjetividad social más amplia, las denominaremos *demandas populares*: comienzan así, en un nivel muy incipiente, a constituir al “pueblo” como actor histórico potencial. Aquí tenemos, en estado embrionario, una configuración populista. Ya tenemos dos claras precondiciones del populismo: (1) la formación de una frontera interna antagónica separando el pueblo del “poder”; (2) una articulación equivalencial de demandas que hace posible el surgimiento del pueblo (Laclau, 2015, p. 99).

Lo que se tiene aquí es la conformación de las llamadas demandas populares. Éstas se diferencian de las demandas democráticas en la medida en que son el resultado de una articulación equivalencial. Sin embargo, ésta es, como bien se ha consignado, una precondición para la conformación del actor político pueblo, mas no su realidad efectiva. En determinados momentos históricos, sentencia el autor, una determinada demanda yuxtapuesta en la cadena equivalencial adquiere un matiz diferente,

asumiendo, por el ejercicio sinecdótico, representarse como totalidad del actor social. De este modo, se produce una universalización de la demanda popular en el proceso de identificación de cada una de las demandas particulares de la cadena con ella. “El pueblo, en este caso, es algo menos que la totalidad de los miembros de la comunidad: es un componente parcial que aspira, sin embargo, a ser concebido como la única totalidad legítima” (Laclau, 2015, pp. 107-108). Así pues, en el caso de la conformación de las identidades políticas como populares asistimos a la configuración de un sujeto que se reconoce como una *plenitud vacía*, en tanto que su carácter universalizado es excedente de las particularidades que lo conforman. La aspiración de universalidad de esa demanda hace al pueblo, en cuanto significativo, imposible y necesario.

Esta extensa digresión resulta vital, pues, de acuerdo a Laclau, la ética es también un significativo vacío:

No es la particularidad del contenido, per se, que es ética, sino ese mismo contenido en la medida en que asume la representación de una plenitud que es inconmensurable con él. Es por esto que la experiencia ética tiende a expresarse a través de términos tales como “verdad”, “justicia”, “deber”, etc. –nadie negaría su carácter ético, pero su realización efectiva puede ser referida a los más diversos contenidos normativos-. Discutiremos más adelante el significado de esta descripción. Pero lo que hay que subrayar desde el comienzo es que si la experiencia ética es la experiencia de lo incondicionado en un universo enteramente condicionado, tiene que *atribuir a lo incondicionado un carácter necesariamente vacío y despojado de todo contenido normativo* (Laclau, 2014, p. 158).<sup>2</sup>

Resulta significativo este carácter vacío de la experiencia ética cuando se lo pone en confrontación a los contenidos particulares y positivos de la normatividad legal. La ética necesariamente es *inadecuada, inconforme*, a las normas. Una ética normada positivamente implicaría la imposibilidad de realizar juicios de valor en torno a la racionalidad de las leyes. Sería, en consecuencia, un carácter indefectiblemente heterónomo de las expresiones conductuales de los hombres. Pero, a su vez, los significantes éticos refieren de un modo abierto a la particularidad de los contenidos positivos, *encarnándose* en algunos de ellos:

[A] la pregunta de por qué preferir un cierto orden normativo antes que otro, por qué investir éticamente en ciertas prácticas más bien que en otras diferentes, la respuesta solo puede ser contextual: porque vivo en un mundo en el que la gente cree en A, B y C, puedo argumentar que el curso de acción D es mejor que E; pero en una situación totalmente sin presupuestos, en la cual ningún sistema de creencias existiera, la pregunta sería obviamente imposible de responder (Laclau, 2015, pp. 162-163).

---

<sup>2</sup> El resaltado no se encuentra en el original.

Ciertas normas –escritas y no escritas-, ciertos patrones de conducta, asumen ese desplazamiento catacrético para referir a lo innombrable y necesario, y a su vez se articulan en la constitución de la universalidad por la vía de la sinécdoque. Si entendemos que la ética implica no solo el vivir sino el *buen vivir*, todas las demandas que los actores sociales realizan refieren a un *deber ser en el mundo*. Por ende, en la tensión originada al interior de la sociedad, se demanda el cumplimiento de deberes. Qué significan estos deberes depende de la diversidad de las demandas democráticas manifiestas. Pero aquello que es asumido como ética ha sido resultado de una universalización exitosa, en un determinado contexto social, de las prerrogativas sostenidas por pueblo. Lo que resulta vital es comprender, en este punto, que todo discurso ético se sostiene en una tensión inherente entre particularidad y universalización, entre la heteronomía de las leyes y la autonomía del deber ser. Es por este carácter resueltamente irresuelto, pleno y vacío, que podemos juzgar la justicia de las normas, reconociendo o desconociendo al potencial deber ser en la factualidad.

### Conclusiones: ética y educación en un vínculo posible.

Si bien Butler y Laclau no dedican la centralidad de sus obras a la indagación ética ni componen propuestas pedagógicas transparentes, los aportes recogidos en este escrito pueden ayudarnos a ensayar una potencial vinculación entre ética y educación.

Para comenzar, consideramos que la institución educativa tiene un carácter potencialmente evocativo a los planteos de Judith Butler en torno a la medialidad. Recordemos que, de acuerdo a la autora, las relaciones éticas en el mundo contemporáneo se establecen por vínculos mediales a través de los dispositivos comunicacionales. A su vez, esto implica que se da una reversibilidad entre las localizaciones de los actores de la relación ética, el yo y los otros, por medio de la cual el aquí y el allí se presentan como yuxtapuestos, mas esto encuentra su límite en la existencia inconmensurable de los cuerpos. Podemos preguntarnos si es que la institución educativa en particular puede implicar esta noción de reversibilidad en la medialidad que los actores allí dispuestos establecen. La escuela es un espacio que se encuentra geolocalizado en las comunidades, pero a su vez supone que los miembros que la componen salgan de su espacio inmediato, del ensimismamiento de la vida comunitaria, y entablen relaciones en muchas ocasiones ajenas en su sentido a otras posibles. Como dispositivo institucional, la escuela se encuentra y no se encuentra situada en la comunidad, puesto que ofrece potencialmente una perspectiva otra a la que habitualmente se vive. Pero esto no acontece únicamente con los alumnos, ya que el docente, posicionado en su rol de agente institucional, *tiene la obligación de*

*escuchar los reclamos de la infancia.* En este espacio el docente es interpelado por la voz de los otros, de los niños y las niñas, es receptivo a su sufrimiento –y en ocasiones, es el único agente receptivo para esas vidas, para esa vulnerabilidad, puesto que se halla y no se halla en la comunidad junto a ellos-. La ambigüedad del espacio escolar da lugar a un encuentro con los otros e interpela al docente a responder con responsabilidad por la vida de los otros. Como bien se ha desarrollado hasta aquí, el estatuto moral de la acción del docente está estrechamente vinculada a lo que éste hace con el sufrimiento que recibe: el docente puede ser indiferente al mismo o ser generoso, abandonando su posición ególatra en la permanente apertura a un mundo constituido por todos quienes lo cohabitamos. El docente así se vuelve el otro de sí mismo, puesto que participa activamente en la vida de los otros. Quizás el gran desafío de la institución escolar, siguiendo a Butler, pueda ser el respeto a la enorme diversidad que allí se reúne, diversidad históricamente negada en pos de proyectos normalizadores y represivos. El gran desafío sería pensar cómo desarrollar vínculos que dignifiquen la vida de los otros, otros a quienes no elegimos pero que estamos obligados a cuidar, sin que esto resulte en la anulación de la alteridad.

En cuanto a Laclau, podemos bien estimar que los contenidos universales que se desprenden de la escuela han sido el resultado de operaciones hegemónicas exitosas por parte de un determinado sector de la sociedad que se ha autoproclamado históricamente como un universal. Ahora bien, si entendemos que los conceptos éticos son significantes vacíos, la normatividad en la que ha descansado históricamente el proyecto educativo normalizador puede ser puesta en cuestión a partir de reordenamientos sociales de las demandas populares. Hay así una distancia entre el ser de la escuela y su deber ser, que implica que los actores intervinientes en los vínculos sociales comprendan un estado de insoslayable apertura a la alteridad. Con esto se rompe la condición inalterable de la teleología que ha estructurado a la institución educativa desde sus orígenes como hacedora de un determinado porvenir. No hay esencia, no hay universalidad, sino un constante ejercicio de universalización subjetivante amparado en la negociación de lo que entendemos como verdadero, como bueno y como justo. La institución educativa puede llegar a ser un espacio horizontal y democrático, en este sentido, en la medida en que todos quienes la integran manifiesten sus demandas, su lugar al interior de las mismas, y constituyan a partir de ellas a una identidad colectiva.

Tanto Butler como Laclau reivindican que el sentido de una acción ética remite a la apertura a los otros, al mundo social y político, y a la necesidad de una constitución conjunta de lo que se tiene en común. Pero esto no puede culminar en la indiferencia de un destino normal y homogéneo, en una encarnación de la esencia del hombre, sino siempre pasible de encontrar algo novedoso. Quizás lo

tenido por común, a este respecto, sea entender que en la institución educativa debe tener lugar la diferencia, la negociación y el conflicto. Pero también, fundamentalmente, el ejercicio indeclinable de estimar y proteger las vidas que allí se presentan.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Butler, J. (2017). Vida precaria y ética de la cohabitación. En J. Butler, *Cuerpos aliados y lucha política* (pp. 103-124). Paidós.
- Kant, I. (2010). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?. En I. Kant, *Qué es la Ilustración* (pp. 21-28). Prometeo.
- Laclau, E. (2014). Ética, normatividad y la heteronomía de la ley. En E. Laclau, *Los fundamentos retóricos de la sociedad* (pp. 155-166). Fondo de cultura económica.
- Laclau, E. (2015). El pueblo y la producción discursiva del vacío. En E. Laclau, *La Razón Populista* (pp. 91-161). Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2000). Para un modelo agonístico de la democracia. En E. Laclau, *La paradoja democrática* (pp. 95-118). Gedisa.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Filosofía para Niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural

### Philosophy for Children: an educational research in relation to cultural identity

**Christian Alfredo Cárdenas Pugo - Freddy Fabián Sánchez Suconota**

Licenciados en Ciencias de la Educación Básica- Universidad Nacional de Educación – UNAE

[alfredo.suquito@gmail.com](mailto:alfredo.suquito@gmail.com); [freddysan2008@hotmail.com](mailto:freddysan2008@hotmail.com)

#### RESUMEN

Este artículo demuestra los resultados de la aplicación de La Filosofía para Niños (FpN) como propuesta didáctica para el fortalecimiento de actitudes críticas y reflexivas sobre el tema de la identidad cultural de manera dialógica en un contexto escolar de Educación General Básica Superior en Cuenca (Ecuador). Para el análisis se utilizó la metodología hermenéutica, a través de la interpretación de las transcripciones de las tres sesiones aplicadas con base a historias creadas con preguntas que generaban discusiones y a través de las cuales se logró fortalecer las actitudes críticas y reflexivas de los estudiantes.

*Palabras clave:* Filosofía para Niños; historias; pensamiento crítico; reflexión; diálogo.

#### ABSTRACT

This article demonstrates the results of the application of Philosophy for Children (FpN) as a didactic proposal for the strengthening of critical and reflective attitudes on the subject of cultural identity in a dialogical way in a school context of “Educación General Básica Superior” in Cuenca (Ecuador). For the analysis, the hermeneutical methodology used, through the interpretation of the transcripts of the three applied sessions based on stories created with questions that generated discussions and through which it was possible to strengthen the critical and reflective attitudes of the students.

*Keywords:* Philosophy for Children; stories; critical thinking; reflection; dialogue.



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la población estudiantil ha atravesado una serie de cambios en el ámbito educativo. De tal manera que, en la actualidad es necesario mejorar la forma de pensar de los niños desde tempranas edades, con la ayuda de estrategias metodológicas que permitan que el estudiante tenga aprendizajes significativos. En este sentido, la Filosofía para Niños (FpN) es un proyecto de educación filosófico que busca crear comunidades de indagación con el objetivo de que el estudiante tenga un aprendizaje significativo y democrático, potenciando habilidades y destrezas.

Este programa pretende ayudar a los estudiantes a tener una mejor vida y a desenvolverse en el mundo en el que viven (Martínez, 2015). El proyecto creado por Mathew Lipman<sup>1</sup> consiste en experiencias lúdicas que cultivan habilidades reflexivas y críticas en el pensar de los niños (Mejía, 2011). Lipman recomienda aplicar la filosofía para niños desde la primaria, por esta razón la investigación se aplicó en el nivel de la básica superior, dentro de la institución educativa “Luis Cordero” de la ciudad de Cuenca.

En Ecuador algunas instituciones han aplicado adaptaciones del programa de filosofía de Lipman desde los años ochenta, la primera institución que realizó la FpN<sup>2</sup> en Ecuador fue la Academia Cotopaxi, pero no se continuó con el proceso y no se realizó la implementación de un centro de Filosofía para Niños. Tal centro hubiera tenido la finalidad de capacitar a los docentes en el desarrollo de habilidades de pensamiento enmarcadas en el contexto ecuatoriano (Ruiz, 2015). También es indispensable recalcar que, en la actualidad, en este país se implementa la FpN mediante talleres llevados a cabo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Quito (PUCE-Q) a través de la formación de docentes por parte del Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA)<sup>3</sup> en lo que respecta a la aplicación del programa (Merino,2019).

Asimismo, las instituciones educativas deben implementar metodologías que ayuden a que el estudiante con su propia reflexión y criterio vaya construyendo un nuevo aprendizaje que sirva para solucionar problemas sociales cotidianos. Es importante que en las escuelas se enseñe a

---

<sup>1</sup> Nota biográfica: Matthew Lipman nace en Estados Unidos en 1922. La vida de este filósofo está enmarcada por conflictos bélicos que mantuvo su país en las décadas de 1950,1960 y 1970. En 1972 fue director en el “Montclair State College”, mientras que en 1974 desempeñó el mismo cargo en el “Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños” (Grau, Álvarez y Núñez, 2010).

<sup>2</sup> En adelante se utilizarán las siglas FpN en referencia a la frase “Filosofía para Niños”.

<sup>3</sup> INNFA (Instituto Nacional de la Niñez y la Familia) aparece el 29 de septiembre de 1960 con el objetivo de velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y buscar soluciones a los problemas del trabajo infantil, el maltrato, la deserción escolar y la desnutrición. Desaparece el 2 de enero de 2013 (El Universo, 2013).

desarrollar habilidades de pensamiento útiles para la reflexión y el análisis de la información, en este sentido, es importante que desde la escuela se promueva la reflexión y el pensamiento crítico. Por otra parte, los docentes deberían enseñar a los niños a reflexionar y escuchar criterios, ideas de los compañeros de clase e incluso a evaluarse a sí mismos, ya que las personas no nacen con un pensamiento crítico y es en este aspecto que los docentes deben trabajar con los estudiantes para desarrollar tal habilidad (Ortega, 2011).

## MARCO TEÓRICO

### Problemática

La investigación pretende dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera se puede promover la participación de los estudiantes para que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo con relación a la identidad cultural y que contribuya a la investigación educativa en el nivel de básica superior? Para ello se ha planteado como objetivo general aplicar la “Filosofía para Niños” como propuesta didáctica para el fortalecimiento de actitudes reflexivas sobre el tema de la identidad cultural con los estudiantes del nivel básica superior.

### Justificación

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el artículo 1, literal Z, menciona que el estudiante ecuatoriano, mediante el diálogo reflexivo, será el promotor de la construcción de una identidad nacional en busca de un mundo pacífico valorando nuestra multiculturalidad y multiétnicidad. El estudiante debe aprender a respetar los derechos humanos y las identidades de otras personas y pueblos que conforman el Ecuador. El Currículo Ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2016) plantea destrezas con criterio de desempeño que, en el área de ciencias sociales de básica superior, fomentan el diálogo, así como también la explicación, la descripción sobre situaciones sociales, el aprecio y el valor a la diversidad humana, cultural y natural, los mismos que promueven una cultura de paz.

En ese sentido, este artículo de investigación FpN se desarrolló haciendo uso de las conversaciones en el aula sobre el tema de la identidad con base en las historias creadas. Las conversaciones sirvieron para conocer cómo los estudiantes comprenden la identidad y sobre todo para fortalecer las actitudes reflexivas sobre la misma.

## Antecedentes

Mathew Lipman fue el promotor de la Filosofía para niños a finales de la década de los setenta en Estados Unidos, basándose en los principios de la mayéutica socrática<sup>4</sup> y la práctica dialógica, la ejecutó en los institutos de secundaria y posteriormente se difundió a niños desde los 3 a los 18 años (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

En Colombia se ha ido implementado la FpN con la finalidad de comenzar a fomentar el pensamiento crítico y la conciencia reflexiva desde las etapas escolares iniciales. Para lograr la incorporación de este proyecto se han tenido que realizar proyectos investigativos en centros educativos que fomenten una educación filosófica de acuerdo a las problemáticas de cada contexto y a las necesidades pedagógicas y curriculares, así, la metodología filosófica es desarrollada mediante debates (Suarez, González y Lara, 2017).

Al respecto la FpN en Ecuador según (Merino, 2006) se establece con el apoyo de dos instituciones del país: la primera institución en colaborar es el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) aportando con capacitaciones para la formación de docentes dentro de la educación formal, y la segunda institución es la Universidad Católica del Ecuador-Quito (PUCE-Q), que desarrolla talleres en varios grupos que han logrado llevar el programa a niñas y niños de varias escuelas en otros países.

La primera institución que realizó FpN en Ecuador fue la Academia Cotopaxi en la década de los ochenta. En el Ecuador aún queda la tarea pendiente de conformar un Centro de Filosofía para Niños, centro que tendrá como objetivo brindar apoyo a instituciones educativas acerca de la FpN, motivar materiales que estén enmarcados en el contexto ecuatoriano y conformar investigaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades reflexivas en el Ecuador (Mejía, 2011).

## Desarrollo de la filosofía para Niños

La filosofía para niños se empieza a desarrollar desde el momento en que el niño tiene la intención de realizarse preguntas, de cuestionar la realidad, el mundo y la sociedad en que vivimos, es decir, la filosofía debe empezar a dejar de ser un conjunto de conocimientos puramente teóricos

---

<sup>4</sup> La mayéutica, según Paz (2008), es el arte de “parir ideas” que Sócrates aplicó como método de enseñanza para alcanzar el verdadero saber frente a la apariencia de la opinión, un saber contrastado mediante el diálogo y la demostración argumentada (p. 41).

y abstractos. Desde las escuelas, se debe fomentar el pensamiento filosófico, para que de esta manera aparezca desde el principio en la educación, con el objetivo de que, por medio de la deliberación entre los educandos, se genere un diálogo enfocado al aprendizaje. La FpN debe partir del aprovechamiento de las aptitudes naturales de los niños tal como estas se van desarrollando en ellos (Peña, 2013).

Por lo mencionado anteriormente, la filosofía debe desarrollarse en los estudiantes de forma común, sin que ellos puedan darse cuenta de que al indagar acerca de problemas sociales ya están inmersos en el ambiente de reflexión con el fin de que se les permita disfrutar del pensamiento; se promueve la deliberación dialógica como algo completamente cotidiano. Cabe decir que no se trata de modificar precisamente el dogma que ya tienen los niños, sino de orientarles a detectar razones propias, para repensar lo que aprenden y, después de reflexionar, elegir qué creer, opinar o defender (Peña, 2013).

### El programa de Filosofía para niños FpN de Lipman

Mathew Lipman planteó un programa denominado “Filosofía para Niños” que consistía en el diálogo filosófico y profundo en función de problemas presentados en la redacción de textos. Elaboró una serie de novelas y cuentos dirigidos a estudiantes de escuela y colegio, con la finalidad de que los jóvenes dialoguen y reflexionen entre compañeros, padres y profesores sobre distintos problemas que se les presentan en sus vidas cotidianas (Tébar, 2005). Los textos de Lipman han sido adaptados a los problemas propios de diversos contextos y épocas (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

El programa de Lipman se sustenta en el interés y necesidad de crear niños capaces de participar y vivir en democracia a través de la práctica filosófica en el aula. A su vez, el pensamiento de Lipman es preferentemente político, con influencias socialdemócratas, en donde la comunicación, el diálogo y la indagación mantienen un rol importante. Centra su atención en aportes de Dewey y la Nueva Escuela, mediante los que la filosofía se transforma, al parecer de Lipman, en una puerta para que niños y jóvenes reflexionen sobre lo que aprenden en las diferentes áreas (Grau, Álvarez y Núñez (Eds.), 2010).

A través de la FpN se intentan fortalecer y liberar las habilidades de razonamiento en los niños y las niñas, pues de esta forma se invita a los estudiantes a que se conviertan en partícipes de su propio aprendizaje, así como también permite formar a niños y jóvenes capaces de cuestionar la

realidad. Lo mencionado anteriormente ha sido detectado como una deficiencia en la labor educativa, es por ello que con el programa FpN se intenta insertar algo nuevo a un sistema ya construido y funcional. Para Lipman el aprendizaje se da con base en una construcción social, por ende, este filósofo se acerca al constructivismo vygodskiano (Grau, Álvarez y Núñez, 2010).

### Filosofía para Niños (FpN) y pensamiento reflexivo

Mejorar la destreza del pensamiento eficaz en el área de ciencias sociales es pertinente, por lo que en la actualidad los estudiantes no reflexionan acerca de lo que aprenden, debido a ello se genera un vacío en el aprendizaje. Por tal motivo, al integrar la FpN, los estudiantes pasarán de ser oyentes y seguidores acrílicos del docente a ser parte activa y protagónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este marco el tema de la identidad cultural será el eje primordial a la hora de lograr desarrollar la habilidad de pensar reflexivamente, en donde lo metacognitivo invita a los adolescentes a adquirir “conocimientos precisos y relevantes sobre los contenidos” (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008, p.47).

En este sentido, Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2008) afirman que “lograr un pensamiento eficaz y entender los contenidos importantes de cada asignatura deberían constituir los dos objetivos de la educación” (p.47). Es por ello que a través del programa FpN se pretende fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes y mediante esto llevar a los educandos a argumentar, dar críticas y alcanzar altos niveles de autocrítica, así como de actuar con sensatez (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008).

### La identidad cultural como tema filosófico

La educación es la herramienta principal para que una persona se forme en actitudes, aptitudes y prácticas, por ello es de vital importancia trabajar con los niños desde las primeras edades, tal y como lo había mencionado el famoso filósofo Platón (s/a). La enseñanza no tiene que estar centrada en la memorización o concentración de información mediante procesos conductistas, sino que debe desarrollar dinámicas que recurran a la reflexión, lo que ayudará a que el niño se implique en su propia formación (Peña, 2013). A tenor de lo mencionado, el programa FpN cumple con los criterios que se necesitan para llegar a cumplir esos objetivos, por lo que esta metodología trabaja “la preparación del entendimiento y el entrenamiento de la voluntad, mediante el esfuerzo personal” (Peña, 2013, p. 39).

Partiendo del hecho de que el educar y educarse es una “tarea que tiende a formar el entendimiento mediante las virtudes intelectuales, y la voluntad mediante las virtudes éticas y culturales” (Peña, 2013, p. 39), el programa de FpN trasciende en la medida en que, la enseñanza no solo se centra en formar para el desarrollo de conocimientos científicos, sino que los utiliza para que los conocimientos del niño se amplíen y para que se desenvuelva con base en sus propias experiencias. La tarea de educar se centra en el educando, por lo que los criterios y vivencias se vinculan con la realidad y en torno al contexto.

Entonces, en este trabajo de investigación nos enfocamos en enseñar el concepto y el papel de la identidad cultural dentro del contexto de la FpN, debido a que entendemos que los estudiantes del nivel de básica superior, al encontrarse cerca de la adolescencia, están en la edad óptima para saber y reflexionar sobre su identidad. Es así como lo establece Peña (2013), quien menciona que “conjugar la identidad cultural del joven, niño o adolescente con la comunidad filosófica, es de suma importancia porque a través de esta pueden debatirse abierta y democráticamente los problemas que le son de interés en todos los ámbitos: social, político, económico y personal” (p.115).

### ¿Por qué se ha trabajado la identidad mediante el programa de FpN?

Es conveniente mencionar que Ecuador es un país pluricultural y nuestro punto de partida se ha desenvuelto con base en ello. Para trabajar la identidad cultural desde la apreciación de los estudiantes se utilizó el programa de filosofía para niños con la finalidad de que los estudiantes puedan ser críticos, creativos y reflexivos al momento de identificar sus verdaderas costumbres, etnias, tradiciones, creencias, etc. La filosofía no es una actividad puramente racional, sino práctica, es decir, la filosofía debe evidenciarse, por decirlo de alguna manera, en la formación de un estilo de vida siempre crítico, coherente y servicial (Correa, 2012).

La educación en nuestro medio no ofrece espacios de diálogo entre los estudiantes, quizás uno de los factores que impide que se realicen tales espacios puede ser el poco tiempo que tienen los docentes para cada materia y la cantidad excesiva de estudiantes por aula que ingresan al ámbito fiscal. Al comenzar a implementar esta estrategia en la unidad educativa se presentaron inconvenientes como la ratio de estudiantes por aula, la organización del aula, así como también la edad en la que se encontraban los estudiantes, sin embargo, en las siguientes etapas del desarrollo de la propuesta, esta se pudo ir acoplando de mejor manera al proponer historietas que estaban

adaptadas a las problemáticas sociales actuales de nuestro país, despertando el interés de los estudiantes en general.

Con la implementación de esta estrategia se pretende que la unidad educativa pueda hacer uso de la misma, debido a que la propuesta busca formar un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, ahora bien, con la elaboración de historietas se busca que los estudiantes puedan repensar el mensaje que conlleva cada una y, al mismo tiempo, que puedan formularse preguntas.

## METODOLOGÍA

### Tamaño de la muestra

El estudio se llevó a cabo con un total de 66 estudiantes, pero además, para conocer el contexto de donde parte la investigación, se aplicó una encuesta a 64 padres de familia, ya que era indispensable obtener datos preliminares sobre aspectos de la identidad cultural de los padres.

### La hermenéutica como método de investigación

En la presente investigación, utilizamos la metodología hermenéutica, pues esta “abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social” (Borrero, Bohórquez y Mejía, 2011, p.106). En la actualidad vivimos un tiempo hermenéutico, en todos los sentidos; un tiempo subjetivo y re interpretativo que requiere de una labor constante de reflexividad. La hermenéutica y la reflexividad son algo que siempre ha acompañado al ser humano. Esta metodología permite el círculo de libres interpretaciones, llegando a alcanzarlo a través del análisis, la reflexión, la fuerza del argumento y la práctica educativa.

Hoy en día las unidades educativas han dejado de lado al diálogo y éste debe ser practicado dentro de las aulas como una manera de mejorar la reflexión de los estudiantes (Beuchot, 2011, en Mariñez, 2018). Asimismo, es a través de la conversación y el diálogo que podremos comprender el misterio de la interioridad del otro (Gadamer 2012, en Mariñez, 2018). De ahí que “la hermenéutica filosófica recupera, en este sentido, la necesidad de creer en verdades que son contingentes, pero a su vez, dependen del existir mismo a través del lenguaje” (Mariñez, 2018, p. 145).

De esta forma, la hermenéutica “concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas” (Borrero, Bohórquez, y Mejía, 2011, p. 106). A su vez, Rueda, Ríos y Nieves (2009) establecen que “en

educación la hermenéutica tiene un papel importante, no sólo en el campo de la investigación educativa, sino en el trabajo diario” (p.183). Y cabe resaltar la afirmación de Mariñez (2018), quien sostiene que “a la hermenéutica filosófica le interesa dar cuenta de que el lenguaje no le pertenece únicamente a la ciencia; el lenguaje deja de ser un instrumento tecnificado por la ciencia para enfatizar el hecho de que aquel le pertenece a la vida humana” (p.148).

### **Instrumentos de investigación**

La encuesta aplicada y las grabaciones en audio de las sesiones permitieron hacer uso de la hermenéutica, mediante los materiales obtenidos se hizo posible interpretar los diálogos generados en las sesiones de FpN puestas en práctica, ya que se realizaron transcripciones pormenorizadas de ellas. De este modo fue posible comprender cómo los estudiantes entienden y reflexionan, además, sobre todo la interpretación de las transcripciones permitió conocer analíticamente de qué manera se fortaleció la participación y las actitudes reflexivas sobre el tema de la identidad cuando niños y niñas emprendían el diálogo, siendo este el objeto de la investigación.

Consecuentemente, en lo que corresponde a la aplicación del programa FpN y para evidenciar el cumplimiento del objetivo general, la presente investigación emplea como metodología la hermenéutica, y mediante ella fue posible dar sentido a lo que se escucha, observa y transcribe, en diferentes situaciones de la vida social de las personas. Asimismo, las grabaciones y las encuestas nos arrojaron información no calificable desde el punto de vista del método hermenéutico, pero que contribuyeron a sondear el panorama en el que se iba a realizar la investigación desde variables más abstractas. Los datos obtenidos son de carácter cualitativo y ello se plasmó en las transcripciones y posteriormente en las interpretaciones que se hicieron con base en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la FpN, haciendo uso de la literatura infantil, que son las historias creadas sobre el tema de la identidad en aspectos como identidad cultural y personal.

### **Análisis de la información obtenida**

Las encuestas aplicadas a los padres permitieron conocer la identidad, la cual está influenciada por factores sociales antes que por factores culturales, por tanto, se estaría generando una falsa identidad. Aquello se evidencia claramente cuando menciona que el ser mestizos brinda más comodidad, menos gastos y mejor relación con las personas. En el trasfondo de estas afirmaciones hay un claro sesgo racista, subjetivo y político. En este sentido, las reflexiones a las que llegan los padres y estudiantes están sostenidas en pensamiento homogéneo, es decir, no criterios críticos.

De tal forma consideremos que, es conveniente realizar una revisión del concepto identidad dentro del campo educativo para, en consecuencia, evitar caer en la pérdida de lo que somos y, a su vez, poder entender la identidad como un concepto necesario, pero a la vez imposible de una representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008, 2013a, 2013b). La identidad es considerada como el prestigio social que recibe el individuo sobre su vida: cuerpo, estatus social, condiciones económicas, condiciones mentales, capacidades, formación, etc. En este sentido, esta encuesta tuvo la finalidad de exponer la subjetividad de los estudiantes en el conocimiento de su identidad.

También, mediante las encuestas hemos podido evidenciar el desconocimiento del porqué de la autodefinición como mestizos, sin embargo, los padres de familia y alumnos deducen que su identidad es condicionada por su tipo de “piel” y justifican el optar por mestizo para no tener problemas con el resto de la sociedad. Una vez más, podemos interpretar que los padres y estudiantes no son críticos, sino que más bien dan sus respuestas siguiendo patrones sociales establecidos, que resultan sencillos y de los que se desprenden pensamientos muy conformistas y prejuicios.

Ahora bien, una vez obtenidos los resultados del diagnóstico, se procedió a la elaboración de tres historias acerca de la identidad con la finalidad de promover el conocimiento y el propio criterio de identidad de los estudiantes. El diseño de estas historias estaba enfocado en la reflexión y, mediante su propio criterio dentro del aula, cada niño pudo desarrollar espacios de diálogo con sus compañeros.

### Historias creadas

A continuación, se presentan las tres historias:

#### Historia de José

José, un niño de 11 años de edad vivía con sus padres en una comunidad de los páramos de Latacunga. Él estudiaba en una escuela comunitaria bilingüe, en donde tenía muchos amigos, con quienes disfrutaba jugando y aprendiendo cosas en su propia lengua, que era el Kichwa. Sus profesores, quienes también pertenecían a su comunidad, lo apreciaban mucho porque era muy inteligente.

Para irse a su escuela José vestía su uniforme, el cual era un pantalón azul marino, un poncho de color rojo de lana de oveja, una gorra de lana y zapatos de lona venus cuando no llovía, pero, cuando lo hacía, usaba un par de botas negras muy apreciadas por él. El niño se sentía muy feliz;

porque iba a su escuela vistiéndose como le gustaba y nadie le obligaba a usar algo diferente, fuera de sus tradiciones.

Por las tardes, luego de cumplir con sus tareas, José se reunía con sus amigos para salir al cerro a ver a sus animalitos, esto le hacía muy feliz, porque disfrutaba mucho con ello. Los fines de semana; salía a escuchar misa con sus padres y muchas veces participaban en festividades patronales y comunitarias.

Cierto día, José recibió una noticia muy triste. Resulta que José ya cursaba el séptimo año de educación Básica y la escolita en la que él estudiaba por ser comunitaria no contaba con el octavo año, por tal motivo, para el siguiente periodo lectivo él tenía que trasladarse a otra institución para continuar con sus estudios, es así como lo manifestaron sus profesores.

Entonces, el ministerio de educación, mediante la matrícula automática, le otorgó un cupo a un colegio del centro de la ciudad, una institución muy diferente a la que asistía José; sus padres intentaron realizar el cambio de institución, pero lamentablemente no lo lograron. Por tal motivo, el niño tuvo que asistir a estudiar allí.

En la nueva institución, José tenía que usar un uniforme impuesto por las autoridades, el cual era un pantalón de tela gris, una chompa de color rojo, camisa blanca y zapatos casuales negros y, sobre todo, él no podía hablar en su lengua. Por todo ello, José se sentía muy incómodo ¿Qué decisión debían tomar las autoridades al respecto?

¿Qué actitud tomarán los alumnos de la escuela cuando vean a José con el uniforme de la antigua escuela a la que asistía?

¿Cómo se sentirá José el primer día de clase en la nueva escuela?

¿Si tú fueras a estudiar a la antigua escuela de José qué es lo primero que realizarías?

*Filosofía para prender a pensar*

*Historia redactada por*

*Freddy Sánchez*

### **Historia: El nombre no anhelado**

Fermina, una joven tranquila y talentosa, que vivía en una casa muy bonita con su familia en la ciudad de Cuenca, un día pensó en cambiarse de nombre porque no se sentía a gusto con el

que sus padres escogieron para ella, ya que no le agradaba. Ella pensaba que si tuviera otro nombre sería otra persona y se haría muy popular en su escuela.

Entonces, la joven encontró chévere ponerse un nombre diferente cada día. Y para saber qué nombre le hacía más popular en vez de llamarse Fermina se llamaría Camila, Daniela o Emilia. Pero antes de tomar la decisión final para cambiarse de nombre, Fermina necesitaba saber muchas cosas y es por ello que esta joven les pregunta lo siguiente:

**¿Ustedes creen que si me cambio de nombre sería otra persona?**

Y si ustedes se cambian el nombre, ¿serían otra persona?

Y si alguien les hubiera cambiado el nombre cuando eran wawitos, ¿serían ahora diferentes?

*Filosofía para prender a pensar*

*Historia redactada por*

*Freddy Sánchez*

## Historia de Clover

Mi nombre es Clover, tengo 11 años y vengo de Estados Unidos, ahora vivo en Cuenca y me parece una ciudad muy diversa. ¿Ustedes saben qué es la **diversidad**? Pues, la verdad yo no sé qué es la diversidad, tengo esa duda, porque la dueña del departamento donde vivo siempre me dice que Cuenca es una ciudad llena de PEOPLE diferente. Siento mucho escribir “People”, la verdad, estoy aprendiendo a escribir español y a veces suelo confundirme. La señora directora de la escuela donde estudio me trata bastante bien, ¿saben por qué? Según ella, porque el color de mis ojos es bonito, los tengo azules, la señora dice que no había visto unos ojos así nunca. ¡Ah! y también dice que me quiere porque soy gringo y cuando recién llegué a la escuela me presentó de salón en salón. Yo me sentía un poco incómodo, ya que yo no era el único nuevo que llegaba ese día a la escuela. Había una niña que traía una vestimenta diferente a la de los otros niños. ¡Ahora les cuento algo sobre la niña!

Su nombre es Tránsito y es mi compañera de clase, ella, tiene una forma de vestir muy diferente al resto. ¡Bueno, creo que esto ya les conté! Pero lo que me pareció extraño ese día; es que la directora de la escuela a ella no le presentó de salón en salón como lo hizo conmigo; **¿ustedes saben por qué?**

**¿Puedes imaginar qué vestimenta utilizaba mi compañera ese día?**

*Filosofía para prender a pensar*

*Historia redactada por*

*Christian Cárdenas*

## DISCUSIÓN

### ¿Por qué la actividad filosófica para enseñar?

Según Martínez (2015) la actividad filosófica ha tenido una historia de constante autocrítica, su tarea es la de recrear la vigencia y la renovación, su actividad se centra en la pregunta y no tanto en la respuesta. Existe un peligro en establecer una creencia estática y no cuestionar la creencia, esto no significa que la enseñanza de la actividad filosófica sea un aprendizaje desordenado, por el contrario, es riguroso, metódico, crítico y exige la evidencia y la construcción argumentada.

Por ello, la relevancia de la actividad filosófica en la presente investigación recae en buscar la revalorización de la filosofía para el análisis de un concepto como es el de la identidad cultural, el cual ha sido estudiado básicamente desde las ciencias sociales (Mariñez, 2018). A su vez, la actividad filosófica permite que los estudiantes mejoren su capacidad de reflexión y autocrítica mediante la acción deliberativa y que los estudiantes sean capaces de repensar lo que aprenden. De esta forma los estudiantes aprenderán a cuestionar sus propios conocimientos.

### Diálogo socrático en Filosofía Para Niños

El diálogo socrático consistía en conversar y discutir para llegar a la verdad sobre las teorías ya establecidas, con el objetivo de salir del convencionalismo y evitar recaer en el pensamiento mítico. Por ser un diálogo era conveniente que se realizara en común. No podía ser una reflexión individual o un discurso en el que los oyentes no participaran activamente. Participar en las conversaciones es importante debido a que cada persona, al tener criterios diferentes sobre una misma cuestión, puede aprehender los distintos enfoques sobre un mismo asunto que aparecen en la conversación. Esta búsqueda de la verdad puede llevarse a cabo únicamente cuando no existen posiciones de superioridad entre compañeros, ya que este tipo de diálogo no busca tener un vencedor en las discusiones (Paz, 2008, p. 39).

Para Sócrates, el diálogo tenía que estar marcado por la actitud crítica, una actitud de rechazo a cuanto no pudiera probarse a través de la razón. No se trata de pretender imponer la propia tesis,

sino tener una actitud racional. Uno de los aspectos más significativos del diálogo socrático es que estaba constituido por preguntas y respuestas cortas. El diálogo que utilizaba Sócrates se estructuraba en dos partes: la ironía y la mayéutica. La primera se correspondía con el lenguaje irónico, que combinaba situaciones graciosas o ridículas, mediante las que el filósofo ateniense “conseguía que los interlocutores despertaran del sopor que los tópicos provocaban y pusieran en marcha la actitud crítica y la mantuvieran ante el problema o cuestión que se estaba tratando” (Paz, 2008, p. 41). La segunda, la mayéutica, era un proceso que buscaba la racionalidad en la explicación de los conceptos, como forma de alcanzar un saber verdadero y riguroso (Paz, 2008).

La precisión lingüística, el uso de un lenguaje apropiado, se convirtió así en un factor imprescindible para la buena marcha del método y del pensamiento racional. El diálogo socrático se limitaba a ayudar a los demás a conocer, no proporcionaba ningún conocimiento a lo largo de la mayéutica, y en este aspecto era un maestro totalmente original e innovador en términos educativos. Con todo lo dicho, se detecta que el diálogo socrático no era una contraposición de opiniones ni una pugna por establecer la victoria de una opinión sobre otras, sino una técnica rigurosa para llegar a la verdad (Paz, 2008, p. 44).

La importancia del diálogo socrático en la FpN recae en la intención de formar sujetos críticos, pensantes, y reflexivos. Con la implementación de este método se formarían ciudadanos con mentes pensantes y críticas, en vez de formar personas reproductoras de un mismo contenido. Según Merino (2016) actualmente en las instituciones educativas no se propician espacios que fomenten diálogos entre estudiantes para la deliberación y la reflexión en la resolución de problemas. Sin embargo, es precisamente en las escuelas donde debe surgir el principio de filosofar comenzando con la actitud crítica del estudiante. Los docentes son quienes han de presentar hechos contradictorios para que el estudiante pueda cuestionar lo establecido de forma crítica.

## RESULTADOS

### Descripción de la actividad

La Filosofía para Niños (FpN) tiene la intención de contribuir a la educación filosófica a través del desarrollo de comunidades de indagación con el propósito de que el estudiante tenga una enseñanza reflexiva y crítica, potenciando habilidades y destrezas, de esta manera, se pretende que con

este programa se ayude a los estudiantes a mejorar su criterio acerca de las enseñanzas que pueden surgir en el trascurso de su vida educativa (Martínez, 2015).

La secuenciación de cada sesión se resume en los siguientes puntos:

- 1- Dinámica grupal para empezar la clase.
- 2- Explicación de la forma en la que se llevará a cabo la sesión.
- 3- El docente-facilitador procede a leer la historia, cuyo contenido responda a algún tipo de dilema sobre la identidad cultural, con el propósito de dejar que los estudiantes reflexionen y den a conocer su criterio.
- 4- Después de leer la historia el docente-facilitador ubica a los estudiantes en forma de U o crea grupos con un máximo de seis integrantes.
- 5- Cada grupo contará un tiempo de 10 minutos para responder a la pregunta.
- 6- Posteriormente, un representante por cada grupo pasa a escribir en el pizarrón una respuesta o idea y la leerá a todos los compañeros.
- 7- Tras ello, se pregunta a los compañeros si están o no de acuerdo y se les invita a exponer alguna idea o criterio sobre lo que menciona el estudiante en su respuesta o idea.
- 8- Seguidamente cada uno de los grupos deberá formular algún tipo de pregunta conjunta sobre la historia y se intercambiará con los demás grupos; en su defecto, directamente los grupos pueden expresar su idea sobre la pregunta que le plantearon al otro grupo. Es recomendable que los facilitadores también participen en la elaboración, intercambio y respuesta a la pregunta o idea para fomentar el diálogo.
- 9- Una vez expuestas todas las interpretaciones sobre la historia e hipotéticas situaciones al respecto, cada estudiante habrá de plantear qué aprendió durante el diálogo con los demás compañeros y mostrar si cambió o no su punto de vista respecto al problema planteado.

## Resultados de la propuesta

### Análisis de la transcripción de la primera sesión

#### Historia aplicada: Historia de José

Como resultado final de la primera sesión se puede apreciar la falta de diálogo existente entre los estudiantes de las aulas trabajadas con esta metodología FpN. Ellos no indagan sobre los tipos de cultura ni preguntan el tipo de cultura a la que pertenecía “José”, razón por la que es el docente quien debe mediar y hacer que sus estudiantes reflexionen.

Por otra parte, al momento que los estudiantes en cada grupo discuten sobre la interrogante que plantea la “Historia de José” se evidencia la falta de diálogo de todos los integrantes. Pero los alumnos que sí dialogan emiten criterios coherentes y fundamentados desde su experiencia o reconocimiento sobre la identidad cultural, en lo que respecta a la vestimenta y la lengua.

A través de la FpN se logró entonces fortalecer y liberar las habilidades de razonamiento en los estudiantes, quienes participaron con relación a los dilemas que surgen en torno a la identidad cultural, ya que fueron partícipes de su propio aprendizaje y además fueron capaces de cuestionar la realidad sobre este controvertido tema. Esto se evidenció en las respuestas y preguntas realizadas por ellos.

### **Análisis de la transcripción de la segunda sesión**

#### **Historia aplicada: El nombre no anhelado**

Los resultados que arroja esta sesión al aplicar el programa FpN son que los estudiantes fueron capaces de cuestionarse y sobre todo de reflexionar sobre la importancia de su nombre y de qué manera este influye en la personalidad, actitud o popularidad de cada persona. Las respuestas y reflexiones fueron coherentes y además no necesitaron que el docente sea quien les diga lo que deben responder. En ese sentido los educandos fueron partícipes de su propio aprendizaje a través del diálogo generado por ellos mismo.

Por otra parte, lo que no se evidenció fue que ningún estudiante indagó acerca de que el nombre define la identidad cultural que posee cada persona. De esto se interpreta que hace falta un análisis más profundo por parte de los educandos sobre identificar todos los criterios que abarca la problemática.

### **Análisis de la transcripción de la tercera sesión**

#### **Historia aplicada: Historia de Clover**

Los resultados que arroja la sesión al aplicar el programa FpN a través de la “Historia de Clover” son que los estudiantes fueron capaces de cuestionarse y sobre todo de reflexionar acerca de la importancia de valorar y respetar a todas las personas por igual sin importar su cultura. A su vez los criterios mencionados acerca de la identidad cultural fueron bien argumentados y sobre todo incitaron al diálogo.

También, el tema tratado y la forma en la que se aplicó el programa FpN al narrar la historia con suspenso creó el interés y necesidad de los estudiantes por participar y decir la respuesta a la interrogante planteada. Con ello se mantuvo la comunicación, el diálogo y la indagación sobre la identidad cultural en todo el proceso de la sesión, aquello se evidenció en las respuestas antes transcritas. De la misma manera, al mencionar sus criterios sobre la identidad cultural, los educandos demostraron cuestionar de manera coherente el respeto y el valor que se debe dar a cada ser humano sin importar su origen o identidad.

Del mismo modo, al aplicar la tercera sesión los educandos se mostraron más colaborativos, por motivo de que ya conocían la metodología a seguir y el rol que cumplían ellos en el proceso. Ya no hacía falta estar guiándolos en todo momento, sino más bien aclarar pequeñas dudas que se les presentaban y básicamente indicarles al momento de exponer sus criterios y reflexiones en el diálogo generado por cada grupo.

## CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones que responden a todos los objetivos planteados en este trabajo de investigación:

La FpN ha permitido que los estudiantes, a través de las conversaciones generadas a partir de las historias sobre la identidad cultural digan lo que piensan y sienten, sobre todo, motivados por el diálogo grupal, es decir, los educandos fueron capaces de cuestionarse y reflexionar acerca de la importancia de valorar y respetar a todas las personas por igual sin importar su cultura. A su vez, los criterios de la identidad cultural fueron bien argumentados, gracias a las preguntas de reflexión que generaban nuevos cuestionamientos en los educandos, especialmente al preguntarse el porqué de las cosas. Esta conclusión fue obtenida del análisis de las de la tercera sesión (p. 83).

El programa FpN fortaleció en los estudiantes el diálogo a través de las historias contadas, por motivo de que se evidenció que ellos emiten criterios coherentes y fundamentados con base en su experiencia o reconocimiento de la identidad cultural sobre la vestimenta y la lengua. De la misma manera, los participantes fueron capaces de cuestionar y reflexionar acerca de la importancia de su nombre y de qué manera este influye en la personalidad, actitud o popularidad de cada persona. Las respuestas y reflexiones fueron coherentes y autónomas, no necesitaron que el docente sea quien les diga lo que deben responder. Las historias creadas presentan asuntos

complejos expresados en un lenguaje propicio para el nivel de comprensión de los alumnos. Esta conclusión se obtuvo del análisis de la segunda sesión (p. 81).

La FpN permitió diagnosticar la participación de los estudiantes en la deliberación de la identidad, ya que durante los procesos de reflexión de las historietas expuestas en cada sesión, lograron desarrollar criterios profundos acerca de su identidad, así como, cuestionarse sobre sus valores culturales. En las aulas, los y las adolescentes pusieron sobre la mesa cuestiones que direccionaban criterios relacionados con el trato a los otros al idioma, la vestimenta y las costumbres, lo que forma parte de la identidad personal. Esta conclusión se obtiene del análisis de la primera sesión (p. 80).

Se promovió la diversidad cultural a través de historias creadas por los propios facilitadores de la FpN, que son a su vez los investigadores responsables del presente trabajo expositivo. Mediante la aplicación de la FpN como técnica de investigación educativa también hemos podido trabajar el aprendizaje práctico-activo de valores cívicos asociados al marco constitucional ecuatoriano a través de espacios de indagación.

Aplicar la hermenéutica en la educación, propició abrir nuevos conocimientos y además, permitió investigar el tema expuesto de diferente manera y hacer el trabajo más rápido mediante el análisis interpretativo. Seguramente esta investigación se pudo haber realizado con otras metodologías como el estudio, investigación acción, etc., pero no hubiera arrojado los mismos resultados. El reto de este trabajo fue hacer la interpretación y el análisis de los documentos, ya que esto exige un gran orden para trabajar.

Por último, este proyecto de investigación se plantea con la necesidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico partiendo de la mayéutica de los participantes y concluyendo con la hermenéutica de los facilitadores-investigadores; dicha metodología servirá para analizar problemas ocultos en el aula de clase. En este sentido, es preciso recalcar que en nuestros tiempos enseñar a filosofar es necesario, por motivo de que ayudará a reflexionar sobre los acontecimientos que suceden en la actualidad dentro del país, como son las crisis sociopolíticas y económicas y los levantamientos indígenas. A propósito de las revueltas indígenas, que vienen dándose a lo largo de la historia del Ecuador hasta la actualidad, cabe mencionar que en gran medida allí se ha visto reflejado el asunto de la identidad cultural en estrecha relación con la política. Del mismo modo, se aprecia cómo se produce la dominación de las potencias en el mundo actual y el caos social que esta genera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario educativo*, 25(57), 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 67-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101005.pdf>
- El Universo. (1 de abril de 2013). Funciones del INFA se dividen entre el MIES y cartera de Salud. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/2013/04/01/1/1445/funciones-infa-dividen-mies-cartera-salud.html>
- Grau, O., Álvarez, J. y Núñez, I. (Eds.). (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Maval Ltda.
- Gutiérrez, M. (2014). *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mariñez, C. (2018). El problema de la confianza desde la hermenéutica filosófica: comprendiendo sus rendimientos interpretativos en la sociedad contemporánea. *Revista de Filosofía*, 74, 139-152.
- Martínez, R. (2015). Presentación: Filosofía, educación y futuro. *Innovación educativa*, 15(69), 13-19. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166526732015000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732015000300002&lng=es&tlng=es).
- Mejía, S. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 10, 209-233. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=441846103009>
- Merino, C. (2006). *Filosofía para niños en el desarrollo social y personal en el preescolar*. Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la observación de clase y reflexión pedagógica*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura*. MINEDUC. [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf)
- Paz, M. (2008). *El nacimiento de la Ética (Una mirada a Sócrates)*. Plaza Universitaria Ediciones.

- Peña, J. (2013). Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "Filosofía para Niños" (*tesis doctoral*). Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, A. (2015). Presentación: Filosofía, educación y futuro. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(69), 13-19.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166526732015000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732015000300002&lng=es&tlng=es).
- Suarez, M., González, B., y Lara, P. (2017). Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 16, 1-50.  
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/4772/477251872013/html/index.html>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century. *Innovación Educativa, s/n*, 1-47.
- Tébar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6),103-116.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Ética y educación en clave feminista

Subjetividad moderna y subjetividad feminista. Dos proyectos educativos

Ethics and education in a feminist key

Modern subjectivity and feminist subjectivity. Two educational projects

**Rocío Nili Ferrada Rau**

Doctorado (c) Filosofía,

Universidad de Chile, [rocionili@gmail.com](mailto:rocionili@gmail.com)

### RESUMEN

Este artículo indaga como se vinculan Feminismo, Ética y Educación, para entregar pautas de acción adecuadas para nuestra época. Se comienza analizando la deconstrucción de los estereotipos de género del proyecto patriarcal de la modernidad. Luego se pone en diálogo los pensamientos de variadas feministas posmodernas. Por último, se propone una educación con perspectiva tanto ética como de género que entregue una normatividad orientadora para la construcción de los nuevos sujetos, preservando el llamado ético a la igualdad y la posibilidad de elegir.

*Palabras clave:* Educación; Ética; Feminismo; Sujeto moderno; Sujeto femenino.

### ABSTRACT

This article investigates how feminism, ethics and education are linked, to offer appropriate guidelines for action for our time. It begins by analyzing the deconstruction of gender stereotypes of the patriarchal project of the Modernity. Following, it puts into dialogue the thoughts of various postmodern feminists. Finally, it proposes an ethical and gender education that provides a normativity that guides the construction of new subjects, preserving the ethical call to equality and the possibility of choice.

*Keywords:* Education; Ethics; Feminism; Modern subject; Female subject.



### Ética, Educación y Género. Un Vínculo tácito

Dentro de las comprensiones antropológicas presentes en variadas culturas encontramos dos áreas elementales en la conformación del sujeto, la formación moral y la adquisición de habilidades y saberes necesarios para desenvolverse en sociedad; ambas presentes en la educación, aunque el tipo de persona al que aspira cada comunidad pueda variar. De este modo educación<sup>1</sup> y ética<sup>2</sup> mantienen un vínculo tácito<sup>3</sup>, sin embargo, este artículo cuestiona de qué manera se relacionan con un tercer elemento, el feminismo.

Si el feminismo surgió como la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres, su relación con la moral y la educación se da por supuesta, ya que hablar de derechos e igualdad nos retrotrae de inmediato a un plano moral; así se acredita en la Ley General de Educación (LGE):

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a la persona para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ministerio de Educación, 2009, pp. 1-2)

Esta cláusula actualiza la discusión dentro del escenario chileno y estipula que la formación ética es una de las finalidades del proceso educativo, en concordancia con los derechos humanos y conectando con una realidad global, como se expresa en el “Artículo 3º.- El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2)

La dirección ética trasciende las fronteras que conforman los países, las razas, clases, etnias y el género: “Art. 4.- [...] Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión

<sup>1</sup> La educación será comprendida dentro del artículo, como un proceso de aprendizaje permanente que conduce a la construcción del sujeto, permitiendo que éste conforme su identidad personal y social.

<sup>2</sup> La ética será comprendida dentro del artículo, en términos amplios, como el desarrollo de la consciencia moral capaz de distinguir entre el bien y el mal en la acción humana; entregando, además, fines y sentidos trascendentes.

<sup>3</sup> Almudena Hernando, antropóloga del género, en su libro “La fantasía de la Individualidad,” plantea que la búsqueda de sentido moral y el aprendizaje son rasgos distintivos de la naturaleza y cultura humana, condición que nos diferencia de manera irreversible con las otras especies de homínidos. Por su parte Joan-Carles Mèlich, plantea que la búsqueda de fundamentos en nuestra especie, define una pregunta pedagógica por el ¿quién queremos ser?, más allá de: ¿Qué somos?

educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4)

La LGE en cuanto ley ordena lo que se ha de cumplir, manteniendo sus fundamentos como un axioma que no se explicita. Por ello, ética, género y educación están tan evidentemente ligados, que su conexión se diluye en la certidumbre, pero ¿de qué modo deben relacionarse para generar vínculos adecuados para nuestro mundo actual? La convicción de la ley se transforma en lo obvio para el sentido común, trasladando los significados a normalizaciones que muchas veces recaen en modos violentos de acción, perdiendo su sentido. En este caso, la necesidad de una educación de género debe ser repensada para cumplir con su objetivo ético de formar personas íntegras que aporten a su comunidad.

Para explorar de qué modo podrían relacionarse adecuadamente ética, educación y feminismo, este artículo comenzará revisando algunas ideas acuñadas en la modernidad sobre el sujeto, y sobre la educación que recibían los géneros en este período. Esta decisión proviene de distintas razones, por una parte, en nuestra época subsisten caracterizaciones modernas acerca de cómo debe ser un sujeto y de cómo debe ejercer su género. En segundo lugar, distintas feministas han planteado como uno de sus métodos de indagación, la crítica genealógica o deconstructiva.<sup>4</sup> Vale decir, que para acceder a la verdad se van desmontando o deconstruyendo paulatinamente los fundamentos de las teorías establecidas. Al respecto, Elena Nájera considera la revisión de la historia de la filosofía occidental desde una perspectiva de género, como un método de investigación. (Nájera, 2017)

Por último, en esta genealogía crítica, varias pensadoras de género sostienen que el feminismo es un producto de la modernidad. Por ejemplo, Amelia Valcárcel, afirma que “el feminismo es el hijo no querido de la ilustración,” (Valcárcel, 2004). Mientras Celia Amorós (Amorós, 1991), ubica los orígenes de la desigualdad de género en el proyecto patriarcal de la modernidad. Rosa Cobo plantea que, si bien antes de la modernidad existieron movimientos de resistencia femenina frente a la

---

<sup>4</sup> Celia Amorós, filósofa española, realiza una revisión genealógica en la que explora los vínculos entre ilustración y feminismo.

Rosa Cobo, filósofa española, deconstruye las causas de la inequidad de género hasta llegar a la concepción rousseauiana de estado de naturaleza.

Geneviève Fraisse, filósofa francesa, desmonta los fundamentos de la democracia y la igualdad instauradas en la revolución francesa, encontrando una desigualdad de base, en el ejercicio genérico de la democracia.

Vandana Shiva, física, filósofa y activista india, plantea que los orígenes de la desigualdad entre hombres y mujeres, y el imperio masculino sobre la naturaleza y la mujer, se encuentran en la modernidad y su comprensión epistemológica de la realidad.

Judith Butler, filósofa posestructuralista estadounidense, deshace las bases del concepto de género a través de su genealogía.

violencia, el feminismo procede de la ilustración, ya que, la igualdad de derechos y la movilidad social son parte de este proyecto histórico, y no existían con antelación. (Cobo, 2016)

Al deconstruir los arquetipos del género vamos acercándonos al contexto de la Ilustración y la Revolución Francesa. Por otra parte, este período ocasiona eventos cruciales para el mundo actual, pues inaugura las democracias y las formas de interacción social que hoy conocemos. “Este momento histórico es, pues, una “ocasión” por partida doble: para reflexionar sobre la historicidad de la relación sexual, pero también para reflexionar sobre esa escena fundadora de la democracia que en que vivimos actualmente.” (Fraisie, 1991, p. 14).

## I Parte

### La subjetividad moderna, la base de la desigualdad y la violencia entre los géneros

#### 1.1 La consciencia científica moderna. Objetivación de la naturaleza y la mujer

La asimetría entre los géneros se establece a partir de una comprensión dual y esencial de la realidad, que sitúa a la mujer como el otro frente al hombre, otorgando a la masculinidad los rasgos esenciales y de carácter universal que representan al ser humano. Es decir, el género masculino engloba a lo humano. Este escrito expone que la mujer no es substancialmente lo otro del hombre, sino que se ha construido así en base a la comprensión moderna del sujeto, que a su vez se basa en una estructura de conocimiento; es decir, una perspectiva epistemológica de la realidad ha creado categorías sociales, éticas, educativas y políticas, que se han instalado como verdades acerca del mundo, la realidad, las mujeres y los hombres. En este sentido, existe una dicotomía previa a la versión hombre/mujer, la dualidad entre el sujeto y el objeto. Esta caracterización cerrada del conocer y del ser surge con la consciencia científica y establece los requisitos con los que se debe cumplir para adquirir la calidad de persona y los parámetros que regulan la interacción moral.

La consciencia científica reemplazó a una consciencia participativa, según la cual el ser humano y la naturaleza no estaban separados, sino que se pertenecían y participaban de un alma o una vida en común (Berman, 2007). Al distanciarse hombre y entorno, surge la comprensión de una naturaleza-objeto que funciona como una máquina, carente de vida y cuya función es suplir las necesidades y placeres humanos. Esta cosmovisión que anula la participación originaria le quita al sujeto el horizonte de sentido, la vitalidad y la multidimensionalidad, anclándolo en un rol único de eficiencia, producción y funcionalidad.

Vandana Shiva, argumenta que el siglo de las luces desacralizó la vida y comenzó a destruir la naturaleza bajo la consigna del desarrollo. La ciencia y el progreso emergieron como lo sagrado bajo un paradigma dominante del conocimiento, que proviene del capitalismo patriarcal y reemplaza la relevancia de la reproducción por la producción, vale decir, desacraliza la función femenina de la reproducción y con ello se promueve la violencia hacia la mujer y la naturaleza, (Shiva, 2004) puesto que ambas se perciben como objetos para el placer masculino. Esta figuración progresista se autoproclamó como representación fiel de la realidad, instaurando sus modos de conocer y actuar como reglas universales.

Vistos desde las experiencias de las mujeres del Tercer Mundo, los modos de pensar y actuar que pasan por la ciencia y el desarrollo, respectivamente, no son universales, como se supone, ni abarcan a todos los seres humanos; la ciencia y el desarrollo modernos son proyectos de origen masculino y occidental, tanto desde el punto de vista histórico como ideológico. Constituyen la última y más brutal expresión de una ideología patriarcal que amenaza con aniquilar la naturaleza y todo el género humano. El surgimiento de una ciencia patriarcal de la naturaleza se produjo en Europa durante los siglos XV y XVII con el nombre de revolución científica. Durante el mismo período, la revolución industrial, íntimamente relacionada con ésta, sentó las bases de un modo de desarrollo económico patriarcal en el capitalismo industrial. La ciencia y el desarrollo contemporáneos conservan las raíces y tendencias ideológicas de la revolución científica y la industrial aun cuando penetran en nuevas esferas de actividad y nuevos ámbitos de subyugación. (Shiva, 2004, p. 22)

El siglo XVII estaba impregnado de esta consciencia maquinista e instrumental, el europeo culto vivía en un mundo absolutamente predecible y comprensible pero excitante pues podía controlarlo y manipularlo a su antojo (Berman, 2007). Paralelamente, el sujeto desvinculado del todo, ya no pertenece a nada más que a sí mismo y se siente como objeto funcional y eficiente. Se ha reprimido la subjetividad de los sujetos, el ser humano dividido en dos, guarda su parte íntima y subjetiva para protegerla, saca su mitad útil y eficaz al mundo externo, para poder pertenecer y encajar. Este rasgo que, si bien es coherente con las labores de productividad con las que debe cumplir, se convierte en la única imagen y rol del individuo, en un proceso de objetivación del sí mismo, que niega y restringe los otros rasgos y roles de la persona, hasta producir su propia alienación y disociación. Aparecen entonces, versiones únicas y universales del hombre y la mujer que deben encajar en los roles asignados.

Berman ubica los orígenes de esta consciencia administrativo-instrumental, en el nacimiento de las ciencias, sustentadas en las comprensiones filosóficas y científicas de René Descartes

(*Meditaciones metafísicas* y *Discurso del método*) y Francis Bacon (*Novum Organum*), y que a su vez fueron llevadas a la práctica por Galileo y Newton. Todos ellos apuntan a conocer a la naturaleza de un modo eficiente, dominando sus procesos de carácter mecánico, bajo un escenario experimental.

Así como Bacon ve a la naturaleza como una máquina y propone obrar maquinamente, Descartes observa que la mente puede proceder mecánicamente y propone un método mecánico. La filosofía cartesiana es en cierto modo un atomismo, pues consiste en dividir todo hasta sus partes más ínfimas. De esta división del todo a las unidades más claras y distintas, aplicada a las ideas y a sus conexiones lógicas, Descartes llegó a la convicción de que el cosmos, el universo es una gran máquina a la que dios dio cuerda y movimiento indefinido, sus entidades básicas son materia y movimiento. La filosofía mecánica aplicada a la ciencia permite la manipulación técnica del ambiente produciendo regularidad lógica. En segundo lugar, Descartes nos heredó el *cogito ergo sum*, la idea de que a través de un procedimiento racional podemos estar seguros de nuestra propia mente, el conocimiento de que somos un sujeto que realmente existe, pero que no puede estar seguro de nada más, cuestionando incluso la realidad de otros sujetos. Esta identificación de la existencia con la razón, supuso la separación del cuerpo y la mente, del objeto y el sujeto. Por lo tanto, el cuerpo podía ser comprendido como un ente externo, un objeto que se comporta automáticamente. El cuerpo aparece como un no yo, o bien, otro yo, se separa por tanto del sujeto. Es así como la propuesta cartesiana al dividir el yo, conlleva la objetivación del mundo, pero también la del sujeto.

Para que este paradigma del control pudiera florecer en todo su esplendor, los procesos del conocimiento científico se apoyaron en los procesos económicos que reemplazaron una economía feudal por una economía de consumo y producción en masa, es decir por el capitalismo (Shiva, 2004). En ese sentido, Ciencia y Capitalismo son subsidiarios y su apogeo no podría haberse llevado a cabo sin su apoyo mutuo, por lo tanto, se conjugaron una serie de variables para que ambos modelos, cognitivo y socio-económico, emergieran como verdad incuestionable.

Para Shiva el moderno proyecto científico del desarrollo es machista y promueve la desigualdad y la pobreza. La naturaleza y el principio femenino<sup>5</sup> producen o toman lo que se necesita para la subsistencia y lo esencial para la vida, mientras el principio patriarcal es un precepto económico,

---

<sup>5</sup> Siguiendo la cosmogonía hinduista, Vandana Shiva, reconoce en la naturaleza y en sus criaturas dos principios básicos para la vida, Prakriti y Púrusha, los principios femenino y masculino respectivamente, la materia pura y la consciencia pura. Las mujeres hindúes relevan el Prakriti en su cuidado de la naturaleza, no obstante, Prakriti y Púrusha están unidos, pues ambos están presentes tanto en hombres como mujeres y son necesarios para encontrar la verdad. Su separación y la degradación de Prakriti, son propios de la consciencia científica patriarcal.

que se concentra en producir excedentes o superávit, en nombre del desarrollo, sin considerar la destrucción de la naturaleza que se ocasiona al sobreexplotar sus recursos.

El industrialismo creó un ilimitado apetito de explotación de recursos, y la ciencia moderna proporcionó la licencia ética y cognoscitiva para que dicha explotación fuera posible, aceptable y deseable. De esta manera, la nueva relación de dominio y superioridad del hombre sobre la naturaleza se asoció también con los nuevos patrones de dominio y superioridad sobre la mujer, y la exclusión de ésta de la participación como socias en la ciencia y el desarrollo. (Shiva, 2004, p. 23)

La comprensión de la naturaleza como un organismo vivo y complejo, del cual todos los seres son parte, la consciencia participativa (Berman, 2007), el Prakriti (Shiva, 2004), entregaba parámetros éticos que limitaban la acción del hombre sobre la naturaleza y sobre la mujer. Sin embargo, el paradigma cientificista transforma este tipo de interacción, justificando cognitivamente y éticamente el dominio y maltrato sobre la naturaleza y la mujer, pues no se concibe como daño sino como progreso humano. Este esquema epistemológico y ontológico se autodetermina como modelo universal y correcto, definiendo el bien moral, en base a criterios cuantitativos y económicos, como la eficiencia y el progreso; es decir, traslada variables económicas a la dimensión ética, quitándole su finalidad trascendente. Independientemente de las variadas concepciones o fundamentos éticos que existen, teleológicos, deontológicos, bioéticos, etc. todos apuntan al bien comunitario o de la acción moral, en cambio el progreso apunta hacia la obtención de un producto medible. Bajo esta lógica, la educación actual tiende a obtener productos, y persigue la eficiencia, se mide en datos cuantificables, releva los saberes científicos por sobre los humanistas.

Hasta el momento se ha esbozado un paradigma instrumental del conocimiento, que determina al sujeto de la modernidad, un sujeto escindido y que se autoafirma por su racionalidad frente del mundo, en suma, el sujeto cartesiano, ampliamente criticado por la posmodernidad, no sólo por el feminismo sino por distintos pensadores.

## 1.2 Estado de naturaleza, Razón y educación. Condiciones de la inequidad de género

Otra figura que se convierte en foco de la crítica feminista es Jean Jacques Rousseau, el filósofo cuyas ideas de igualdad y fraternidad fueron tomadas y aplicadas en la revolución francesa; a pesar de ello, la igualdad proclamada parecía apuntar a las clases, pero no al género, puesto que las mujeres que lucharon a la par que los hombres durante la revolución, posteriormente fueron relegadas a un segundo plano. Cabe resaltar que, Rousseau también fue un pionero en teoría educativa; en su tratado sobre educación, *El Emilio*, establece de modo expreso la asimetría entre los géneros. El libro primero

describe la formación que debe recibir Emilio, ésta se caracteriza por seguir a la naturaleza en el desarrollo del niño; de este modo, debe aprovechar al máximo lo que pueda aprender de la experiencia, vinculándose con la naturaleza y la maduración de su cuerpo y vigor físico. Por otra parte, el libro quinto, dedicado a la educación de Sofía, figura representativa de la mujer, debe recibir una educación muy diferente, relegada al hogar no debe fomentar su vigor físico, sino preocuparse de ser bella y grata para los hombres, logrando hacer placentera la vida de un marido en el futuro. Además de la educación dedicada al desarrollo del individuo, debía existir una instrucción para la ciudadanía, la que solo era asignada a los varones. Esta desigualdad de género se basaba, según el autor y otros personajes de la época, en rasgos naturales que hacían diferentes a hombres y mujeres. Es justamente este estado de naturaleza el que dará pie para el desmontaje del patriarcado que realizará el feminismo.

Durante la misma Ilustración, Mary Wollstonecraft filósofa, encuentra que la asimetría de los sexos proviene de estereotipos y prejuicios que se preservan a través de la educación y del uso inadecuado de la razón. Aunque reconoce una naturaleza humana, afirma que, si bien es cierto que la mujer posee un cuerpo más débil, la razón como capacidad distintiva del género humano, está presente en hombres y mujeres, impresa en nuestro ser por el creador, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Don't think I that I want to invert the order of things. I have already conceded that the constitution of men's bodies(I'm speaking collectively of the whole sex) seem to indicate that God designed them to attain a greater degree of virtue than women. But I don't see the faintest reason to conclude that their virtues are different in kind from women's. How could they be. if virtue has only one eternal standard? If I am to be consistent in my reasoning, therefore, I must put as much energy into maintaining with regard to male virtue and female virtue that they have the same simple direction as I put into maintaining that there is a God. (Wollstonecraft; 2017, pp. 17-18).

El siglo de las luces reconoce que la mujer posee alma y razón al igual que el hombre, sin embargo, es educada para no usar estas cualidades, impidiendo el progreso, el que no puede existir si se deja a la mitad femenina de la especie en la infancia del desarrollo.

Basada en los rasgos esencialistas que propone el proyecto ilustrado, o sea, la virtud y la razón, Mary argumenta que son iguales en toda la especie, y su menor desarrollo en el género femenino ha sido causado por una educación dispar. De este modo expone una crítica explícita a Rousseau y además se inscribe en el análisis de sus coetáneos acerca del estado de naturaleza y el rol de la educación. Se advierte que desde sus inicios el feminismo ha considerado la educación como un factor fundamental para terminar con la desigualdad de los géneros.

Por otra parte, resulta interesante la observación de la autora, quién expone que se ha atribuido más poder a la educación del que en realidad posee, puesto que la instrucción proviene de un contexto y época determinada, sólo reproducirá esa misma sociedad, por tanto, debe cambiar la sociedad o constituirse de un modo diferente para que la educación cambie y no preserve prejuicios. Considerando que siempre se le ha atribuido un rol dinamizador a la educación, como factor que estimula el cambio social, la visión de la autora es precursora. Además, da relevancia a la reflexión para modificar las sociedades y volverlas más igualitarias. Este elemento, el pensamiento crítico, aún está presente en el feminismo posmoderno y se reconoce como fundamental, generando cierta continuidad a las ideas de género, pese a los grandes cambios.

La perspectiva basada en la razón para validar la igualdad de género, también fue postulada por Poullain de la Barre (1647-1725), que recoge las ideas que circulaban en su época concretándose en distintas formulaciones; específicamente él se basa en el dualismo cartesiano entre la *res cogitans* y la *res extensa*:

«Es fácil percatarse», concluye, «de que la diferencia de los sexos no concierne más que al cuerpo, pues sólo él tiene que ver con la reproducción; la inteligencia no hace más que dar su consentimiento, y lo hace en todas las personas del mismo modo, por lo que hay que concluir que no tiene sexo». (Nájera, 2017, p. 109).

Esta dualidad que escinde al sujeto y lo limita dentro de su interioridad, se convirtió en la gran crítica del mundo contemporáneo hacia Descartes, sin embargo, esta concepción también implica una perspectiva moral en la que el sujeto se hace responsable de sí mismo, se vuelve autónomo. “Por ello, la *res cogitans* es la expresión de un sujeto que ambiciona liberarse de los prejuicios y romper con las ataduras de la tradición: en el cogito se proyecta, en definitiva, un ideal de autorresponsabilidad.” (Nájera, 2017, p. 106). Este ideal de autonomía moral fue rescatado por varias mujeres de los siglos XVII y XVIII, que asumieron el nombre de las cartesianas y fundaron un incipiente feminismo.

El ideal de autorresponsabilidad que pone en valor la autonomía intelectual de todo individuo configura un nuevo espacio discursivo: el espacio discursivo propio de la modernidad que se convierte en la matriz del pensamiento feminista. En definitiva, el planteamiento cartesiano, que prioriza el criterio de la primera persona en singular sobre el de las costumbres, la academia y las instituciones, que eran dominios masculinos, prometía también a las mujeres su reconocimiento como sujetos. Es lo que reivindicaron las cartesianas. (Nájera, 2017, p.107).

Esta capacidad subversiva de la tradición moderna ha sido reconocida por distintas feministas contemporáneas, ya sea desde una perspectiva negativa que implica la búsqueda de la igualdad frente a las injusticias y desigualdades que promulga el patriarcado moderno, ya sea positivamente, por la consideración del ideal de autorresponsabilidad en la gestación de un sujeto crítico y pensante.

### 1.3 Razón práctica y razón teórica. La mujer como objeto o como sujeto de derechos

Prosiguiendo con el desmontaje de las ideas patriarcales, el análisis que realiza Genèvieve Fraisse (Fraisse, 1991), al proyecto de ley de Sylvain Maréchal y los comentarios de la época, descubre tres posturas sociales frente a la inclusión de la mujer en la nueva democracia alcanzada tras la revolución francesa: 1. exclusión absoluta, 2. participación menor, 3. inclusión incondicional. Dichas perspectivas políticas se desprenden de la comprensión ontológica del ser femenino, ya sea como un ser de razón práctica y heterónoma, ya sea como un ser de razón autónoma pero socialmente heterónoma, o como ser de razón autónoma y no sexuada en el espacio social. Estas concepciones ubican a la mujer como sujeto o como objeto de derechos, dentro de los sistemas políticos. (Fraisse, 1991).

Fraisse plantea que, aunque se válida públicamente la existencia de la razón femenina y la igualdad de derechos, en el contexto post revolución francesa, hay una gran parte de la población que cuestiona el uso que las mujeres deben hacer de su propia razón, remitiéndonos a una sexualización de la racionalidad, que finalmente la divide en razón práctica para la mujer y razón teórica para el hombre. Esta dualidad apunta finalmente a las funciones sociales que realiza cada género, relegando a las mujeres al ámbito doméstico en el que se rigen heterónomamente por las decisiones de sus maridos, mientras a los varones les corresponde el espacio público, en el que se mueven de manera autónoma. Así, la democracia y la igualdad de derechos deben ser vividas de manera excluyente por las mujeres.

También se descubre que algunas mujeres de la época creían que, voluntariamente la razón femenina debía acceder a cumplir su rol social dentro del hogar; mientras otro grupo, creía que la razón femenina debía ejercerse de manera autónoma en todo ámbito social, doméstico o público (Fraisse, 1991). Se evidencian dos posturas frente a la participación democrática de la mujer, una de acceso parcial y otra absolutamente inclusiva.

Por último, se advierte que en la consideración de la razón femenina como ente autónomo o como ente heterónimo existe implícita la comprensión de su participación política, es decir, como

sujeto o como objeto de derechos, y por lo tanto de una democracia excluyente o inclusiva (Fraisie, 1991).

#### 1.4 Estado presocial y contrato sexual; antes del contrato social

En distintos referentes ilustrados encontramos una doble estrategia para validar la desigualdad entre hombres y mujeres, por una parte, la apelación a un estado de naturaleza y al uso de la razón humana y por otra la práctica educativa derivada de esta concepción. De este modo se ha establecido el orden social y legal en que el varón rige y predomina, encontrando un fundamento inamovible ya que, lo natural se corresponde con la esencia misma de la humanidad (Hobbes, *Leviatán*, y Locke, *Segundo tratado sobre el gobierno civil*), y nos indica cuál es el camino hacia el perfeccionamiento de la especie. La versión del estado de naturaleza de Rousseau (*El contrato social*), presupone un estado previo al social, en que el ser humano era bueno, suplía sus necesidades por la naturaleza, y poseía dos instintos básicos, el amor de sí mismo y la piedad. Siendo así, en el estado social el hombre se corrompe, ya que al no suplir con facilidad sus necesidades, desarrolla el egoísmo en base al amor de sí mismo; sin embargo, Rousseau apela a la reconstrucción del estado de naturaleza basado en la compasión, para ello el contrato social debía impulsar la igualdad, fraternidad y libertad entre los hombres.

Rosa Cobo crítica a la razón rousseauiana, ya que encierra contradicciones y es irracional en sí misma. En primer lugar, Rousseau denuncia a la razón ilustrada y su concepción progresista, pues separa la razón teórica de la razón práctica, es decir separa el desarrollo científico-intelectual de la acción moral. Objeta a la razón ilustrada porque, no puede haber progreso científico sin desarrollo moral; no obstante, en sus preceptos formativos separa una educación para el varón, basada en la razón teórica, y una educación para la mujer basada en la razón práctica. Esta división se basa en el estado de naturaleza, es por ello que Rosa Cobo plantea que, para Rousseau hay dos estados de naturaleza y no uno solo como él registra. La autora puntualiza que no existen dos fases del estado de naturaleza, sino más bien un primer momento del estado social, es decir un estado presocial.

Si el estado natural remite a la esencia de los individuos, que después han de ser proyectados socialmente, no queda ninguna duda de que en Rousseau existen dos estados de naturaleza. El primer estado de naturaleza –el estado de pura naturaleza– contiene los elementos que articularán el espacio público del estado social y cuyo sujeto es el varón. A continuación, se puede observar un segundo estado de naturaleza –el estado presocial– que articula el espacio privado del estado social cuya

destinataria es la mujer. Así, puede hablarse de dos estados de naturaleza, la masculina y la femenina, que deben servir de referentes de los dos espacios del estado social: el público y el privado. (Cobo, 1995, p.130).

Además, se hace evidente que la mujer intercambia seguridad por el cuidado de la familia, de modo que se suscribe un convenio entre mujer y hombre, en el que se pacta asumir roles de acuerdo al sexo con el que se nació, para obtener un beneficio mutuo. Este pacto del estado presocial es un contrato sexual anterior al contrato social. Entonces el contrato social se erige sobre un pacto previo de desigualdad, el contrato sexual, que asegura la asimetría entre hombre y mujer (Cobo, 1995, p. 131).

Así como Cobo plantea que previo al pacto social se establece un contrato sexual, la pensadora británica Carole Pateman llegó a la misma conclusión, afirmando que, en las sociedades heteropatriarcales, el pacto fundador no es el contrato social entre hombres libres, sino un acuerdo previo entre hombres heterosexuales por el acceso al cuerpo de la mujer, creando las bases para la desigualdad de género (Pateman, 1995). Pateman también coloca en el centro de la crítica a Rousseau y al proyecto patriarcal de la modernidad.

## II Parte

### Los vínculos y la participación desde la mirada feminista. Un nuevo (y antiguo) proyecto ético y educativo

#### 2.1 El género más allá de la esencia y la cultura, un cruce de categorías

La deconstrucción feminista de la desigualdad, descubre que el género no se deriva de la naturaleza, sino que se establece culturalmente; surge entonces la comprensión de la diferencia entre género y sexo, pero aún se preserva una base esencial, ya que el género se deriva de la naturaleza o biología de la persona. En palabras de Marta Lamas, antropóloga mexicana:

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 2000, p. 2).

Estas diferencias anatómicas corresponden a una marca natural, que trasciende las distinciones específicas de los individuos y conserva los rasgos universales de la especie humana. En base a esta generalidad se podría decir que, en cierta forma las primeras feministas intentaban entrar en el proyecto

uniformista y universalista de la modernidad. (Shiva, 2004) De esta manera las diferencias físicas entre los sexos, se consideraban irrelevantes frente a la equivalencia intelectual y la imparcialidad que podía establecer la cultura. Vandana Shiva dirá que las feministas intentaron desconocer la distinción de caracteres naturales, escondiendo el principio femenino. (Shiva, 2004)

La búsqueda de igualdad, llevó incluso a la universalización de los rasgos, funciones y modos de relación masculinos, afirmando que la paridad se alcanzaría en cuanto la mujer se pareciera lo más posible al hombre.

Paulatinamente se ha llegado a creer que hombres y mujeres no tienen una esencia que proceda de la naturaleza humana, más bien son el producto de una construcción simbólica y representativa, cuestionando la derivación unívoca del género a partir del sexo biológico. La noción de género logró terminar con el determinismo biológico, cambió el paradigma explicativo y las relaciones políticas entre hombres y mujeres, no obstante, con el tiempo también llevó a reduccionismos y confusiones, creando variadas conceptualizaciones que incluso cuestionan si en realidad ha sido la construcción cultural la que ha marcado los cuerpos naturales, es decir si ha sido el género el que entrega asignaciones a los cuerpos (Butler, 2020).

Lamas siguiendo una lectura de Bourdieu, propone que lo femenino y lo masculino son interpretaciones culturales y no una realidad natural:

En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la femineidad. Mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997). De ahí que las sociedades sean comunidades interpretativas que se van armando para compartir ciertos significados. (Lamas, 2000, p. 4).

En la actualidad el problema del género no se enmarca solamente en la dicotomía entre un universalismo y un construccionismo, y ha desbordado los límites de lo femenino y lo masculino. Los sujetos se construyen en el cruce de distintas categorías, tales como la etnicidad, la raza, la clase, el psiquismo, etc. Que se entretengan holísticamente, más que bajo una causalidad directa (Braidotti, 2000).

## 2.2 La deconstrucción del género como invocación ética

Siguiendo el pensamiento de Judith Butler, cerrar los géneros en femenino y masculino, es preservar la estructura binaria patriarcal, aun cuando se indemnice y dignifique a la mujer.

En pocas palabras, según este esquema conceptual, una es mujer en la medida en que funciona como mujer en la estructura heterosexual dominante, y poner en tela de juicio la estructura posiblemente implique perder algo de nuestro sentido del lugar que ocupamos en el género. (Butler, 2020, p. 12).

Avanzar en la deconstrucción del género implica salir del binarismo heterosexual tradicional, por lo tanto, involucra demarcarse de la cultura en sentido amplio. Para cualquiera que haya nacido en el mundo como lo conocemos, esto significa quebrantar parte de nuestra propia identidad, la que ha sido creada en una perspectiva binaria, probablemente signifique también, la pérdida del sentido de pertenencia a una comunidad cultural. Las consecuencias son amplias, pues conllevan la desestabilización epistemológica, ontológica y ética del sujeto. La realidad que conocemos, como somos y como nos relacionamos con otros se ven trastocados. No obstante, tal como nos recuerda Butler, hay un llamado ético en la desestructuración del género:

El empeño obstinado de este texto por «desnaturalizar» el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como de eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural o presunta que se basan en los discursos ordinarios y académicos sobre la sexualidad. (Butler, 2020, p. 24).

La disolución de la violencia, que imponen los estereotipos de género, es una búsqueda fundamental del feminismo desde sus orígenes; el tema es desarrollado en amplitud por Butler, para quien en nuestra condición de sujetos interdependientes (Butler, 2021), no todas las vidas son valoradas de la misma forma, o bien, no todas las vidas poseen la misma dueledad, es decir, el valor que medimos con el llanto de la pérdida, no se manifiesta igual para todos los seres.

Afirmamos, por el contrario, que esas vidas son valiosas y, si es que van a perderse como consecuencia de la violencia, esa pérdida deberá ser registrada porque eso implica afirmar su valor. Es la manera en la que consideramos que su pérdida es digna de lamentarse.

Y, sin embargo, como bien sabemos, en este mundo, las vidas no se valoran de la misma manera y no siempre se presta atención a los reclamos contra las agresiones y asesinato de los que son víctimas. Y una de las razones es que sus vidas no se consideran dignas de llorarse o de dueledad. Hay muchas

razones para esto que incluyen el racismo, la xenofobia, la homofobia o la transfobia, la misoginia y el sistemático desprecio por los pobres y desposeídos. (Butler, 2020, p. 42).

La violencia se instala ya en la presuposición de que no todas las vidas valen lo mismo, por lo tanto, hay un requerimiento básico de igualdad en la estimación de una persona, más allá de sus diferencias como sujeto. Se aprecia que, el feminismo ya no busca la igualdad dentro de una relación binaria o de rasgos esenciales en el ser humano, sino que apela a la reunión de variadas categorías que confluyen. (Braidotti, 2000).

La disolución o desesencialización del género persigue la no violencia, no obstante, ésta existe, entonces: ¿Cómo terminamos con la violencia? ¿Qué significa la no violencia? ¿Debemos mantenernos inmóviles frente a la violencia? La no violencia no es fácil de lograr y no significa la inmovilidad. Según Butler, debemos usar la violencia para cambiar, para dismantelar y no para reproducir instituciones a las que criticamos. El enojo nos mueve y se puede estar enojado sin ser violento. Es una forma de práctica y técnica política que hay que ejercitar.

Cuando pensamos en la violencia, la gente suele decir: yo no soy violento, excepto si atacan a alguien cercano. En realidad, si es violento, lo que está haciendo es distinguir lo íntimo de lo que no lo es. Pero la no violencia se debe aplicar siempre, vivimos en un mundo interdependiente y mi obligación ética es la no violencia. (Butler, 2021).

Si rompo esta obligación ética y violento a otro, a la vez me violento a mí mismo/a, porque mi relación con el otro es parte constitutiva mía; nos forjamos en los vínculos y diálogos con la otredad. Eso no quiere decir que no debemos defendernos, la autodefensa en un arte hermoso, usas la fuerza, pero no la violencia, ya que no reproduces los términos a los que te opones.

En segundo lugar, la no violencia esconde una pregunta ética para las humanidades: ¿En qué mundo queremos vivir? Debo actuar para ese mundo en que quiero vivir, y ahí opera la no violencia; se debe buscar otro modo de vivir la rabia y el enojo, como la risa o el llanto, por ejemplo. Debemos vivir con el enojo porque nos mueve, pero podemos decidir cómo nos mueve o cómo queremos reaccionar frente a esta sensación<sup>6</sup>. Para responder a las interrogantes plateadas, se vuelven fundamentales una ética y una educación en diálogo, en que los sujetos interdependientes puedan

---

<sup>6</sup> Los tres párrafos precedentes provienen de notas personales del diálogo de la autora, titulado: *Conversatorio con Judith Butler, Feminism for our Times*. Dirigido por la escuela de humanidades del Tecnológico de Monterrey, el 9 de marzo de 2021. Se ha intentado mantener los más fielmente posible el sentido de las palabras, dada la oralidad y la diferencia de idioma.

exponer sus diferencias y puntos de vista, buscando solución a una violencia que nos afecta a todos como sociedad.

### 2.3 La prescripción ética en el feminismo, como herramienta crítica y pedagógica

El diálogo es un proceso que se da en comunidad y puede atravesar la barrera temporal, pues cuando leemos o aprendemos sobre los tiempos precedentes, conversamos con otras épocas. De este modo, la lectura o el aprendizaje del feminismo de tiempos pasados nos permite construir una mejor versión para los tiempos actuales. El diálogo es un proceso permanente y en constante construcción que nos permite ir moldeando la realidad en la búsqueda por la no violencia, que ha caracterizado la exploración feminista. Comprender de este modo la función dialógica nos permite ir deconstruyendo y buscando nuevas normatividades para la construcción de los sujetos. Recordemos que Butler postula la performatividad del género como una normalización de roles y estereotipos de género, que se dicta previamente y se va adhiriendo a los cuerpos y construyendo sujetos que parecen devenir de la naturaleza, pero que en realidad han sido moldeados culturalmente por una violencia que se reitera en la acción:

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados (Butler, 2020, p. 17).

Las estructuras cognitivas que norman el género devienen de la modernidad e implican violencia, no obstante, pueden existir formas de normar o estilizar el género y los cuerpos que no sean violentas. Frente a preguntas cómo: ¿Qué es el género? O ¿Qué determina el género? Podría pensarse que es distinto dar una respuesta descriptiva que una prescriptiva, la primera explicación nos diría cuales son las condiciones de inteligibilidad y/o viabilidad del género, mientras la segunda determinaría y justificaría qué o cuáles géneros son válidos. Sin embargo, Butler plantea que el género (o su descripción) es inseparable de una dimensión prescriptiva.

Sin embargo, la pregunta de qué cuenta como «género» es ya de por sí una pregunta que asegura una operación de poder predominantemente normativa, una operación fugitiva de «qué sucederá» bajo la

rúbrica de «qué sucede». Así, la descripción misma del campo del género no es en ningún caso anterior a la pregunta de su operación normativa, ni se puede separar de ella. (Butler, 2020, p. 26).

Es en este sentido que puede proponerse una normatividad que sea orientadora frente al caos o incertidumbre que implica llegar a ser uno mismo o construirse como sujeto. Si bien los feminismos se han planteado como movimientos deconstructivos que están en contra de un orden violento patriarcal, que entrega normas universales para ser y para actuar, esto no quiere decir que toda normatividad se establezca de modos violentos o que sea mala.

Dentro de los vínculos que unen feminismo, ética y educación creo<sup>7</sup> que es relevante la función prescriptiva, puesto que esta unión suele darse en ambientes escolares y/o formativos en general, como el hogar, la escuela y la universidad. En estos contextos relacionales, se opera con sujetos en construcción, aunque el individuo no termina nunca de construirse, cuando se trata de niñas y niños, y adolescentes, la capacidad de ser moldeado, de moldearse y de creatividad, es mucho más amplia, y en esos horizontes existen grandes posibilidades de transformarse en quien no queríamos ser o en quién no nos identifica. Por ello, es relevante entregar directrices que permitan que cada persona se forme a sí misma en entornos seguros, lo que implica normas, y modelos o patrones adultos con los cuales identificarse. En una dimensión pragmática que es ineludible en educación y en ética, existen prescripciones y modelos que guían nuestra conducta y son determinantes en la construcción del sí mismo. Además, al criticar la normatividad del género, concebimos una de las dimensiones éticas, que es la prescriptiva, pero no debemos olvidar que hay otras aristas que no se pueden desvincular. Considerar solo la faceta normativa de la enseñanza y la moralidad, es recaer en una dimensión empobrecida del fenómeno ético. La reflexión crítica que nos lleva a cuestionar constantemente qué está bien y que está mal, no puede ser relegada a un segundo plano; la eticidad no solo norma la vida, sino también la cuestiona y la piensa en la búsqueda de una mejor versión de nosotros/as mismos/as, ya sea como individuos o como comunidades. Por ello, los feminismos en su subversión de la violencia de género, no debieran temer a la normatividad, sino a la naturalización de las comprensiones epistemológicas y ontológicas de la realidad, para ello el pensamiento crítico siempre debe estar presente, aquel pensar que sopesa lo bueno y lo malo de cada perspectiva, escogiendo de modo fundamentado y en la búsqueda del bien.

---

<sup>7</sup> Paso a la primera persona pese a la exigencia de objetividad academicista, apoyada en los modos de indagación y de acción feministas, ya sea en la perspectiva situada de Haraway, en la epistemología feminista de Harding, en el nomadismo de Braidotti, en las contra-pedagogías de Segato, en la apertura de la academia de Butler, etc. Todas buscan un compromiso con la acción, que significa tomar una perspectiva ética concreta.

Continuando con el raciocinio de Butler:

[...] ¿qué constituye una vida inteligible y qué no, y cómo las suposiciones acerca del género y la sexualidad normativas deciden por adelantado lo que pasará a formar parte del campo de lo «humano» y de lo «vivable»? Dicho de otra forma, ¿cómo actúan las suposiciones del género normativo para restringir el campo mismo de la descripción que tenemos de lo humano? ¿Por qué medio advertimos este poder demarcador, y con qué medios lo transformamos? (Butler, 2020, p. 26).

Se advierte que en la normatividad del género se envuelven parámetros de inteligibilidad, eticidad, de lo vivible y lo no vivible, en suma, se reúnen la forma en que conocemos el mundo, como pensamos y actuamos moralmente, quienes somos y seremos, definiendo que es válido vivir y que no. Si bien esa validación es violenta, también puede ser sanadora y creativa, cuando nos indica como vivir de un modo adecuado con nosotros mismos y con los demás, sin la transgresión del sí mismo y de los otros. Resulta que, en los ambientes escolares, universitarios y en el hogar, muchas veces se perpetra la violencia contra la mujer, pero también contra otros de distintos géneros e incluso contra el sí mismo. ¿Cómo evitarlo? Para hacerlo necesitamos parámetros claros, sanos y amorosos que se expresen en normas de conocimiento, acción y de ser que no desvinculen las distintas facetas de lo humano (conocimiento, acción moral, ser, aprendizaje, etc.) y que no se naturalicen o universalicen de forma abstracta y determinista.

#### **2.4 Conocimientos parciales, nómades y la imaginación. Perspectivas feministas y de género en el conocimiento**

Sandra Harding (Harding, 2002) y Donna Haraway (Haraway, 1995), discuten la posibilidad de una epistemología propia del feminismo, la cual a diferencia de la epistemología tradicional masculinista que separa sujeto y objeto, es una cosmovisión global de la realidad y por lo tanto considera creencias, valoraciones y conocimiento, en este sentido el conocimiento parte desde la perspectiva del sujeto, que investiga y se relaciona con otros sujetos, comprometiendo su proceso cognitivo y científico con la práctica directa, moral y social, sin estar desvinculado como una mera teoría acerca del mundo. Siendo así, el saber parte situado desde el sujeto, pero siempre busca la verdad y la universalidad, resultando un universalismo situado y no esencial. Es por ello que se opta por hablar de una mirada de abordaje, dentro de otras posibilidades, y es por ello también que se habla de feminismos y no del feminismo.

Frente a un conocimiento que se vuelve relativo al situarlo y que podría de este modo aceptar cualquier posición moral, Haraway propone:

Pero la alternativa al relativismo no es totalización y visión única, que es siempre finalmente la categoría no marcada cuyo poder depende de una estrechez y oscurecimiento sistemáticos. La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y, conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La «igualdad» del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación. Y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. (Haraway, 1995, p. 329).

Tanto el relativismo como el universalismo generan variedad de grupos cerrados que clausuran el diálogo y el conocimiento, perpetuando las distancias hegemónicas, mientras la objetividad parcial o situada, se compromete con la realidad buscando un conocimiento que es útil en el sentido ético, o sea, se adquiere un compromiso ético con el sujeto concreto y contextual. En esta línea, Harding nos sugiere la idea del proyecto científico del sucesor (Harding, 2002), se refiere a mirar con ojos críticos aquellas teorías científicas e interpretativas que recibimos, para dismantelar los aparatos de dominio sobre los que se sostienen y así acceder a un conocimiento real.

Rossi Braidotti también nos habla del relativismo, dentro de su proyecto feminista nómade; esta concepción considera los múltiples cruces categoriales que conforman al sujeto, el género, la raza, la clase, más allá aún, las fronteras que se diluyen en un mundo global e interconectado, por ello nos dice que 'nomadismo' es una consciencia crítica que no se enraíza o cristaliza en una forma de pensar única o universal, ya que se da cuenta de esta multiplicidad de factores, por ello plantea que:

La tarea de la feminista posmoderna es imaginar la manera de respetar la diversidad cultural sin caer en el relativismo o la desesperanza política. El relativismo es una trampa por cuanto socava las bases de posibles interalianzas o coaliciones políticas. Para las feministas nómades en particular el desafío consiste en descubrir cómo conjugar la perspectiva multiestratificada, multicultural, con la responsabilidad ante y por su género. (Braidotti, 2000, pp. 71-72).

Aunque Braidotti reconoce que el nomadismo no es lo mismo que situar los conocimientos, puesto que el situar es justamente fijar un punto de pertenencia, mientras el nomadismo es la fluidez conceptual, y un sentido de no pertenencia, pues tu no perteneces a un lugar, sino que tu hogar viaja contigo.

También quisiera destacar el rol que le entrega la autora, a la imaginación en las propuestas feministas, las que designa como imaginación política y ficciones políticas feministas. Dice que utiliza el sujeto nómada como un mito o una ficción política para transitar entre las distintas categorías que se entrecruzan en la formación de un individuo, y de este modo poder analizarla, desplazándose sin destruir los puentes.

La elección de esta figuración lleva implícita la creencia en la potencia y la relevancia de la imaginación, de la construcción de mitos, como un modo de salir de la estasis política e intelectual de estos tiempos posmodernos. Hoy las ficciones políticas pueden llegar a ser más efectivas que los sistemas teóricos. La elección de una figura iconoclasta, mítica, como la del sujeto nómada, es en consecuencia un movimiento contra la naturaleza establecida y convencional del pensamiento teórico y, especialmente, filosófico. (Braidotti, 2000, pp. 70-71).

Imaginar posibles futuros mejores y modos de relación más adecuados, es un rasgo que debieran mantener las propuestas feministas en su nexos ético y pedagógico.

## 2.5 Los vínculos dentro del feminismo

Por último, me gustaría recordar a Rita Laura Segato, quién nos sugiere que seguir considerando el problema del género como un tema de interés minoritario es en realidad el problema, y en él se esconde el binarismo, que no es entre hombre y mujer, sino entre el sujeto de la mayoría frente a las minorías, que son éticamente desconsideradas.

Ese es el actor paradigmático. Las otras identidades son defectivas, es decir minorías, ahí reside un binarismo, un sujeto que atrapa todo lo que es político y sus alteres, el sujeto plano y sus otredades, eso impide caminar, ese es el binarismo, no el de hombres y mujeres. Impide hablar de temas de importancia universal y temas de minorías, ahí el tema de la violencia contra las mujeres aparece como una minoría. Este tema es un problema de la sociedad. En la familia se aprende el sistema de violencia normativa. Es un problema de hombres y mujeres, el problema es de todos y todas, es general, es un problema de la sociedad. (Segato R. , 2021)

La masculinidad encapsula las características del sujeto paradigmático que se reconoce a sí mismo como un ente moralizante, en nombre de la ética enseña con violencia y así se legitima frente a la cofradía de hombres (Segato R. , 2021). Nos educamos bajo un mandato de masculinidad que, obliga al hombre a ser violento y a las mujeres a ser víctimas; esta pedagogía de la crueldad adviene del proyecto histórico del capital. “Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que

enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” (Segato, 2018) Las mujeres transformadas en cosas son el objeto de la violencia. Pero también existe otro proyecto histórico, el de los vínculos, (Segato, 2021) la consciencia participativa, (Berman, 2007) el Prakriti. (Shiva, 2004) Para vincularnos adecuadamente Segato propone las contra-pedagogías de la crueldad, con cuatro líneas básicas: 1) Oposición al poder patriarcal y al mandato de masculinidad. 2) Pensamiento y acción colectiva en clave feminista. 3) Dialogar entre todos sobre la victimización del hombre a causa del mandato de masculinidad. 4) Volver al proyecto histórico de los vínculos. “Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja de la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida.” (Segato, 2018, p. 16).

### Síntesis

Existe un vínculo indeleble entre educación, ética y feminismo, ya que los tres están presentes en la formación de sujetos y en la búsqueda del bien y la igualdad. Este artículo expone en primer lugar sus relaciones en la comprensión moderna de la subjetividad, como base de la desigualdad y la violencia entre los géneros. Puesto que la ilustración escinde al sujeto del objeto, cosificando todo lo que esté fuera del individuo, el que comienza a identificarse sólo con su razón. Además, esta racionalidad, que se reconoce como universal al género humano y sustenta la igualdad entre los hombres, es educada de manera asimétrica en el hombre y la mujer, produciendo su sexualización, que deviene en formas inequitativas de ejercer la libertad en los sistemas democráticos. Distintas feministas denuncian este entramado ilustrado como una construcción estereotipada y no un reflejo de la naturaleza y la realidad. Surge entonces la diferenciación entre género y sexo, que también se planteara como una relación equivocada y no directa. Su comprensión unívoca conlleva la violencia hacia la mujer, la naturaleza y los distintos géneros emergentes. Por ello se propone una comprensión feminista que concibe la construcción del género en la intersección de categorías, conectando las dimensiones: epistemológica, ética y ontológica de la realidad. Por ello exige situar el conocimiento y las prácticas intersubjetivas, bajo una mirada dialógica y crítica que permita repensar constantemente la violencia y las formas en que la reproducimos a través de la educación y la ética, imaginando siempre un mundo igualitario.

Finalmente, en base a las reflexiones esbozadas, se concluye que una propuesta educativa y ética con perspectiva de género, debe en primer lugar, escuchar la invocación ética a la igualdad, libertad y a la no violencia. Asumiendo siempre el contexto y experiencias de vida de los actores involucrados, vale decir, no se puede pensar en una propuesta pedagógica universal o que sea válida

en cualquier escenario, ya que, tal como se planteó con antelación, los conocimientos universales, esencialistas y dogmáticos tienden a violentar a los sujetos que no se corresponden con sus parámetros. No obstante, caer en un relativismo absoluto, también implica la predominancia de ideologías, además de entregar lineamientos poco claros que pueden generar confusión e inseguridad en el sujeto que aprende; por eso se apela al carácter prescriptivo de la ética y la educación, como una herramienta que oriente a los y las sujetos en formación, sin llegar a ser una imposición determinista y que clausure el diálogo.

Para lograr que la prescripción ética se convierta en una herramienta pedagógica de orientación, se deben utilizar otros elementos de las propuestas feministas esbozadas, como son el carácter reflexivo y crítico que desmonte o deconstruya las estructuras de la violencia. Del mismo modo, se debe buscar modelos de enseñanza basados en el diálogo y las acciones comunitarias e interrelacionales, que recobren la consciencia de participación que reúne de modo complejo a los distintos sujetos, las diferentes culturas e ideas diversas, rescatando el proyecto histórico de los vínculos, que fue opacado y escondido por el proyecto del progreso y la razón en la modernidad.

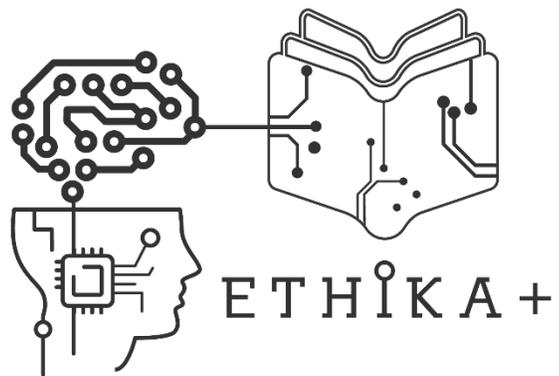
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Amorós, C. (2000). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Catedra.
- Bacon, F. (1985). *Novum Organum*. Sarpe.
- Berman, M. (2007). *El Reencantamiento del Mundo*. Cuatro Vientos.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones sobre la ética nómada*. Gedisa.
- Butler, J. (2020). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la Identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2021). Conversación con Judith Butler. "Feminism for our Times". Jornadas de feminismo. México: Escuela de Humanidades y Educación - EHE. Tecnológico de Monterrey.  
<https://www.facebook.com/EHEITESM/videos/1190057344782900>  
 o <https://youtu.be/fCLpybbFODY>
- Castelar, A. (2012). "Judith Butler y la deconstrucción del sujeto cartesiano". *Rastros Rostros*, 14(28), 29-42.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra.
- Cobo, R. (2016). *Las olas del feminismo. Del feminismo al postfeminismo: viejos mitos, nuevas trampas*. Pontevedra. <http://tv.uvigo.es/gl/video/mm/32269....>
- Descartes, R. (1967). El discurso del Método. En Descartes. R., *Obras escogidas*. Sudamericana.
- Descartes, R. (1967). Meditaciones Metafísicas. En Descartes. R., *Obras escogidas*. Sudamericana.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la Razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Cátedra feminismos.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Catedra feminismos.

- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista?. En Harding, S. *Debates en torno a una metodología feminista*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y Departamento de Política y Cultura de la UA.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la invención moderna de la razón*. Editora Nacional.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Nueva época*, 7(18), 0-24.
- Locke, J. (1979). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Tecnos.
- Ministerio de Educación. (2009). Ley n° 20.370, *Ley general de educación LGE*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl>
- Nájera, E. (2017). La capacidad feminista de la filosofía cartesiana. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 11, 103-118.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Rousseau, J. J. (2003). *El contrato social*. Losada.
- Segato, R. (2021). *Reflexiones para comprender las estructuras de la violencia contra las mujeres*. México. <https://youtu.be/sduhM563U3g>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Shiva, V. (2004). *Abrazar la vida. Mujer ecología y supervivencia*. Horas y horas.
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y qué restos plantea el feminismo. Hacia la plena ciudadanía de las mujeres*. Gabinete de Relaciones Internacionales.
- Wollstonecraft, M. (2017). *A Vindication of the Rights of Woman*. Jonathan Bennett.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO





ESTADO DE EXCEPCIÓN  
EXCEPCIÓN DEL ESTADO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## Maurizio Lazzarato, pensador intempestivo

Iván Torres Apablaza\*

[ivantorresapablaza@gmail.com](mailto:ivantorresapablaza@gmail.com)

Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad de Chile

A modo de presentación de este diálogo con Maurizio Lazzarato, lo primero que cabría considerar, es que su inscripción en una corriente de pensamiento resulta una tarea del todo compleja, incluso improbable. Se lo suele vincular al movimiento postoperaista, en el que se tiende a destacar una lectura crítica del trabajo de Marx y su puesta en relieve del carácter productor del capitalismo, no tan sólo de valor y relaciones de explotación, sino fundamentalmente de relaciones sociales y formas de subjetivación. También, se suele delimitar sus influencias intelectuales en un campo filosófico más amplio, que incluye a filósofos como Gilles Deleuze, Felix Guattari y Michel Foucault. Sin embargo, el mayor problema de disponer de esta forma su singularidad, reside en la opacidad en la que se reinscribe su apuesta de pensamiento, dejando inadvertidas las distancias que lo separan de sus lecturas, así como las intensidades que pueblan sus propias estancias de pensamiento. Tal como deja en claro en este diálogo, sus primeros trabajos –por los que aún resuena en algunos rincones de la crítica académica–, antes que disponer al *capital cognitivo* o al *trabajo inmaterial*<sup>1</sup> como claves de lectura de las nuevas formas de producción y reproducción social del capitalismo postfordista, resultan ser objetos de una problematización frontal a las formas en que el pensamiento crítico contemporáneo habría extraviado el problema del valor y su expresión política en las luchas de clases. Algo similar ocurre con el concepto de *noo-política*<sup>2</sup> –introducido tempranamente en sus trabajos–, o con aquel de la *deuda*<sup>3</sup> –de expresión más reciente–, con los que intentaba dar cuenta de la emergencia de tecnologías políticas orientadas al “gobierno del alma” al interior de las sociedades de control.

A la luz de la pandemia y las revueltas globales, Lazzarato propondrá, por contrapartida, retomar la dimensión estratégica como clave de estructuración y funcionamiento de nuestras sociedades, para advertir una relación ortogonal entre los procesos de acumulación capitalista y las formas contemporáneas de ejercicio del poder. Pero retomar el elemento estratégico es también aquí, y, sobre todo, un retorno hacia una experiencia

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4183-6544>

RESEARCH ID: <http://www.researcherid.com/rid/N-1745-2015>

<sup>1</sup> Corsani, Antonella; Lazzarato, Maurizio; Negri, Antonio (1996). *Le bassin de travail immatériel (BTI) dans la métropole parisienne*. Paris: L'Harmattan.

<sup>2</sup> Lazzarato, Maurizio (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.

<sup>3</sup> Lazzarato, Maurizio (2015) *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.



abandonada por la política y el pensamiento crítico, a saber: aquella del antagonismo y la belicosidad, como modulación de una crítica al capitalismo y su régimen de guerra. Esta manera de plantear la problematización sobre el presente, sitúa al pensamiento de Maurizio Lazzarato en una experiencia *intempestiva*, volviéndolo, en un mismo juego, *contemporáneo* e *inactual*. La crítica al concepto monolítico de lucha de clases en Marx, o al paradigma biopolítico inaugurado por Michel Foucault, son buenos ejemplos de este doble movimiento. Al primero, le hace comparecer por lo que considera la persistencia de un núcleo metafísico en su argumentación, que impediría pensar la lucha política en clave de un *sujeto imprevisto*. Habitando las propuestas del feminismo materialista francés, su apuesta, en cambio, consistirá en pensar las luchas de clases en plural, de manera tal de desbaratar la idea de un “sujeto histórico” (el proletariado industrial), y concebir el problema de la clase en términos de una multiplicidad de posiciones subjetivas al interior de procesos económico-políticos, donde tendrían cabida una serie de relaciones antagónicas (mujeres/hombres, blancos/no blancos, colonizados/colonizadores, etc.), como modulaciones específicas de las divisiones y exclusiones operadas por el capitalismo.

Por otra parte, a Michel Foucault y al paradigma biopolítico, reprochará lo que estima una lejanía con un cierto empirismo de las luchas, al haber dispuesto una reducción de la relación entre vida y política en las operaciones tecnológicas de la institución estatal. En esta perspectiva, argumentará que no es la biopolítica hacia donde habría que dirigir la mirada, cuando lo que se quiere es comprender las tecnologías de poder, sino a la multiplicidad productiva inaugurada por las luchas de clases. Todo un conjunto de formas de diferenciación y exclusión que recorren la modernidad, quedarían subsumidas por el problema biopolítico de la población y sus composiciones gestionarias, al igual que el problema de la violencia y la dominación de unos grupos sociales respecto de otros. En esta dirección es que, en uno de sus primeros intercambios en Chile<sup>4</sup>, advertirá la necesidad de no olvidar que aquello que llamamos neoliberalismo, solo pudo fundarse sobre el trasfondo del castigo de cuerpos insumisos, de tal manera que la violencia y el ejercicio inclemente de la fuerza, propio de las dictaduras cívico-militares en América Latina, no serían sino la vía de pasaje de nuevas formas de producción y acumulación de capital en la región. Así entendida, la biopolítica siempre sería un fenómeno subordinado o sobredeterminado por otras fuerzas, al tiempo que una matriz comprensiva ontológicamente diferente a aquella de las luchas de clases, tornándolas, por ello, inconciliables.

Un aspecto destacable del diálogo que presentamos, concierne precisamente a una dimensión de la biopolítica que, a la luz de la pandemia actual, cobra una renovada importancia: la distinción entre biología y política. Según la indicación de Lazzarato, nunca ha existido una separación real entre ambas, de manera tal que no sería cierto que a la medicina no le concierna la política, ni que la biología –como el estudio de los procesos de lo vivo–, se mantenga en una esfera completamente autónoma e independiente respecto de ella. Las

---

<sup>4</sup> Lazzarato, Maurizio (2019). “Guerra y política”. Conversación con Marcelo Pérez, Iván Torres Apablaza y Cristóbal Durán Rojas. *Disenso, Revista de Pensamiento Político*: <https://n9.cl/98frb>

investigaciones arqueológicas de Michel Foucault<sup>5</sup>, o aquellas de epistemología histórica de Georges Canguilhem<sup>6</sup>, ya habían demostrado que una separación tal resulta inviable de sostener, sobre todo, al tener en cuenta que la representación de la vida humana en biología, resulta indisociable de un discurso antropológico sobre la potencia productiva de los cuerpos. Sin embargo, la especificidad y la distancia con estos planteamientos en la argumentación de Lazzarato, reside en intentar mostrar que la coextensividad entre biología y política, no se expresaría como una relación con lo político en general, ni como una forma de gestión gubernamental sobre los cuerpos, sino como diferencia de clases. Allí residiría, en su lectura, la matriz de diferenciación en la composición y desarrollo de las fuerzas vitales.

Pese a este ingreso problematizador de la biopolítica y del antagonismo de clases, habría, de todos modos, una dimensión que es preciso enunciar como un primer gesto de contestación y crítica a estos planteamientos. Con seguridad, Lazzarato tiene fundadas razones para echar en falta una atención al antagonismo en el paradigma biopolítico, así como su oscurecimiento como clave de lectura de las dinámicas de producción y reproducción social, al interior de la actividad académica y política. Sin embargo, si algo abre la modulación histórica entre vida y política formulada por pensadores como Michel Foucault, es precisamente la inscripción de la política en la dimensión extensa de la vida, irreductible a los procesos biológicos que recorren a un conjunto de vivientes. Desde el momento en que la política se propone explícitamente la vida –y, coextensivamente, el conjunto de la existencia como objetos de intervención<sup>7</sup>–, lo que se activa es un reverso que vuelve posible una pluralización de lo político. Es decir, una política que ya no puede ser transcrita únicamente en su dimensión estatal o gubernamental. Con un ingreso tal a los problemas formulados por Maurizio Lazzarato –en el marco de este diálogo, así como de sus más recientes investigaciones<sup>8</sup>–, sería posible pensar una articulación política y epistémica entre unas luchas de clases que intentan recoger la pluralidad de formas antagonicas y la relación entre vida y política que se encuentra en ciernes al interior del planteamiento biopolítico.

La necesidad de pensar en luchas de clases en plural –según la expresión de Lazzarato–, es también un signo del carácter profundamente limitado del concepto de lo político con el cual se han fundado históricamente nuestras instituciones, así como nuestra experiencia de lo político, al evacuar, no tan solo el elemento agonal –aquel de las relaciones belicosas entre fuerzas–, sino también la dimensión banal y cotidiana de la vida del viviente humano<sup>9</sup>. Si algo muestran las revueltas globales como el “Octubre chileno”, el *Black Lives Matter* en Estados Unidos o, en términos más extensos, el movimiento feminista, es precisamente una vida dislocada de su puesta en obra tecnológica y productiva, para hacer proliferar, en cambio, su potencia colectiva de invención.

---

<sup>5</sup> Foucault, Michel (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>6</sup> Canguilhem, Georges (1976) *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama.

<sup>7</sup> Recordemos que la política, desde su formulación, nunca ha sido sino la arcaica articulación técnica con lo vivo.

<sup>8</sup> Lazzarato, Maurizio (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

<sup>9</sup> Lo que en relación a otros problemas y al interior de otras tradiciones de pensamiento, ha sido llamado *mundo de la vida*.

La pandemia nos confronta, sin embargo, con otra dimensión problemática: lo que pone en entredicho es un *mundo*, aquel de la supremacía antropológica, pero también, los confines de su referencia material. La extensión de la pandemia es global, pero de un alcance que cuestiona y altera el *sentido*, esto es, el significado y dirección de nuestra relación con la existencia. La novedad de la biopolítica a partir del siglo XIX, es precisamente que para operar el gobierno de los procesos vitales del “hombre”, debió intensificar el gobierno de la existencia en general, aquel del “mundo” *del* “hombre”: alterar el curso de los ríos, ampliar la explotación de los bosques, racionalizar el dominio sobre las demás especies animales, ejercer, en suma, una completa soberanía sobre el planeta. Cuando se advierte que la biopolítica no tan solo implica gobernar lo vivo y su medio, sino también producirlo de manera activa<sup>10</sup>, se abre una zona de problemas a los que un pensamiento radical debiera necesariamente comparecer. Evidentemente, dentro de este cuadro, las relaciones capitalistas no son, sin más, un trasfondo de la biopolítica, sino un proceso completamente decisivo y es tal vez esta relación la que habría que intentar pensar cuando se enfrenta críticamente el paradigma biopolítico y se lo pone a prueba en su capacidad de conectar con la pluralización de las luchas. Después de todo, en uno de sus sentidos, la crítica no es sino la introducción de distinciones y tal vez se ha postergado demasiado tiempo la posibilidad filosófica y política de pensar estos problemas y sus articulaciones.

Pese a esto, lo que resulta insoslayable en la crítica de Maurizio Lazzarato –cuestión que se verifica en este diálogo–, es la pertinencia ética de aquello que interroga, y es precisamente lo que la vuelve *inactual*: el encontrarse animada por un deseo de transformación radical, que todavía no llega, pero que tampoco ha cesado de llegar. Si se nos pidiera resumir en pocas palabras su gesto de pensamiento, estaríamos tentados de decir que aquello que se verifica en sus movimientos, es la problematización de un territorio que contraviene los modales y las modas académicas, así como las “formaciones de compromiso” de la crítica institucionalizada. Es, tal vez, este *deseo la revolución*, aquello que ha ensombrecido su trabajo (en Chile, por lo menos hasta ahora) y ha impedido su recepción, incluso bajo una tonalidad polémica. A la fecha, no se registran trabajos importantes destinados a dar tratamiento a los problemas que ha venido planteando desde hace poco más de dos décadas. Se lo lee, desde luego, pero no es claro que se lo piense. En cierta medida, se trata de un pensador solitario, situado en una extraña discronía respecto del tiempo presente. No obstante, es en esta *inactualidad* donde se verifica su *contemporaneidad*, al no coincidir perfectamente con su tiempo ni con sus pretensiones, para tomar una distancia necesaria que permita percibir y aferrar, no sus luces, sino su oscuridad.

El problema de la recepción, sin embargo, no podría pensarse solo como una tensión interna al pensamiento de Lazzarato, por cuanto se trata, más bien, de una crisis que atraviesa a todo el discurso crítico de nuestra época. La institucionalización de un pensamiento insular, donde los archipiélagos –sin comunidad–

---

<sup>10</sup> Ver especialmente las últimas dos clases de Foucault, Michel (2006) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. También las tres primeras clases de Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

parecen ser la única estancia, no constituye un terreno fértil para pensar los problemas con los que nos exhorta el filósofo italiano, sobre todo, cuando se ha hecho del fragmento, la celosa morada del hospicio. Por otra parte –y tal vez por la misma razón–, la crisis del discurso crítico se verifica en su distancia y soltura respecto de las luchas sociales, al no conseguir conectar con ellas y no poder ofrecer más que un marco teórico o una estetización de las luchas de quienes a diario arriesgan la vida o disponen sus cuerpos frente a la injusticia, la violencia y el abuso. En un cierto sentido, la *imaginización de la crítica* –como forma actual de este discurso–, tal vez no sea sino el último paraje, el último aliento, de una *deriva*.

En este escenario de profunda indigencia, la *inactualidad* de Lazzarato se parece mucho a un gesto parresiástico. Después de todo, no son muchos los que se atreven a enunciar –pese a nuestro tiempo–, la revolución, la guerra y las luchas de clases. Menos aún, aquellos que deciden hablar en nombre propio, y rechazar la captura mimética de “la lengua del otro”. Hay que tener coraje, sin duda, para pensar de este modo, porque hacerlo implica arriesgar. Y, tal como en el arte y la poética, el riesgo mayor –quizá el único importante– se juega en torno las vibraciones y resonancias que constituyen y hacen posible cualquier comunidad de sentido; esas afecciones con las que retornamos a un paisaje, una experiencia somática, un gesto, una promesa, o una desilusión. De igual forma, un pensamiento no es *intempestivo* solamente por aquello que dice, sino por los mundos que convoca, las escenas y experiencias que propone, las articulaciones de las que es capaz. Si abordamos el pensamiento de Maurizio Lazzarato provistos de estas coordenadas, tal vez podamos descubrir algo acerca de nuestra propia actualidad, aquella de un acontecimiento inconcluso que nos ha hecho navegar hacia lo abierto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canguilhem, G. (1976) *El conocimiento de la vida*. Anagrama.
- Corsani, A., Lazzarato, M. y Negri, A. (1996). *Le bassin de travail immatériel (BTI) dans la métropole parisienne*. L'Harmattan.
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Eterna Cadencia.
- Lazzarato, M. (2019). Guerra y política. Conversación con Marcelo Pérez, Iván Torres Apablaza y Cristóbal Durán Rojas. *Disenso, Revista de Pensamiento Político*: <https://n9.cl/98frb>
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Amorrortu.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de Sueños.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## ¿Cómo retomar un pensamiento de la revolución? Capitalismo, vida y luchas en plural

Entrevista a **Maurizio Lazzarato\***

Traducción y Transcripción de **Andrea Freddi\***

**Lieta Vivaldi** — Hola les damos la bienvenida a la tercera sesión del ciclo internacional “Estados de Excepción, excepción del Estado” organizado con motivo de los veinte años del Centro de Estudios de Ética Aplicada CDEA y apoyado por la red de postgrado Humaniora y el Instituto Internacional de Filosofía y Estudios Sociales (IIPSS). Hoy tenemos a un gran invitado Maurizio Lazzarato, filósofo y sociólogo italiano radicado en Francia, miembro del *Collège* internacional de filosofía, investigador en Matisse Université Paris I, él ha realizado diversas investigaciones sobre trabajo inmaterial, ontología del trabajo y capitalismo cognitivo y entre sus últimos trabajos se encuentran *Gobernar a través de la deuda* (2014); *Guerra y Capital* (2016) y su último trabajo *El capital odia a todo el mundo: Fascismo y revolución* (2020).

Buen día Maurizio, es un placer tenerlo con nosotros, es un placer tener esta oportunidad de hablar con usted y como ya hemos acordado usted hará una exposición de veinte minutos y luego tenemos otros profesores que harán preguntas para poder seguir con esta conversación, por eso, cuando quiera:

**Maurizio Lazzarato** — muy bien, gracias a ustedes. ¿Todos los que nos escuchan entienden el italiano?

**Lieta Vivaldi** — sí

**Maurizio Lazzarato** — Yo quisiera decir dos cosas, me pidieron decir dos cosas sobre la biopolítica y algo también sobre la pandemia. Lo haré en modo bastante rápido porque no tenemos mucho tiempo. Comencemos por la biopolítica. Yo últimamente tengo una mirada bastante crítica sobre la biopolítica por razones que han sido confirmadas por cómo están andando las cosas con la

---

\* Humanidades TV (19 de octubre de 2020). *Estado de excepción y excepción del estado: Sesión 3 con Maurizio Lazzarato* [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/2lQWHjUG0Jg>

\* PhD Antropología Cultural. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de los Lagos, Chile. [andrea.freddi@ulagos.cl](mailto:andrea.freddi@ulagos.cl)



pandemia. La crítica principal es que este concepto ha hecho un recorrido inverso al que Marx había hecho; en qué sentido: Marx partió desde la crítica de la población que los economistas burgueses habían construido para encontrar las dos clases, capitalistas y obreros (proletariado). Yo pienso que hay quedarse en el área Marx, abandonar el concepto de población y no ser fieles a Marx, en tanto no extraer sólo dos clases como lo hizo Marx, sino de extraer una multiplicidad de clases. Ahora no puedo explicar muchísimo, pero dos cosas hay que decirlo. Este concepto de la multiplicidad de las clases fue elaborado por el feminismo francés y que a mi parecer es muy importante en cuanto, uno de estos feminismos considera la relación hombre-mujer en paralelo a la relación entre clase, luego generaliza este discurso extendiéndolo a las relaciones raciales, es decir la relación entre blanco y no blanco, blanco y XX como dicen en Francia es siempre una relación de clase. Es importante esta transición de la relación entre dos clases, singulares, a la lucha entre múltiples clases. Yo pienso que la biopolítica neutraliza la multiplicidad de las clases. Foucault piensa que encuentra una forma de poder, la biopolítica, que tiene una cierta autonomía respecto a otras formas de poder, una forma de poder alternativa al capitalismo. Yo pienso que la cosa es completamente diferente, es decir que la política está siempre subordinada al desencuentro entre clases, en plural. Es decir, la biopolítica no es una forma de poder independiente, que tiene sus leyes propias, por ejemplo, va a cuidar de la población, va a aumentar la potencia de la población, etc. etc., según las definiciones de Foucault, sino que en cambio tiene un objetivo bien preciso, es decir, dividir las vidas, valorizar unas y desvalorizar otras. Desvalorizar la vida de los obreros, las mujeres y los esclavos y valorizar la vida del hombre blanco o del capitalismo, entonces no tiene una función general, que en Foucault tiene el valor por ejemplo de cuidar y curar a la población, ya que ahora estamos hablando de la pandemia, al contrario, tiene la capacidad de dividir las clases, solo que no es la división entre clases que había visto Marx capital y trabajo, sino clases al plural, produciendo jerarquías, diferencias de poder y producir desigualdades, *inegalité*, como dicen los franceses. Entonces hay que recuperar esta capacidad o este método marxista para extraer de la población actual, como hizo Marx de la población de inicios del novecientos, la relación entre capital y trabajo, nosotros debemos extraer la multiplicidad de clases. Esta multiplicidad se detiene, a mi parecer, en los años 60, especialmente en el año 68 con la afirmación de la multiplicidad, el gran problema es que no fuimos capaces de acoger en ese momento que el gran problema político no era continuar con la tradición marxista capital-trabajo, sino de acoger esta multiplicidad que cambiaba las formas de la política. No sé si está todo claro hasta ahora, pero continuo.

Una cosa importante que he descubierto últimamente, porque ustedes saben que Foucault habla de la biopolítica como “estatalización del biológico”, es decir cómo el poder político interviene sobre lo biológico. Ya esto es muy ambiguo, pero la biología contemporánea ha hecho avances muy relevantes y aquí cito dos biólogos italianos muy importantes, Carlo Alberto Redi y una bióloga que se llama Manuela Monti que hicieron un trabajo muy interesante que demuestra cómo entre lo biológico y lo político no hay oposición sino que son elementos muy simbióticos en el sentido que quieren demostrar que hay una relación profunda entre las condiciones socioeconómicas y el biológico y esta relación se observó por primera vez por el mismo Marx cuando, con Engels, observaron las condiciones de vida de los obreros de Manchester donde la esperanza de vida de estos trabajadores era mucho más baja que la de la media de la población. Lo que ambos investigadores sostienen es que el contexto social en el que se desarrolla la historia del ciclo vital de los individuos es capaz de influenciar muchos procesos biológicos, de modo que lo social se encarna en lo biológico y se transmite de una generación a otra. Estas investigaciones, de estos biólogos, tienen como objetivo clarificar en qué modo la clase social entra en las moléculas, en las células, en cómo los primeros nueve meses de un bebé modela la biología de lo que va a pasar con su vida. Aquí, la encarnación de lo social en lo biológico me parece muy importante, pero ellos mismos lo que dicen es que lo que lo biológico puede encarnar no es lo político en general, sino es la diferencia entre las clases. Entonces, frente a esto, el discurso de Foucault queda siempre en este discurso que la biopolítica tendría en establecer un equilibrio dentro de la población, producir homeostasis y compensar las diferencias que existen entre los grupos sociales. En realidad, es todo lo contrario, Foucault traduce el funcionamiento de la lógica del mercado al nivel de las políticas públicas estatales. No es absolutamente verdad, las políticas públicas estatales no tienen la función de crear un equilibrio, crean un desequilibrio. Esto se ve claramente con el neoliberalismo. Las políticas públicas no tienen el objetivo de compensar las diferencias, sino de acentuar las diferencias, de acentuar y hacer más fuerte las jerarquías. Esto se ha visto muy bien en el terreno de la salud. En el terreno de la salud hay un conflicto en acto que no se puede llamar de otra manera que no sea conflicto de clase, se ve de manera absolutamente visible en el conflicto de quien quiere una cobertura general, que son para los pobres, las mujeres y para quien quiere privatizar el acceso a la salud para que pueda reproducir las diferencias de clase también a nivel sanitario. Lo que quiero decir es que las políticas de la salud, que Foucault llama biopolítica, están determinadas por fuerzas superiores que van más allá de la salud. Hablemos del *welfare*, el *welfare* no está programado a partir de una lógica interna propia de la biopolítica, de cuidar a la población, aumentar la vida, etc. sino que depende exclusivamente de la fuerza de la lucha de clase. Si vemos la

historia del *welfare* del siglo XIX y aquí puedo hacerlo en manera muy rápida, mostrar cómo las mujeres, los obreros, los niños que trabajaban en las fábricas, dejaban la vida y la salud en estas fábricas. Las intervenciones de las políticas públicas, la biopolítica, que han asumido las problemáticas de salud de esta población aparecen cuando éstos grupos sociales comienzan a volverse peligrosos, a organizarse y a ser capaces de amenazar el orden establecido. Durante todo el siglo XIX los dispositivos de aseguración, que son fundamentales en la biopolítica, son las matrices de la biopolítica —según uno de los alumnos de Foucault que se transformó en un funcionario de aseguraciones, aunque esto no es importante...— durante el siglo XIX todos estos dispositivos de salud fueron parte de las puntas de ataque de los patrones, del capital, para organizar el poder en las fábricas. El *welfare* propiamente tal, que nace con John Deere en los Estados Unidos es producto de una situación política bien específica, la primera guerra mundial, la crisis del 1929, la revolución rusa, es decir, éstos son los aspectos que han determinado que el *welfare* estuviera de parte, favoreciera a los trabajadores, no la biopolítica en cuanto tal. La biopolítica ha sido siempre determinada por fuerzas que la superan, que van más allá de sí misma y está prisionera por un “*double bind*”, debe deshacer las clases, reduciéndolas a la relación entre población e individuo y al mismo tiempo debe reproducir los dualismos de clase, hombre/mujer, blanco/no blanco, etc. sin el cual el capitalismo no funciona. Respecto a esto, respecto a las fuerzas que superan las funciones de la biopolítica, Silvia Walby que es una feminista inglesa, ha demostrado como el *welfare* organiza el tránsito del patriarcado privado al patriarcado público, reconfigurando la relación de clase entre hombres y mujeres. Ahí de nuevo, el *welfare* no puede ser comprendido como un genérico, tiene razón *Walby*, tiene una función específica, define el patriarcado privado al público. En los Estados Unidos de los años 60, el *welfare* estuvo en el corazón de la lucha entre blancos y negros a la que no puedo tanto referirme, porque sería un discurso muy largo para explicar cómo a un cierto punto el *welfare* fue abandonado por los blancos porque efectivamente... bueno no puedo explicarlo ahora, quizás en otra ocasión. Es muy interesante de seguir. La biopolítica, entonces, ha dejado morir a los negros, tranquilamente y ha hecho vivir a los blancos hasta que los negros se organizaron e hicieron luchas por los derechos civiles, a ese punto la sociedad de Johnson introdujo *welfare* para los negros, pero siempre como reacciones políticas que no tienen relación con la biopolítica, son relaciones de clase. Y este es fundamentalmente lo que tengo que decir de la biopolítica. Luego podría adentrarme al funcionamiento del sistema de salud, pero no... no tengo tiempo, quizás en las preguntas hablaré en manera más específica porque ahora quisiera hablar de la catástrofe. En las preguntas podría profundizar cómo el sistema de salud que fue arrollado por la pandemia sea efectivamente una demostración de mis hipótesis, como haya sido estructurado por las clases y no por

la biopolítica. Pero esto lo veremos más adelante, eventualmente. Ahora quisiera hablar más precisamente de este problema de la pandemia, que podría seguir en Foucault, pero creo que podría decir otra cosa más interesante.

Se trata entonces del hecho que nosotros conocemos cómo funciona el capitalismo, el capitalismo funciona por crisis, sabemos cómo aparecen y cómo evolucionan. El problema, hace veinte años hasta hoy, es que no está constituido solo por crisis sino también por catástrofes, sanitarias, ecológicas, climáticas, etc. etc. esto es lo que habría que realizar, quizás todavía es muy temprano, pero operar una distinción entre catástrofe y crisis donde la primera es una categoría nueva que se desarrolla de modo diferente. Las catástrofes actuales son producto del cambio en el funcionamiento del capitalismo cuyo origen se remonta al inicio del siglo XX, a las guerras mundiales, es ahí cuando el capitalismo cambia por primera vez para mostrarnos qué podría ser una catástrofe. Por qué la primera guerra, yo pienso que la primera guerra mundial sea un primer “*turn off*” fundamental tanto en la historia de la humanidad como en la historia del capitalismo... la primera guerra mundial es la ocasión de una integración entre capitalismo, estado y la sociedad que se integran en modo muy estrecho, porque integran la producción la producción capitalista y la producción de la sociedad en una sola estructura, en una sola máquina porque toda la sociedad produce para la guerra. De hecho, el capitalismo durante el tiempo de guerra llega a pick de productividad que no se alcanzarán nunca más en tiempos de paz, Keynes decía que para probar su modelo se necesitaba una guerra, porque la guerra lleva a las extremas consecuencias la lógica de la acumulación, la lógica del capitalismo. Solo que en este caso la producción no es para la producción, sino que la producción es para la destrucción, es decir, es la primera vez en que el máximo de producción de una sociedad se orienta a la destrucción. Esta es una novedad notable de la que no se ha reflexionado suficientemente. Estos dos procesos, vinculados con la primera y segunda guerra mundial que llevan a su conclusión con Hiroshima y Nagasaki muestran la posibilidad de destrucción de la humanidad. Hay una ruptura, en la historia del capitalismo que es producida por las guerras. Se demuestra por primera vez que toda la aceleración de la productividad es una aceleración de la capacidad de destruir. Cualquier innovación técnica o científica es innovación para la destrucción. Es esto lo que las catástrofes actuales han registrado. Evidentemente para Marx esto es una ruptura muy difícil de aceptar, con Engels, es difícil aceptar que el trabajo se vuelva una herramienta de destrucción. El trabajo es la transformación del mundo, la transformación de la sociedad, y de repente este sentido se invierte, la función no es la transformación sino la destrucción, del mundo, de la subjetividad. El lado destructivo del capital se demuestra en todas las crisis, el capital destruye las fuerzas productivas que había desarrollado para acceder a un nivel más

alto de productividad. Esta operación, el capital está obligado a repetirla al infinito, cada vez que se ve obligado a repetir la destrucción de la fuerza productiva para acceder a un nivel superior de productividad que luego entra en crisis. Obviamente, este proceso no puede ser repetido al infinito, la destrucción creativa no puede ser repetida al infinito porque se encuentran límites precisos. A un cierto punto, lo que las guerras mundiales verificaron de modo específico lo estamos verificando de manera global, es decir que producción y destrucción son procesos reversibles. Esto es lo que llamamos catástrofe. (PAUSA).

Entonces para explicar estas articulaciones quisiera utilizar un filósofo alemán que se llama Gunther Anders, no sé si lo conocen, ex marido de Hannah Arendt, refugiado político en los Estados Unidos. Él dice una cosa muy interesante y es que el capitalismo por primera vez hace posible comprender que no son los hombres, como individuos que son mortales, sino que es la especie humana que es mortal, es decir, está sometida a la posibilidad de desaparecer a partir de las condiciones del mismo capitalismo. Él pone como punto de referencia, la bomba atómica, no la crisis ecológica. Efectivamente la concentración que la bomba atómica permitía y la violencia que esta explosión constituyó ahora se ha disuelto en la violencia, la destrucción que sucede continuamente a través de la contaminación y el cambio climático, etc. etc. Él hace un discurso muy interesante que respecta al trabajo, porque efectivamente lo que se manifiesta durante las guerras mundiales es la inversión entre la capacidad de producción y de destrucción y él dice, aunque no lo dice explícitamente así sino que yo se lo hago decir, dice que este concepto de indiferencia que es fundamental para la producción capitalista, que está al origen de la catástrofe. Qué es la indiferencia, es que el capitalismo es indiferente a qué cosa producen. Los capitalistas pueden producir yogurt, pueden producir automóviles, sistemas de salud, es indiferente. El problema no es el contenido, el problema es que todo lo que produzcan produzca ganancia. El capital es indiferente a la producción. Anders transporta el concepto al trabajo y al consumidor. Del consumidor no me acuerdo bien, quizás lo agregué yo, pero es una consecuencia directa. Porque dice que la empresa capitalista establece una separación estrecha entre producción y producto, el estatus moral del producto, el estatus del gas tóxico utilizado por los nazis o de la bomba de hidrógeno no implica ninguna negatividad a la moralidad del trabajador que participa de la producción, es psicológicamente inconcebible que el producto sobre el cual se trabaja pueda contaminar el trabajo mismo. El trabajo, como la moneda del cual es la condición, no tiene ningún olor, el trabajo está más allá del bien o el mal, el trabajador es considerado independiente de lo que produce, de hecho, hay sindicatos que se preocupan de los trabajadores de las fábricas de armas, que no se ponen absolutamente el problema de la moralidad de la producción. Esto también respecta a los

consumidores, porque también el consumidor es indiferente al cómo el producto que compra fue producido. Entonces hay un nihilismo interno al concepto del capital, este nihilismo respecta tanto al trabajador como al consumidor, porque yo no consumo, bueno hay consumidores que van a ver donde fue producido el producto, si están las condiciones de trabajo, si hay niños, esclavos, etc., pero fundamentalmente en la lógica del capitalismo, en la lógica de quien trabaja y de quien consume hay una indiferencia hacia el destino y el origen de dicha producción. Si esta indiferencia concernía al periodo del que hablaba Anders, las categorías de trabajo se refieren a los trabajadores que, por ejemplo, producen la bomba atómica o del gas tóxico. Hoy, en cambio, cualquier producto y cualquier consumo trabaja para la destrucción, cualquier producto banal, cualquier consumo banal, es responsable de la catástrofe que está llegando. Entonces se trataría de tratar de traer el discurso de la catástrofe ecológica en particular, a la naturaleza misma del capitalismo, con esta perspectiva, el pasaje es que hoy cualquier producto tiene impacto sobre el ambiente, el clima, en realidad somos cómplice, aunque no lo queramos, estamos obligados a ser cómplices, porque estamos obligados a ir a trabajar y al mismo tiempo a consumir los productos que nos proponen. Si no se sale de esta lógica fundamentalmente la lógica de la indiferencia del capitalismo es difícil superar este discurso, entonces el discurso ecológico tiene que incluir en su discurso, la lógica profunda del capitalismo. Me detengo entonces porque ya he hablado media hora.

## PREGUNTAS Y RESPUESTAS

**Lieta Vivaldi** — Está muy bien, gracias. Ahora invitaremos a nuestros profesores que están aquí para empezar con las preguntas. Tenemos a Luis Guzman que es artista e investigador del CEDEA; Iván Torres que es doctor (c) en la Universidad de Chile, académico de la UNAP y director de la Revista Disenso; Claudia Calquín Donoso que es investigadora y académica de la Facultad de Humanidades de la USACH; Rodrigo Karmy, profesor e investigador del Centro de Estudios Árabes, Facultad de Estudios árabes y yo que soy Doctora en Sociología e investigadora del CEDEA. Partimos con la pregunta de Luis Guzmán.

**Luis Guzmán** — Hola Mauricio te agradezco mucho tu presentación. Como artista visual yo te quería preguntar sobre una noción que tú instalaste en relación al poder que tienen los medios de comunicación y las imágenes que es la noción de noopolítica, te quería preguntar si pudieras profundizar en el modo en que la noopolítica ejerce un control social en el contexto de un

aceleramiento de las redes sociales y cómo piensas tú que se experimenta la noopolítica en el contexto de la pandemia.

**Maurizio Lazzarato** — El concepto de noopolítica es un concepto en el que he trabajado tantos años atrás, que no he retomado. Se podría decir que funciona este espacio virtual en el que hemos estado inmersos por la pandemia. Pienso que efectivamente pueda... pero yo no exageraría en el poder que puede tener el espacio mediático virtual. Por ejemplo, hubo toda una polémica que comienza en Italia con Agamben, que es otro biopolítico en la que se sostenía que las poblaciones están renunciando al *bios*, es decir la vida política, para salvaguardar *zoe*, la vida biológica. Según él hay un retraso, una aceptación del poder establecido, porque la gente, un poco cobardemente aceptaría reducir su vida política a la vida biológica. En verdad, esto es absolutamente falso porque si miramos lo que pasó durante el *lockdown*, en Estados Unidos, la potencia mediática, la capacidad del poder de ponernos en una posición de vigilancia total, donde la ruptura de las relaciones sociales nos habría individualizado, habríamos perdido nuestra capacidad de administrar nuestra vida política, a partir de lo que sucedió en Estados Unidos esta hipótesis ha sido desmentida. Las grandes manifestaciones contra el racismo de la policía, del racismo de Estado que es uno de los elementos constitucionales de los Estados Unidos, demostró que no es absolutamente verdad. La gente en modo simple quería salvaguardar la propia vida biológica porque sin vida biológica no hay vida política, pero apenas sucedió el asesinato de Floyd la gente se movilizó inmediatamente, quizás ha sido una de las más grandes movilizaciones antirracistas de los Estados Unidos, a las que luego se agregaron otros ejes, las diferentes clases de las que hablaba, que comenzaron a sumarse. Entonces es muy relativa esta potencia de la noopolítica, depende de diversas cosas, yo estoy más interesado ahora en volver al concepto de lucha de clases porque, si es verdad que la relación entre blancos/no blancos, es una relación de clase, como se ve evidentemente en los Estados Unidos donde la constitución americana, la revolución americana se constituye sobre un fundamento racista desde el inicio y la lucha de clases entre negros y blancos ha sido un elemento estructurante de la política americana, entonces ahora se ve la potencia de la lucha de clases. Entonces la noopolítica es atravesada, como la biopolítica, del mismo modo, yo veinte años atrás en modo muy *naif* trabajé este concepto, pero ahora ambos están atravesados por la lucha de clase y son las luchas de clase las que deciden cómo funciona la noopolítica y la biopolítica. La gente no se quedó en casa porque había cobardemente cedido el *bios* a la *zoe*, como sostenía Agamben. Salieron a la calle e hicieron lo que hicieron. Entonces yo creo que la cuestión fundamental es volver al concepto de lucha de clase, aceptando esta propuesta de las feministas materialistas de ampliarlo y desarrollarlo. Para mí es mucho más importante ahora concentrarme en esto que en la

noopolítica que tiene los mismos problemas que la biopolítica es un discurso más general, sin entrar en las divisiones, en las jerarquías que se producen y sobre la cual se hace la política. La subjetivación política se hace a partir de estas divisiones. De hecho, desde que hemos abandonado estas divisiones no tenemos más capacidad de incidir en la realidad, en cambio, uno como Trump toma seriamente la división de clase, la toma y dice yo sobre la división de clase, blancos y negros voy a diseñar mi política y él da subjetivación a la primacía del blanco, así logró ganar las elecciones sobre esta cosa. Entonces lo que tenemos que hacer es la lucha de clases al plural, recuperar un retarlo que tenemos de siglos, porque el capitalismo ha siempre funcionado sobre diferentes planos de la lucha de clase, no solo capital/trabajo, hombres/mujeres, blancos/no blancos, son elementos fundamentales de su organización, esto debe atravesar la noopolítica sino se queda como un discurso vago... pienso.

**Lieta Vivaldi** — Gracias, ahora si quieres continuar, Iván

**Iván Torres** — Hola Mauricio, que bueno saber que estás bien. Tú has mencionado en tu último libro que el pensamiento crítico contemporáneo produce un apaciguamiento o neutralización de la confrontación propia del siglo veinte, al operar la desaparición del problema estratégico, esto es, según tu explicas a partir del abandono de la guerra y de la revolución como clave de lectura de las relaciones de poder contemporánea. Esto es lo que, por ejemplo, problematizas como el ingrediente ausente en la formulación biopolítica de Michel Foucault. Entonces, considerando eso, me gustaría preguntarte qué aspectos te parecen relevantes de considerar en el trabajo de retomar la idea de revolución y cuál es el papel que le asignas al trabajo intelectual en este contexto.

**Maurizio Lazzarato** — Yo pienso otra cosa que hay que operar. Mi respuesta será un poco indirecta. Una de las precondiciones para considerar retomar la idea de revolución es retomar la lucha de clases al plural. La segunda precondición es tomar en consideración de manera definitiva y seria, el mercado mundial, la mundialización. La mundialización es la definición misma del capital, el capital nace como capital mundial, no local, separando el norte del sur, dos territorios divididos, el norte y las colonias, el colonialismo, fundamental. Esta división norte sur, colonia/centro, centro/periferia, sea más importante que la separación entre trabajo intelectual/trabajo manual en el sentido en que todas las teorías críticas son todas teorías eurocéntricas, el concepto de biopolítica es un concepto eurocéntrico, Foucault cita dos veces la colonia, una vez en el racismo, es este elemento constitutivo porque esta separación norte/sur se construye sobre la economía, pero políticamente se construye sobre el racismo. El concepto de biopolítica es un concepto eurocéntrico, porque la gubernamentalidad, si aceptamos el término, el control de las poblaciones el capital lo ha organizado

siempre a escala mundial. Lamentablemente hay un filonazista Carl Schmitt quien lo entendió de una manera genial la diferencia entre centro y periferia es constitutivo de la política europea, que es también biopolítica y se constituye a partir de la relación entre esta división dentro de la economía/mundo.

Creo que es fundamental esta división, es una división que ha demostrado su fuerza, porque si pensamos ¿dónde han sido las revoluciones del siglo XX? Han sido todas en los márgenes del capitalismo, en Rusia, en China, en Vietnam, en África, América Latina... el sur no es sólo productivo, está vinculado al centro, sino que también es el origen de las revoluciones. Hay una relación entre el trabajo abstracto de Marx y el trabajo no abstracto, gratuito o mal pagado, del sur. Este elemento, esta relación es fundamental y las teorías críticas muy pocas veces la han tomado en consideración. Marx toma en consideración la acumulación primitiva, pero luego que esta comienza en Manchester, se desinteresa. El valor que es producido en el sur no entra en la teoría del valor marxista, porque entran sólo los proletarios, no entran los obreros del sur o los subproletarios y éste ha sido un problema enorme, porque no se ha entendido por qué la última revolución acabada es la revolución francesa y no ha habido otras. El trabajo abstracto no ha logrado llevar a fin una revolución. Lo que en cambio se ha hecho en modo totalmente impresionante durante todo el siglo XX, comenzando por México en 1910, Rusia, China, y luego todas las revoluciones asiáticas y luego africanas. Entonces ahí más que el discurso sobre el trabajo intelectual hay que tomar en cuenta este otro tipo de trabajo, porque el marxismo está siempre basado en esta división entre trabajo manual/trabajo intelectual, pero siempre dentro de la producción eurocéntrica, pero el capital nunca ha funcionado así, es fundamental que haya una cantidad enorme de trabajo no pagado, gratis, por parte de los esclavos y las mujeres. Por eso es que desde el punto de vista económico es fundamental que exista este trabajo gratis sin el cual el capitalismo se derrumba automáticamente, y, además, desde el punto de vista político también es fundamental entender este tipo de trabajo porque las revoluciones del siglo XX no vienen de parte de la clase obrera, sino que vienen de los márgenes del capitalismo, tanto interno como es el feminismo, como externo, como son los países del sur. Toma Ho Chi Min y Mao, que han creado innovaciones teóricas importante. Entonces sobre el trabajo intelectual sobre el que yo mismo he trabajado mucho, no hay mucha consideración de esta realidad. El trabajo cognitivo, que es una versión actual del trabajo intelectual, no ha producido nada, un carajo, no ha producido niveles de subjetivación de clase, porque se puede reconsiderar este discurso partiendo de un nivel mundial, ver cómo se puede pensar la relación... hay que agregar que la colonización que antes era externa, ahora con el neoliberalismo es también una colonización interna, cada país tiene este doble régimen, centro y periferia. El trabajo precario, subpagado, informal, es una colonización interna que se produce en cada país, en India en

China, siempre está esta doble dimensión. Esto hay que tomarlo en cuenta si se quiere salir del *impasse* del pensamiento crítico que fundamentalmente es eurocéntrico, no hemos podido salir de este pensamiento del que la figura de Michel Foucault me parece representativo. El concepto de biopolítica se pensaba como un tema inventado en Europa, en el XVII y XVIII siglo, pero todo esto ya había sido inventado en las colonias a partir del origen del capitalismo. Él tiene una cita donde dice que efectivamente lo que fue inventado en las colonias fue reportado al centro... pero lo dice una vez y en cambio... ¡voilà!. Yo por esto partí del trabajo intelectual para luego abandonar, no soy un crítico teórico del trabajo cognitivo, es más lo critico desde hace tiempo, es más, creo que se ha usado para continuar a reproducir el eurocentrismo fundamental. Entonces, no trabajo más en eso, porque no creo en él, no veo cómo ... puede funcionar, hay insurrecciones en Africa, o en América Latina donde están ustedes, donde el trabajo intelectual tiene un valor, pero no es más importante que otras facciones del trabajo, por eso quisiera un poco desacralizar, desmitificarlo... pero no he contestado a tu pregunta, pero bueno, es lo mismo.

**Lieta Vivaldi** — Gracias. Ahora Claudia

**Claudia Calquín Donoso** — Mi pregunta tiene que ver con las nuevas subjetividades revolucionarias que mencionas en tu último trabajo y también tomando en cuenta la necesidad de pensar estas nuevas subjetividades fuera del espacio europeo. Estoy pensando en los movimientos insurreccionales en América Latina, a partir de lo que fue la insurrección de octubre del año pasado y que desde mi punto de vista resituó el problema de la violencia en los movimientos sociales en un momento histórico en el que las políticas de los acuerdos, los míticos pactos sociales no solo han mostrado su obsolescencia sino su propia funcionalidad con la máquina capitalista. Ahí quiero puntualizar algunas características que veo en Chile, cómo la explosión de octubre, lejos de ser un movimiento ciudadano, como se le quiso llamar, con un horizonte claro, con una demanda, con un cambio constitucional, como se quiera llamar, más bien respondió a un movimiento multiforme, formado por jóvenes sin militancia política, muchos de ellos menores de edad, muy jóvenes, sin trabajo, sin estudios, proveniente de los barrios más pobres de Santiago, jóvenes excluidos inclusive por la misma izquierda, de la ciudadanía, del trabajo o inclusive fuera de la idea de una clase, que más bien me recuerdan la vieja figura del lumpen-proletariado en Marx. Entonces desde este punto de vista y la violencia que se desata no es solo una respuesta a la represión estatal sino también lo que se podría llamar una violencia activa en el que el deseo que prevaleció en los sectores más marginados de Santiago tenía que ver con un deseo de destrucción total. En ese sentido, la pregunta que me surge

entonces es cómo relacionamos a este sujeto, este sujeto que está fuera de la idea que podríamos llamar de clase, estas violencias populares, cuya potencia y posibilidades de articulación con un proyecto radical de izquierda han quedado como no pensadas, por el pensamiento más crítico, como no pensables. Insisto en la violencia activa porque creo que el neoliberalismo más que la gestión de la vida o la muerte, o de la vida biológica como lo pensó Foucault, pensando también en Friedman, sitúa el control del Estado en la gestión y apropiación de la violencia. Entonces mi pregunta apunta a ese sujeto y a esa violencia popular que parecía que también es un ámbito de disputa de lo político actualmente.

**Maurizio Lazzarato** — La respuesta sería muy larga, tratemos de encontrar un punto de partida. Yo escribí dos libros, uno sobre la guerra y otro sobre la revolución, porque pienso que desde hace cincuenta años se ha escrito de todo, pensamiento post-estructuralismo, feminismo, etc. pero estos dos conceptos fundamentales guerra y revolución salieron de la discusión pública, mientras han sido siempre presentes internos en la discusión interna de los movimientos de izquierda revolucionaria. Desde que hemos abandonado de revolución, estamos a la defensiva, tenemos siempre esta incapacidad de determinar el nivel del conflicto. La fuerza que derivó de los movimientos del siglo XIX y XX, tenía siempre por objetivo, en manera confusa, hacer la revolución para derribar el capitalismo. La socialdemocracia existía siempre porque existía la revolución, desaparece la revolución y desaparece la socialdemocracia. El problema es reconquistar el discurso sobre la revolución, sobre la guerra y sobre la violencia. Pensar el capitalismo sin la violencia es una total locura, sin la guerra, en vez de violencia uso la fuerza. Entonces hay que hacer un trabajo en este sentido, a mi parecer. Foucault había puesto, a inicios de los años 70 el trascendental de la guerra civil como trascendental social que después abandona para pasar a la biopolítica. En cambio, yo creo que hay que volver a ese pensamiento original, a ese Foucault que si bien era un pensamiento general ya había visto bien que es la guerra social el fundamento de la sociedad. Luego con la gubernamentalidad se pierde en un discurso cercano a la *governance*. Entonces, este problema, nosotros hemos sido formados con categorías marxistas por lo que el sujeto revolucionario es un sujeto productivo. La clase obrera. Esto fue puesto en discusión en los años sesenta tanto por Fanon, por ejemplo, como por el feminismo. Porque el marxismo consideraba lo que Fanon llama campesinos, lumpenproletariado, etc. sujetos no productivos y por lo tanto no son sujetos de la revolución. Evidentemente esto ha sido un error estratégico gigantesco, porque como decía antes, son justamente estos sujetos, “no productivos” los que han hecho la revolución. No fue la clase obrera, no fue el trabajo productivo a hacer la revolución. Como esto ya se veía en los años sesenta, se ve aún ahora, tú me cuentas de este lumpenproletariado

que participa de las manifestaciones, que es parte del tejido social de los países del sur, en manera evidente. Es una modificación de lo que Fanon había descrito en los años sesenta. Por lo demás, él dice miren que aquí los obreros, como los considera Marx, son la minoría de las minorías, los problemas aquí son diferentes. Ho Chi Min también lo sabía y de hecho la revolución no la hacen los proletarios, la hacen los campesinos. Entonces hay un problema enorme sobre cómo esta cosa se desarrollaba. Lo que es nuevo, decía, ahora puedo definirlo mejor, es que una vez concluido el proceso de colonización externa, cuando el centro del capitalismo termina de colonizar el mundo hay un par de autores que empiezan a hablar de colonización interna, aparece un centro y una periferia, se ve de forma muy evidente, aquí entre nosotros, se trata de la precarización del trabajo, la feminilización del trabajo, pero se ve en modo mucho más evidente en países que se llaman BRICS, como China, India, donde efectivamente una parte de la población está dentro del circuito de la mundialización y sale de la pobreza, pero  $\frac{3}{4}$  de la población no cae en la pobreza, sino que en la miseria. Hay un marxista egipcio que murió hace poco tiempo, muy bueno, Samir Amin que habla de “*lumpen-development*”, que el capitalismo impone un *lumpen-development* a los países del sur y por lo tanto un lumpenproletariado, donde hay técnicas diferentes para controlar a esta población, el microcrédito y todo lo que conocemos. Ya Fanon ya había apostado por la fuerza revolucionaria de este sector y evidentemente se está re-proponiendo aún ahora. El problema es el de la estrategia política, cómo incorporar esta composición de clase, esta violencia que se expresa, justamente, así, porque estamos en una sociedad dividida, en la que están las clases que dominan, las que obedecen, las que producen, las que viven del trabajo de los otros, una cuestión vieja pero que se reproduce aún ahora. Entonces claro que habrá la violencia que se expresa, no tenemos los instrumentos para pensarla porque hemos abandonado los conceptos de guerra y los de revolución. Ahora hay dos ciclos sobre los que trabajar, el primero es 2011, con la cuestión que partió desde el África del Norte y una segunda ola del 2019-2020 interrumpida por el COVID. En estas dos olas aparecen sujetos que hacen discursos sobre la violencia, retoman un discurso sobre la revolución, una cosa que me impactó es que se comienza partiendo de las grandes victorias del pasado. Las grandes victorias del neoliberalismo son la de romper la tradición revolucionaria, se dice la revolución se acabó y no se habla más de ella, en cambio no, aún de modo confuso, en modo poco claro se empieza a volver a hablar de revolución. Es un camino muy largo porque en cincuenta años hemos perdido el tiempo, no fuimos capaces de crear categorías que estuvieran a la altura del concepto de clase, que obviamente debía ser criticado porque se refería solo a capital/clase obrera. Las demás categorías del pensamiento crítico se demostraron un fracaso, la teoría de las minorías de Deleuze y Guattari, la biopolítica, la gubernamentalidad en Foucault, también

el concepto de multitud, son insuficientes. Deleuze y Guattari separaban la revolución del devenir revolucionario, pero sin revolución el devenir revolucionario se vuelve vacío, si no están en pie los dos niveles, no se va a ningún sitio. No es posible, está este devenir, la producción del revolucionario que no existe sin la revolución. Si tu abandonas la revolución luego no tienes los elementos para enfrentar a los únicos que han mantenido en modo coherente el discurso sobre la lucha de clase, que son los patronos, los capitalistas. Ellos siempre han sido fieles al hecho que están las clases, las han utilizado y las han comprendido en plural, han utilizado el patriarcado, la esclavitud y no solo el capital-trabajo. Hay un trabajo enorme por hacer que es recuperar el discurso sobre la violencia de estos grupos, que es absolutamente legítima y no puede ser de otro modo, no puede desarrollarse de otra manera. El discurso sobre la guerra es ese, el nivel del conflicto está aumentando, en Estados Unidos la gente se está empezando a armar, porque es inútil que hagamos como que estas cosas no están, hay que mirarlas a la cara. Lo que pasó también en Chile es importante, leí una escritora escandalizada porque habían destruido el centro de Santiago... pero, si no se reintroduce el concepto de clase, no se pueden encontrar los argumentos. Me detengo aquí.

**Lieta Vivaldi** — Gracias. Ahora Rodrigo

**Rodrigo Karmy** — Tengo dos preguntas, breves. Una es, en tu exposición remarcaste la ausencia de la cuestión de clase en los trabajos sobre biopolítica, bueno, el propio Foucault termina por reconocerlo en algún momento, no son dos epistemes contradictorias, pero no está claro del todo cómo. Te quería preguntar si la cuestión marxista de acumulación originaria, por ejemplo, pensada en manera co-extensiva y no en manera historicista podría rearticular esta vinculación entre biopolítica y concepto de clase. Eso sería una primera cuestión. Y al revés, desde el lado de la sublevación, ahora que tocaste el tema de la revolución donde está el problema de clase como un pivote fundamental en la argumentación. Quería preguntarte si el concepto de revolución, que debería asumir la idea de la multiplicidad de clases, debería ser inventado también desde las propias sublevaciones singulares que han acontecido desde las distintas partes del mundo, es decir, la revolución no es un concepto abstracto, sino que más bien remite a un conjunto de invenciones de carácter múltiple que se condensan, aglomeran en las distintas formas de sublevación. Te pregunto entonces el doblez del tema, la acumulación originaria como un articulador entre biopolítica y lucha de clase y por otro lado otras formas de la revolución. ¿Cómo pensar otras formas de la revolución? Estoy pensando en muchas discusiones, por ejemplo, que se abrieron a propósito de las revueltas árabes, revoluciones de

final abierto, revoluciones sin revolucionarios. Está, por así decirlo, el afecto de la revolución, pero aparentemente no está la filosofía de la historia de esa revolución.

**Maurizio Lazzarato** — Yo estoy trabajando sobre el concepto de revolución, muy complicado, pero podría hablar mucho. La primera cosa que decir es que la primera revolución socialista existe ya con un sujeto creado, se llamaba sujeto obrero. Se trataba en un sentido hegeliano de transformar del en sí al por sí, hoy la cuestión interesante es que el sujeto no está dado, hay que construirlo. Invención política. Es lo que una feminista italiana llama “el sujeto no previsto”, que es un concepto muy bello, no está dado. La otra cosa es que las clases no son uniformes, son articuladas por jerarquías sexuales y jerarquías raciales. Entonces no hay una clase homogénea, la clase está dividida, jerarquizada, no son clases homogéneas, son múltiples y se cruzan. Cómo articularlo, no puedo explicarlo ahora, lo escribí en el libro sobre todo utilizando el pensamiento de estas lesbiofeministas norteamericanas que piensan la relación entre estas multiplicidades conservando el concepto de clase. Si tu abandonas este concepto volvemos de nuevo a la multitud, a las minorías o los conceptos foucaultianos. El problema siempre es que estos conceptos miran el punto de vista del poder, no del punto de vista de los oprimidos, no puedes partir de arriba para llegar abajo, Marx se posiciona inmediatamente desde el oprimido, es imposible pasar para la otra parte, es imposible. No es que partiendo de cómo funciona el poder, como hacía Foucault, decía me encuentro siempre empujado hacia el otro lado, ¡claro! es un salto existencial que hay que hacer. Entonces, hay que pensar en estas cosas, hacerlas concretamente, en el ciclo de lucha real, de lo que decías tú, no sé si citabas este libro *Revolution without Revolutionaries* (2017)...

**Rodrigo Karmy** — Si, Asef Bayat

**Maurizio Lazzarato** — si es un libro muy bello, porque él hace un paragon entre la revolucion leninista clásica y lo que sucedió después y ahí hay algo muy interesante sobre la novedad de estos movimientos, pero también sobre los importantes límites que tienen, las dos cosas, habría que hacerlo con las revoluciones que sucedieron en el 2019, tanto en África del Norte como donde están ustedes, donde seguramente hay pasos adelante, todo parado ahora por el COVID... el problema aquí es de la invención política, no es que podamos sustraernos de este problema, en realidad no es que sea una novedad, no es que Marx se inventó la clase obrera, pero nosotros tenemos que inventarnos cosas sobre esta multiplicidad de las clases y dentro de las clases, es difícil pero hay que volver a pensarlo, es diferente según desde qué punto de vista que lo pensemos, si lo piensas desde el punto de vista de la revolución es una cosa, si lo piensas desde la biopolítica es otra cosa, estas dentro

de los mecanismos del poder, no sales. Hay que pensarlo desde el punto de vista de la fuerza, de la violencia, no se entiende cómo podrías prescindir de ella porque el capital la usa. Ustedes tuvieron una experiencia, lamentablemente, formidable, el neoliberalismo para implantarse requiere de eliminar una clase de revolucionarios, de matarlos, fundamentalmente. Esta cosa no ha desaparecido, esta cosa está ahí, estas cosas son muy banales pero fundamentales. El fundamento de la clase, sobre esto las feministas materialistas son clave, dicen el fundamento de la clase es una apropiación por la fuerza, por la violencia, solo después llega la biopolítica, primero me apropio, pero solo sobre el apropiado puedo construir las normas, construir la organización del trabajo, la biopolítica llega después, para transformar las víctimas, los que han perdido, en sujetos de derecho. Pero hay que volver a Marx, él también dice cómo se crea la clase obrera, a través del uso de la fuerza, de la violencia, no es que hay santos ni vírgenes que puedan huir de esto. La biopolítica llega después.

Sobre la acumulación originaria, se ha desarrollado desde hace años un debate que la acumulación originaria no está limitada en el tiempo, esto lo hemos aceptado. ¿Cómo integrar la biopolítica y la clase? Quizás se puede hacer, al límite, pero te repito, son dos puntos completamente distintos. La biopolítica es el punto de vista del Estado y del capital, no hay dudas, el punto de vista de clase es ontológicamente diferente, yo creo que no se pueda conciliar, yo pienso que la lucha entre diferentes clases entorno al poder lo que determina el contenido de la biopolítica, cómo ésta se desarrollará. Cuando decía que el *welfare* es el tránsito desde el patriarcado privado al patriarcado público, que es una definición que puede ser correcta. Yo diría que es una historia de fuerzas de clase, hay que estar muy convencidos, muy claros que el concepto de biopolítica hace desaparecer las clases, las elimina, no hay más clase. Se podría leer como un intento muy negativo de suprimir las relaciones entre clases. Muchos políticos de izquierda recuperan el concepto de biopolítica, de gubernamentalidad, es un avatar de la *governance*, no es que sea muy diferente. Puede describir el funcionamiento del poder, esto es seguro, pero tú necesitas desmontar el funcionamiento de ese poder. Entonces no creo que se necesite una mediación, aunque biopolítica, desmonta el funcionamiento del poder, pero te repito, son dos mundos completamente diferentes. Foucault, de buen intelectual burgués, nunca pudo estar en la otra parte. En el periodo, ellos estos intelectuales estuvieron muy marcados por las luchas del '68, pero a penas esas luchas se derrumbaron ellos también se derrumbaron desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista de las teorías de la revolución. Confundieron los efectos de la lucha de clase al singular, pensando la derrota de la lucha de clases al singular, que ha sido verdaderamente derrotada, con el fin de la lucha de clases que no fue derrotada ni desapareció, los dualismos ahí están y se reproducen. La crítica de la dialéctica no puede implicar

que los dualismos no se reproduzcan de manera intensa. Los dualismos de clase, los dualismos sexuales, raciales, mira los Estados Unidos, ahí están, organizando la subjetividad política. Los movimientos políticos se articulan sobre la voluntad de abolir estos dualismos, entonces tienes el movimiento de Estados Unidos que se constituyen sobre la lucha racial, el movimiento de las mujeres, sobre el dualismo hombre/mujer y el movimiento de los pobres que se instituye sobre las clases en un sentido marxista. De ahí hay que partir, para eliminar de la cabeza de los compañeros de izquierda que se pueda ir a alguna parte con la biopolítica, hay que manejarla con cuidado, sabiendo que no es una fuerza autónoma, no es independiente, no tiene sus leyes, como la biopolítica, la necropolítica, que es el discurso inverso, pero siempre muy genérico. La biopolítica “cuidar la población”, “aumentar la capacidad vital de la población”, ahí no es que el capital haya hecho esto, el capital separa la vida, hay vidas que son valorizadas y otras que son desvalorizadas, el capital nace de esta cosa... ya en el 1492, después de la conquista de América el capital funciona porque se apropia de cuerpos vivientes, de las mujeres, de los indígenas, de los esclavos, de los obreros del norte, cuerpos vivientes... Foucault no lo ha considerado, no se trata de sujetos de derecho, se trata de cuerpos vivientes. Marx lo había indicado, a través de la inclusión los ha excluido, excluyó a las mujeres, los esclavos, los proletarios. Los excluye del sistema político para incluirlos dentro del sistema de producción, esto lo ha hecho el capitalismo, no la antigua Roma como dice Agamben, lo ha hecho el capitalismo esto de desvalorizar la vida de las mujeres, de los esclavos, de los obreros... redujo la vida de la gente a naturaleza y como la naturaleza es expropiable, la naturaleza humana de las mujeres, esclavos, colonizados, también lo es. Son las luchas las que han permitido versar lo biológico en político, el capital no la biopolítica ha tratado de biologizar la vida de la gente, discutían en España si los indígenas tenían alma o no, de qué se trata, de discutir su condición biológica, fueron las luchas las que permitieron que esa biología en política, las feministas han hecho una lucha política, el discurso sobre el útero es un discurso político no biológico, hay que tener mucho cuidado con este tema de la inclusión de lo biológico en político. Las luchas de los años 60 trataron de evidenciar que el discurso del sexo no es un discurso biológico, mi lugar en la sociedad no es una cuestión biológica... esto es parte del nacimiento del capitalismo, es el nacimiento del mismo. Luego Foucault dice en el siglo XVII, XVIII nacen las disciplinas y bueno... no se si he sido claro.

**Lieta Vivaldi** — Tenemos un par de minutos para una última pregunta. Usted ha dicho que los neoliberales, ahora digo lo que usted ha dicho, americanos e ingleses durante la pandemia trataron de empujar la guerra social más allá, transformándola gracias al virus en una eliminación malthussiana

de los más débiles. ¿Cómo se puede pensar esto en relación a las políticas de salud adoptadas por los diversos estados, incluyendo aquellos Estados neoliberales del sur?

**Maurizio Lazzarato** — Hay que decir que los sistemas de salud, desde hace 50 años se han organizado siguiendo una idea de clase, si tomamos el ejemplo de países cuna del neoliberalismo tú antes de ser atendido necesitas mostrar la tarjeta de crédito, la base es transformar las estructuras de salud en estructuras productivas. Poco a poco, cómo transformar, crear competencia entre los diversos sistemas hospitalarios, cómo cuantificar e indexar los problemas médicos, la lógica del capitalismo entró potentemente en la organización de los sistemas sanitarios, las grandes multinacionales farmacéuticas, aún más. Esta reorganización de los sistemas de salud que tenían una valencia universal, pero esto no por la biopolítica, sino por las luchas del siglo XX que buscaban dar salud a todos, la biopolítica no hace un carajo, la gente ha luchado para tener seguridad sanitaria, no es que esta llegó de la nada. De hecho, cuando cambió la relación política, la política de la salud cambió a través de una relación hecha bajo presión, no podían dejar morir a la gente, pero no por una cuestión humanística, sino porque no pueden perder la producción o el consumo. No es como la crisis de los bancos, aquí están obligados a cubrir por motivos que no son humanísticos, por un discurso del funcionamiento del sistema, si no hacían así, el sistema había sido destruido, en los últimos cincuenta años se encontró completamente inadecuado, no puede enfrentar a una epidemia, un sistema privatizado, segmentado, se derrumba.... no hace otra cosa que destruirse.

**Lieta Vivaldi** — Le agradezco por su disponibilidad

**Maurizio Lazzarato** — Gracias a ustedes

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

# MASA INDÓCIL

## Sobre la “ilusión” del Chile de 1973

**Rodrigo Karmy Bolton**

Universidad de Chile, [rodrigokarmy1977@gmail.com](mailto:rodrigokarmy1977@gmail.com)

### RESUMEN

El presente artículo problematiza la cuestión de la “masa” a propósito de su irrupción en el contexto chileno del 18 de octubre del 2019, situando el límite que tiene el tratamiento que hace Sigmund Freud para pensarla y atender tanto la dinámica del deseo como su deriva destituyente respecto de las instituciones que, como se sabe, se articulan en función de la noción de “ilusión”.

*Palabras clave:* “masa”; “ilusión”; Freud; Jean-Luc Nancy.

### ABSTRACT

This article problematizes the concept of “mass” regarding its irruption in the Chilean context on October 18, 2019; showing the limit of Sigmund Freud’s perspective on it, and attend to both the dynamics of desire and its destituent potency over institutions that, as is known, Freud articulates them from his notion of “illusion”.

*Keywords:* “mass”; “illusion”; Freud; Jean-Luc Nancy.



## 1. El problema

En su comentario a las tesis que Gustav Le Bon desarrolla en su *Psicología de las multitudes* Sigmund Freud se detiene en un aspecto central: la “sugestión”. Según Le Bon, la masa necesariamente se rige por el mecanismo de la “sugestión” en la que los individuos pierden su racionalidad y devienen miméticos con la masa. En este sentido, las masas seducen y conducen, irrigan un poder que Le Bon pretende “explicar” desde el término “sugestión”. Como ha subrayado Andrea Cavalletti el nacimiento del psicoanálisis remite a su resistencia contra la “hipnosis” (2014); sea en las primeras aproximaciones clínicas de Freud cuando estudiaba con Charcot en la Salpêtrière y colaboraba con Breuer en Viena; sea en su noción de la “masa” que encontrará en la crítica a Le Bon su decisivo –y problemático– punto de desarrollo.

Ante todo, porque si Le Bon destaca la “sugestión” como dispositivo clave de la masa y, por tanto, operación por la cual puede llegar a peligrar la misma civilización –en la medida que la diferencia entre civilización y barbarie se despliega como una diferencia interna a la propia civilización metropolitana– Freud pondrá en cuestión la “sugestión” desplazando la “explicación” de Le Bon hacia la cuestión amorosa. No se trata, para Freud, de una “explicación” de las masas que tenga a la “sugestión” como causa, sino de una problematización que sea capaz de “explicar la explicación” –dirá León Rozitchner (1972). La “magnitud libidinal” se abre paso frente al problema de la “sugestión”, como en la otrora configuración de su práctica clínica, la “asociación libre” lo habría hecho respecto de la “hipnosis”. La “sugestión” sería el síntoma, pero no la explicación. El fenómeno inmanente a la masa que, sin embargo, habría que detenerse a pensar. La detención sugerida por Freud frente a Le Bon es clave: este último no es un simple teórico de la masa, sino un pensador reaccionario del siglo XIX. Para Le Bon la masa es expresión de la barbarie, fuerza que atenta contra la civilización y amenaza fundamental contra la Europa de su tiempo. Frente a tal fuerza no cabe más que responder a favor del individualismo. Pero Freud no comparte el horizonte de su pensamiento. Su apuesta ilustrada le permite ir más allá y detenerse en el problema que Le Bon pasa de largo: la explicación de la masa que sospecha frente al mecanismo hipnótico.

Freud manifiesta su acuerdo con Le Bon respecto del: “(...) carácter hipnótico del estado del individuo dentro de la masa” (2001, p. 73). Pero su posición difiere respecto de la explicación que ofrece:

“En su opinión –dice Freud respecto de Le Bon– tan pronto como unos seres vivos se encuentran reunidos en cierto número, se trate de un rebaño de animales o de una multitud humana, se ponen

instintivamente bajo la autoridad de un jefe. La masa es un rebaño obediente que nunca podría vivir sin señor” (2001, p. 77).

Para Freud, el modelo leboniano no explica cómo es que dicha espontaneidad sucede, cómo se produce. ¿Por qué, según Le Bon, el encuentro inmediatamente devendría en la obsesión de la masa por instaurar un jefe? Lo que se juega en Freud no es simplemente un problema epistemológico, sino sobre todo político: se trata de pensar lo que Le Bon da por hecho, de detenerse en el proceso por el cual una masa termina por darse la “autoridad de un jefe”. Aquello que para Le Bon aparece como natural y, por tanto, permanece impensado bajo la sombra de la “sugestión”, para Freud exige el trabajo del pensamiento. Justamente la cuestión de la autoridad: ¿la masa –toda masa- *necesariamente* requerirá de un líder, de un jefe o, más bien, ello obedece a un proceso muy preciso que actualiza un pasado inmemorial que el neurólogo de Viena identificará a la horda primitiva?

Para desarrollar el problema Freud ejerce una doble operación: por un lado, se propone “(...) aplicar al esclarecimiento de la psicología de las masas el concepto de libido (...)” (Ibid., 86); por otro, la noción de libido le permitirá dilucidar la cuestión de la “autoridad de un jefe”. Para Freud, “libido” designa una “magnitud cuantitativa” de una potencia absolutamente cualitativa que, según él, puede denominarse bajo el término “amor” que concibe en su versión “ampliada” en la forma de lo que su metapsicología ya desarrollada denomina “Eros”. Se trata, entonces, de un complejo mecanismo erótico el que operaría en las masas y que, en algunos casos, cuando se instaura la autoridad de un jefe, podría cristalizarse en la forma de la “sugestión”. No habrá sugestión sin un jefe que sugestione. Pero ello implicará el deslinde del “amor”, una compleja maquinaria por la que dicho “amor” podrá ser administrado.

## 2. Ilusión

Como es sabido –y no quisiera detenerme en demasía al respecto, considerando que habría que revisar lo que el propio Freud señala respecto de los demás referentes teóricos que cita (Tarde-Mc Dougall)- para Freud los “vínculos de amor” devienen el núcleo mismo de las masas. Más aún: Freud dirá que Eros mantiene cohesionada a la masa –cuestión del todo clave si pensamos que no se trataría de un “jefe” sino de lo que este último cristaliza como “amor”. No es el jefe quien cohesiona, no es el “jefe” por tanto, el “núcleo” de la masa, sino el “amor”. Desplazamiento, entonces, de la hipótesis reaccionaria de Le Bon que le permitirá problematizar a la institucionalidad moderna que se expresará en la existencia de la Iglesia y el Ejército.

Sin embargo, aquí Freud ya ha cometido una “trampa” importante: no solo ha desplazado al fenómeno de la “sugestión” hacia la fuerza del “amor” sino, además, ha problematizado la hipótesis leboniana colocando a dos instituciones que *no son* las que analiza Le Bon y que Freud llamará “masas artificiales”. Frente a la masa fascista analizada por el pensador reaccionario en que la intensidad deviene inmediatamente “sugestión” por parte de un jefe que hace perder la individualidad a sus miembros, Freud analiza otras “masas” mucho más estables pero que le permitirán deslindar el funcionamiento del “amor” en los mecanismos institucionales de la modernidad que estarán articulados por una estructura teológico-política en la medida que la Iglesia y el Ejército juegan como paradigmas de dichas instituciones. A esta luz, la pregunta que cabe es cómo Freud podrá anudar al carácter polimorfo del “amor” con la dimensión jerárquica de las dos masas que analiza o de la estructura teológico-política de la masa moderna, si se quiere. Para eso, utiliza un término técnico que, al parecer, no volverá a aparecer sino hasta 1927 (hasta *El porvenir de una ilusión*): la “ilusión”.

Toda institución requiere de la “ilusión” dice Freud. He ahí el mecanismo que media la orientación del “amor” de la masa hacia la “autoridad de un jefe”:

“En la Iglesia (con ventaja podemos tomar a la Iglesia católica como paradigma), lo mismo que en el ejército, y por diferentes que ambos sean en lo demás, rige idéntico espejismo (ilusión), a saber: hay un jefe –Cristo en la Iglesia católica, el general del ejército –que ama por igual a todos los individuos de la masa. De esta ilusión depende todo; si se la deja disipar, al punto se descomponen, permitiéndolo la compulsión externa, tanto Iglesia como ejército” (2001, pp. 89-90).

El “amor” deviene así el núcleo de la masa artificial, pero administrado por la maquinaria de la “ilusión”. El “amor” transfigurado en “ilusión” de que el padre “ama a todos por igual” constituirá el mecanismo fundamental de la estructura teológico-política del Estado moderno (Iglesia-Ejército). El “padre” jamás conduce o dirige a la masa solo en virtud de sus cualidades personales, sino siempre en cuanto cristalización de una “ilusión” en particular. Justamente, lo que falta a Le Bon será esa mediación, el término técnico por el que el “amor”, en la intensidad en la que nos atraviesa, deviene “ilusión” y, en este sentido, mecanismo de sostén del poder por el cual los individuos, vía la actualización del mito de la horda primitiva - terminan por identificarse parcialmente. Una subjetividad produce en la tensión inmanente al ensamble teológico-político de las instituciones.

Por eso Freud podrá concluir su célebre capítulo VIII mostrando el mecanismo que produce dicha subjetividad: el “amor” no será sino amor objetal (un amor que se dirige a un objeto en particular o, si se quiere, un amor imaginario) y, en ese sentido dirigido hacia la constitución de la “ilusión” en

la que el “ideal del yo” –instancia psíquica en la que se juega el “modelo” a seguir de los individuos y depósito psíquico del mito de la horda- de cada uno de los individuos logra poner como su objeto a un “líder” determinado. En otros términos, Freud explica a Le Bon: la masa será el extraño suceso por el cual el objeto coincidirá con el “ideal”. Por eso, el paradigma por el que Freud piensa la “masa artificial” se anunció ya en 1900, con la “Interpretación de los sueños”, cuando el joven neurólogo sostuvo la tesis de que el sueño funciona como un singular proceso o trabajo orientado al “cumplimiento del deseo”. En la “masa artificial” tiene lugar el mismo esquema: el jefe que, supuestamente, “ama a todos por igual” funcionaría fantasmáticamente a partir del “cumplimiento del deseo” de los individuos.

### 3. Dos notas

En *El pánico político* (2014), Philippe Lacoue-Labarthe y Jean-Luc Nancy han destacado, entre otras cosas, dos notas que me parecen clave para dirigirnos hacia el problema que quisiera plantear. Justamente, indagando en torno a “Psicología de las masas y análisis del yo”, los filósofos advierten la existencia de dos “axiomas” en el pensamiento de Freud: en primer lugar, el “narcisismo” como límite de toda formación social; en segundo lugar, que para Freud todo amor parece ser objetal, en la medida que está cruzado por el problema de la “identificación”.

Del primer “axioma”, plantean que tiene la consecuencia no menor de concebir al lazo social originario como una “no relación” en la medida que el narcisismo opera como un límite de lo social, su hostilidad constitutiva (algo así como lo que, desde Hobbes, Kant recuperará en la forma de la “insociable sociabilidad”). Del segundo sostienen que la “identificación” constituirá el “fundamento de lo social”: “Hasta el final, a través de todos los textos sobre cultura, se mantendrá la articulación entre ambos axiomas: la identificación constituye la limitación de la no-relación narcisista, y un (el) lazo sociopolítico fundamental.” (2014, p. 23). Así, el pensamiento de lo social en Freud estaría atravesado por una tensión constitutiva entre la no-relación y el amor de objeto que fundaría toda relación social.

Pero, Lacoue-Labarthe y Nancy se detienen aquí: Freud pretende explicar lo que Le Bon no explica, pero oblitera interrogarse sobre la presuposición que parece estar a la base de los dos “axiomas” que le permiten desarrollar tal explicación: el sujeto. “El amor presupone lo que hay que explicar: la relación entre los sujetos, es decir, la relación objetal” (Ibid., 29). Si el amor en Freud se restringe al objeto es porque no puede ser pensado sin presuponer al sujeto que en *Psicología de las masas*

-dirán Lacoue-Labarthe y Nancy- asumirá el *plus* del Padre que “ama por igual a todos sus hijos”. Es como si, al detenerse en el presupuesto de Le Bon (la “sugestión”) se volcara hacia la cuestión del “amor” pero, en vez de pensar al “amor” como una intensidad más acá de toda relación “objetal” y, por tanto, de cualquier forma, de “identificación”, lo circunscribiera exclusivamente al presupuesto de los “dos axiomas” mencionados.

De esta forma, al igual que cuando encuentra la noción de “pulsión” e inmediatamente Freud enarbola una máquina representacional articulada en la forma del Complejo de Edipo, también su pensamiento sobre la “masa” solo puede referirse a la “masa artificial” que es precisamente la que está completamente articulada por la estructura teológico-política de la representación (La Iglesia y el Ejército). Con ello, Freud tranquiliza, dociliza al “amor” y a cualquier pensamiento que intente concebir una “masa” más allá de la dicotomía Le Bon-Freud o, si se quiere, masa fascista o masa artificial. Más aún: Freud dociliza a lo inconsciente e impide pensar que precisamente ahí *lo inconsciente ha devenido indistinguible de la masa*. La masa es lo inconsciente como lo inconsciente es masa, deseo indócil que no se ajusta jamás a la dinámica “objetal” que presupone la apuesta teológico y política del sujeto.

#### 4. Revuelta

Es posible que sea justamente en este punto donde al psicoanálisis le haya sido problemático pensar la sublevación. Porque si bien el esquema freudiano encontrará en Wilhelm Reich su mejor y más “política” lectura cuando la “ilusión” sea leída no para pensar las “masas artificiales” sino para la masa propiamente fascista (Reich da un doble paso: más allá de Le Bon y más allá de Freud, a la vez), el mismo esquema resulta inoperante para la revuelta. Sobre todo, si en ésta última se pone en juego una violencia derogante que, justamente, vuelve ineficaz al lazo transferencial que anuda al analista con el analizado y a los miembros de una institución para con el Padre. En otros términos, la revuelta irrumpe cuando la “ilusión” sucumbe.

En la perspectiva de Freud cuando la “ilusión” experimenta descomposición solo atisba a ver el pánico, pero nunca ve en dicha descomposición la posibilidad de otra forma de vida como la que irrumpe con la revuelta. Porque si el pensamiento acerca de la “masa artificial” que Freud desarrolla en *Psicología de las masas* se ciñe a la cuestión del “cumplimiento de deseo” descubierto en la “Interpretación de los sueños” de 1900, habría que preguntarse, justamente, qué designa “cumplimiento” en dicha expresión.

Si estamos de acuerdo que en los sueños se anuda un “cumplimiento” que no hace obra, sino que se desvanece e irriga aleatoriamente a diferencia de la “masa artificial” donde la condensación de dicho “cumplimiento” hace obra en la forma de la “ilusión”, entonces tendríamos que contemplar aquí cómo el descubrimiento de Freud, esto es, el Eros como fuerza salvaje que amplía los lazos, no encontró en Freud toda la medida de su dignidad. Porque Eros no puede reducirse a la deriva “objetal” que imponen los “dos axiomas” advertidos por Lacoue-Labarthe y Nancy y, por tanto, en él, no habría una necesidad de afirmarse en la forma de una “masa artificial” tal y como Freud la expone. Antes que eso, la “masa” vibra en su espectralidad, en la labilidad de su consistencia como una *nada* o, si se quiere, como nada más que deseo donde, como señalábamos, lo *inconsciente no deviene sino masa*.

La masa es sinónimo de un deseo que desactiva los “dos axiomas” sobre los que descansa el sujeto porque este último no podrá estar condicionado por un “objeto” específico en cuanto su devenir no hace más que carecer de objeto. O, más bien, requiere de objetos como médiums en los que encuentra posibilidades o no de potenciación pero que, precisamente por eso, la potencia de Eros excederá siempre los objetos que inviste pues subvierte las formas de identificación que, en caso de ser depuestas destruye la “ilusión” para abrazar la libre potenciación del deseo. Un deseo que no calza con la “ilusión”, una masa que no calza con la institución.

El “cumplimiento de deseo” tendría, entonces, dos lecturas: la primera sería la de un “cumplimiento” desobstante tal y como aparece en los sueños, la segunda la de un “cumplimiento” obrante tal y como lo impone la “masa artificial”. En este sentido, Freud no vuelve a su juventud, no retorna a su misma infancia cuando carecía del léxico legitimante de la nueva ciencia que nacerá a partir de la destitución de la “hipnosis” y que denominará “psicoanálisis”. El psicoanálisis no tiene una noción de obra (la “pulsión es variable” dirá Freud). El mismo es efecto de una destitución transferencial anudada a la estrecha relación de Freud con Charcot y Breuer. Y, sin embargo, Freud no parece admitir la posibilidad de ese amor libre que solo puede pensar en términos de “pánico” y nunca en clave insurreccional –en la medida que dicha insurrección repite una y otra vez la deriva mítica de la horda primitiva y el Padre primordial.

Es decir, Freud captura de antemano a la masa –tal como a lo inconsciente- en su potencialidad de sublevación y, con ello, solo puede llegar a pensar a lo social a partir de la segunda noción de “cumplimiento de deseo”, esto es, aquella que hace “obra”. Pero la revuelta es precisamente lo que desobra y, en este sentido, lo que destituye, tal como Freud lo hizo respecto de la hipnosis y la institucionalidad médico-psiquiátrica de su tiempo.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones freudianas podemos ir más allá –y de hecho se ha ido más allá- para pensar la inmanencia de esa “masa” de ese “deseo” cuyo cumplimiento no hace más torcer el destino mitológico de la obra. El modelo de la revuelta –si hay alguno- es el de los sueños, el de la institucionalidad, en cambio, es el de la “masa artificial”. Volver a Eros significa volver sobre lo abyecto, pero justamente por eso, a lo que no está garantizado de antemano y que carece de toda presuposición de algún sujeto previo.

Una masa pensada como deseo puede ser el pánico –pero solo en cuanto esta última siga deseando nada más que la falta de ese objeto; pero también puede ser revuelta en la que se acusa recibo de la única pérdida que puede devenir revolucionaria: que si hay algo que hemos perdido es que, finalmente, no teníamos nada que perder. Hemos perdido la ilusión en el objeto perdido. *Destituir significa perder la “ilusión” de que efectivamente teníamos un “objeto” que perder.* En nuestro caso, el de un país que acusó un golpe neoliberal desde 1973 hasta la fecha, habría que sacar todas las consecuencias del caso, cuál era la “ilusión” sino la figura del “modelo” que por fin supimos perder y, entonces, nos tiene en el umbral de una nueva época histórica.

Septiembre 2020.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

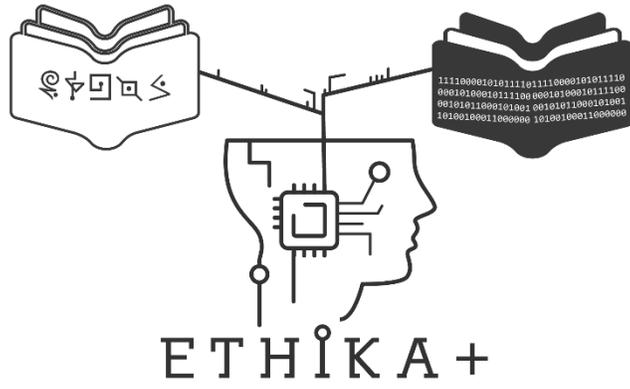
Cavalletti, Andrea. (2014). *Sugestión*. Adriana Hidalgo Editora.

Freud, Sigmund. (2001). Psicología de las masas y análisis del yo. En Freud, S, *Obras Completas* Vol. XVIII. Amorrortu.

Lacuoue-Labarthe, P. y Nancy, J. L. (2014). *El Pánico político seguido de El pueblo judío no sueña*. Palinodia.

Rozitchner, León. (1972). *Freud y los límites del individualismo burgués*. Siglo XXI

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO



TRADUCCIONES

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

THE FUTURE OF EDUCATION: GENETIC ENHANCEMENT  
AND METAHUMANITIES (2015)

**Stefan Lorenz Sorgner**

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN: MEJORAMIENTO GENÉTICO  
Y METAHUMANIDADES (2015)

Traducción de **Alejandro Recio Sastre**

**Doctor en Filosofía**

Universidad de Chile – Universidad de Valladolid, [areciosastre20@gmail.com](mailto:areciosastre20@gmail.com)

El Artículo original puede ser encontrado en Sorgner, Stefan Lorenz (2015). “The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities”. *Journal of Evolution and Technology* - Vol. 25 Issue 1 – May 2015 - pgs 31-48. <https://jetpress.org/v25.1/sorgner.pdf>

Agradecemos a Russell Blackford y Mark Walker de la revista *Journal of Evolution and Technology* por permitirnos hacer una traducción del artículo, como también al profesor Stefan Lorenz Sorgner por contactarnos con ellos.

We thank Russell Blackford and Mark Walker of the *Journal of Evolution and Technology* for allowing us to translate this article, as well as Professor Stefan Lorenz Sorgner for contacting the editors.

El traductor quiere agradecerle a Camilo Vergara sus aportes a la traducción, destacando la excelencia de su revisión, cuyas observaciones y recomendaciones fueron clave para el proceso de traducción llevado a cabo.



## EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN: MEJORAMIENTO GENÉTICO Y METAHUMANIDADES<sup>1</sup>

### RESUMEN

Habermas ha criticado la opinión de que las mejoras educativas y genéticas sean eventos paralelos (2001, 91). Yo, por otro lado, proporcionaré razones para postular que hay una analogía estructural entre el mejoramiento educativo y el genético, al punto de que la evaluación moral de estos dos procesos debería considerarse también como análoga. Demostraré que una afirmación del mejoramiento educativo insinúa una afirmación del mejoramiento genético. Cabe añadir que ofrezco razones de por qué ambos tipos de mejoramiento deberían avalarse. Proceré de la siguiente manera: primero, explicaré la relevancia de la cuestión considerando al transhumanismo y posthumanismo. Ambos son movimientos filosóficos y culturales contemporáneos en los que la cuestión concerniente al mejoramiento es central. En segundo lugar, compararé el mejoramiento educativo y genético, mostrando luego que las razones que Habermas expone respecto de su relación son implausibles. En la conclusión me referiré a la relevancia de esta perspectiva para el futuro de la educación, cuando se vuelva necesario transformar las humanidades a metahumanidades.

### ABSTRACT

Habermas has criticized the position that educational and genetic enhancements are parallel events (2001, 91). I, on the other hand, will provide reasons for the position that there is a structural analogy between educational and genetic enhancement such that the moral evaluation of these two procedures should be seen as analogous, too. I will show that an affirmation of educational enhancement suggests an affirmation of genetic enhancement. In addition, I offer reasons why both types of enhancement ought to be affirmed. I will progress as follows. First, I will explain the relevance of the question by considering transhumanism and posthumanism. Both are contemporary philosophical and cultural movements in which the question concerning enhancement is central. Second, I will compare educational and genetic enhancement, showing that Habermas' arguments concerning their relationship are implausible. In the conclusion, I will refer to the relevance of this insight to the future of education, when the humanities will need to be transformed into metahumanities.

---

<sup>1</sup> Todas las citas y notas a pie de página se mantienen fieles a la publicación original.

## Introducción

Habermas ha criticado la opinión de que las mejoras educativas y genéticas sean eventos paralelos (Habermas 2001, p. 91). En respuesta, proporcionaré razones a favor de que existe una analogía estructural entre el mejoramiento educativo y el genético hasta tal punto que la evaluación moral de estos dos procesos debiera considerarse como análoga (contrariamente a Habermas 2001, 87). Demostraré que una afirmación del mejoramiento educativo implica una afirmación del mejoramiento genético. (Por “mejoramiento genético”, en este contexto, estoy refiriéndome a la mejora genética por modificación, pero no al mejoramiento por selección; por ejemplo, la fertilización de huevos seleccionados para la posterior fertilización *in vitro* y el diagnóstico genético preimplantacional). Además, ofrezco algunas razones por las que ambos tipos de mejoras debieran avalarse.

Procederé de la siguiente manera: primero, explicaré la relevancia de la cuestión considerando al transhumanismo y el posthumanismo. Ambos son movimientos filosóficos y culturales contemporáneos en los que la cuestión relativa al mejoramiento es central. En segundo lugar, compararé el mejoramiento educacional y el genético demostrando que los argumentos de Habermas concernientes a la relación entre ellos son implausibles. En la conclusión me referiré a la importancia de estas perspectivas para el futuro de la educación, cuando las humanidades requieran transformarse en metahumanidades.

### 1. Transhumanismo, posthumanismo y mejoramiento genético

Es necesario aclarar cómo se utilizan las nociones de transhumanismo y posthumanismo, o lo transhumano y posthumano, ya que probablemente haya tantos significados de estos conceptos como pensadores que los tratan. Insistiré y me enfocaré en ciertas similitudes que podemos encontrar en la mayoría de los pensadores transhumanistas y posthumanistas.

El transhumanismo y el posthumanismo son movimientos filosóficos contemporáneos. El transhumanismo se vincula más estrechamente con el debate sobre el mejoramiento que tiene lugar entre eticistas analíticos del mundo angloparlante (ver en Ranisch y Sorgner 2014). El posthumanismo es un movimiento que se vincula mucho más a la tan llamada tradición de la filosofía continental, y existe una estrecha relación entre pensadores posthumanistas y postmodernos. De todos modos, el transhumanismo y el posthumanismo tienen algo en común: ambos rechazan el estatus especial del que gozan los seres humanos en relación con el humanismo (Sorgner 2014). Lo anterior implica que

ellos sostienen que los seres humanos no son categóricamente diferentes de otros seres, y que nosotros no poseemos un ‘factor X’ distintivo y separado del resto de la naturaleza. De este modo, ambos movimientos niegan elementos centrales del concepto de “dignidad humana” como los que hallamos, por ejemplo, en la constitución alemana. Incluso si unos pocos autores sostuviesen explícitamente que los seres humanos poseen un factor X especial, esta presuposición se presenta implícitamente en un nivel fundamental de la constitución alemana, el que incluye una distinción rígida entre seres humanos y otros seres vivos; es decir, estos dos tipos de entidades vivas pertenecen a dos niveles ontológicos separados categóricamente. Desde este enfoque, solo los seres humanos poseen dignidad. En consecuencia, los animales son tratados como meras cosas en el ámbito legal. Por lo tanto, se les atribuye implícitamente a los seres humanos un factor X que les diferencia de los animales y otros seres vivos (Sorgner 2010b).

El transhumanismo afirma los medios tecnológicos para incrementar la probabilidad de alterar a seres humanos –considerados por los transhumanistas como un “trabajo en curso”– con el fin de producir lo transhumano o lo posthumano (Bostrom 2005, p. 1). El sentido de los conceptos trans- y posthumano difieren significativamente entre los pensadores transhumanistas (Sorgner 2009). Sin embargo, varios transhumanistas defienden la personalidad integral como ideal, lo que es similar al ideal renacentista para la humanidad (por ejemplo, Bostrom 2001).

El posthumanismo, por otra parte, se caracteriza por un tipo de perspectivismo y por un intento de ir más allá de las dualidades categóricas culturales concernientes a cuestiones éticas y ontológicas. Los posthumanistas no tienen necesariamente objeciones fundamentales en contra de la alteración genética de los seres humanos. No apoyan la validez absoluta del ideal renacentista. A pesar de ello, hay conceptos posthumanos dentro del discurso posthumanista que tienen sentidos diferentes respecto a los presentes en los discursos transhumanistas; por ejemplo, el de Katherine Hayles en *How We Became Posthuman* (1999), o el ciborg de Donna Haraway “A Cyborg Manifiesto” (1991, pp. 149-181). Sloterdijk es otro filósofo que puede describirse como posthumanista, ya que emplea un concepto de lo transhumano (por ejemplo, en su discurso *Normas para el parque humano* [2001, pp. 302-337]).

Lo importante del trans- y posthumanismo se fundamenta en al menos tres eventos históricos: 1. La inclusión del ser humano en los procesos naturales por Darwin (Rachels 1990), 2. la destrucción del mundo sobrenatural por Nietzsche (Sorgner 2007), 3. y el avance de las ciencias naturales, en particular el poder y potencial en desarrollo de la tecnología genética (Knoepffler, Schipanski y Sorgner 2007). En consecuencia, los pensadores tanto del mundo angloparlante como del continental se han

dado cuenta de que está teniendo lugar un cambio de paradigma que remite al concepto de *anthropos*. Solo algunos pensadores retrógrados comprometidos con visiones religiosas rígidas de mundo —o miembros de la Escuela de Frankfurt— aún creen que el sujeto racional está de algún modo separado de la naturaleza. Incluso a través de las pretensiones de Habermas de proponer un “naturalismo blando”, este se apega al concepto de un sujeto especial (Habermas 2004, p. 877) que no puede ser reducido a procesos neuronales (2004, p. 876). Su naturalismo no-científico (2004, p. 872) presupone un estatus especial del sujeto, puesto que este no puede analizarse con base en los métodos de las ciencias naturales. Dudo si esta es una forma sensata de aplicar el concepto “naturalismo”.

## 2. Sobre la relación entre el mejoramiento educativo y el mejoramiento genético

Antes de cualquier empresa intelectual, todos los conceptos empleados deben explicarse al detalle: por ejemplo, se necesita aclarar qué es el mejoramiento genético y qué es el mejoramiento educativo. Ambos son difíciles de definir, y deben describirse de un modo amplio.

En la literatura secundaria sobre educación probablemente haya tantas definiciones como expertos en el campo de estudio. La definición que estoy empleando es tradicional, abierta y no demasiado controversial. En relación con el debate ético sobre el mejoramiento, la situación es ligeramente diferente, ya que el “mejoramiento” como *terminus technicus* es un concepto filosófico relativamente nuevo. Muchos eticistas que utilizan el concepto lo dejan indeterminado para evitar desafíos de definición. Presentaré una definición que está estrechamente ligada al concepto de eugenesia, con el fin de evaluar mejor el argumento que Habermas ofrece. Él habló sobre la eugenesia liberal y no sobre el mejoramiento. Sin embargo, se ha puesto de moda utilizar la palabra y el concepto de “mejoramiento”. Por un lado, parece existir una tendencia por parte de los pensadores bioconservadores a utilizar el término “eugenesia”, debido a sus connotaciones históricas negativas, y, por el otro, para los pensadores bioliberales es preferible el término “mejoramiento genético”, ya que es difícil objetar el propósito de mejorar a la gente.

Para el concepto de “educación” me referiré a procesos que pueden describirse como la transmisión general de la cultura por los padres, conforma a la cual dicha cultura se asocia estrechamente con un ideal del bien (por ejemplo, Eames 1977, p. 194; Ottaway 1999, p. 9; Olson 2003, p. 173; Sorgner 2004). Obviamente, no estoy dando a entender que la educación solo acontece si se transfiere un ideal específico del bien. Esta definición yace abierta a numerosos ideales del bien, por lo que puede ser válida para varios escenarios históricos y contemporáneos. A menudo empleo la expresión “mejoramiento educativo” en lugar de educación porque, como en los otros casos de

mejoramiento, el procedimiento apunta a un perfeccionamiento de la vida del niño. Un mejoramiento o perfeccionamiento se relaciona a una concepción del bien, lo que no implica necesariamente que tal concepción sea estable o que pueda describirse en palabras (ver próximamente en Sorgner).

En la definición de educación utilicé el concepto de “padres” y lo emplearé de nuevo cuando especifique el concepto de “mejoramiento”. Deseo recalcar que el concepto de “padres”, tal como se utiliza aquí, es una noción abierta que puede especificarse al hablar sobre el parentesco biológico o cultural. Cabe añadir que el concepto no se limita a parejas heterosexuales ni a parejas homosexuales: en lugar de eso, es concebible que los niños pudieran surgir al compilar genes de tres personas del mismo sexo, o de unir una célula de esperma con un óvulo que contiene material genético de dos madres (esta opción fue legalizada en el Reino Unido en febrero de 2015 dado el antecedente de una enfermedad mitocondrial). En estos casos, las tres personas involucradas serían padres. Extender el concepto de parentesco no lo vuelve un sinsentido, ya que es necesario para diferenciar entre educación (o mejoramiento) regulada por el Estado y las versiones liberales.

¿Qué decir sobre el mejoramiento genético? Se necesita hacer énfasis en que la eugenesia y el mejoramiento no son conceptos idénticos. La eugenesia se relaciona específicamente con el perfeccionamiento genético, mientras que el mejoramiento tiene relación con varios tipos de perfeccionamientos, sean genéticos u otros. La eugenesia puede aparecer en una versión liberal y una de gobierno de Estado. El uso del concepto de mejoramiento en los debates bioéticos, por otro lado, presupone un tipo de liberalismo. No obstante, las extensiones de los dos conceptos se superponen. Asumo que “eugenesia liberal” es un concepto que puede subsumirse bajo el concepto de “mejoramiento”. Una distinción fundamental, pero a menudo descuidada, es la relativa al mejoramiento *ex post* y el mejoramiento *ex ante*. Si una cualidad X que representa un bien se promueve exitosamente, el resultado es un mejoramiento *ex post*. Si conscientemente intenta promover la cualidad X, entonces dicho intento (o el proceso empleado) puede describirse como un mejoramiento *ex ante*; en esta ocasión, la resolución es incierta. Este es el caso que concierne a la educación también. Dicho lo anterior, en esta oportunidad nos encontramos ante un mejoramiento *ex ante* (comparar con Sorgner 2009).

La decisión concerniente al mejoramiento puede tomarla uno mismo (mejoramiento autónomo) o pueden ser los padres quienes la tomen (mejoramiento heterónomo). El mejoramiento autónomo es menos problemático que el heterónomo. Sin embargo, en el caso del mejoramiento genético heterónomo, sobre todo, puede establecerse una analogía con el mejoramiento educativo: en ambos casos los padres deciden qué sucede con su descendencia.

En el caso de que el Estado o un gobierno decidiese qué ha de hacerse con las personas, tal como aconteció durante el Tercer Reich, no podríamos hablar de mejoramiento genético, ya que esto se escapa del concepto mismo de “mejoramiento”. De la misma manera en la que se emplea en los debates bioéticos, la noción presume un tipo de liberalismo. La idea de “eugenesia liberal” que Habermas ocupa puede ser diferenciada de manera análoga. La divergencia fundamental entre la “eugenesia liberal” y el “mejoramiento” es que el mejoramiento se aplica a todos los tipos de cualidades humanas. El término “eugenesia liberal” se puede ocupar de manera significativa solo cuando se altera la composición genética. Entonces, el alargamiento del pene por medio de una operación es un mejoramiento, pero no un ejemplo de eugenesia liberal. En este artículo me centraré únicamente en algunos casos problemáticos de mejoramiento genético que tienen la misma extensión que la eugenesia liberal, pero connotaciones diferentes. (Debe recordarse que solo estoy ocupándome en este contexto del mejoramiento genético por modificación. He tratado sobre el mejoramiento genético por selección en otras publicaciones [por ejemplo: Sorgner 2013a]).

Se pueden establecer muchas otras distinciones en lo que respecta al mejoramiento (compárese Sorgner 2006), pero no puedo abordarlas todas. Aun así, hay algo más que debo mencionar, aunque sea brevemente, ya que será relevante más adelante: la diferencia entre el mejoramiento genético positivo y el negativo. Por una parte, el mejoramiento genético positivo es el intento consciente de promover genes buenos. El mejoramiento genético negativo, por otra parte, se refiere a un intento por detener la propagación de genes desventajosos. La distinción es problemática, ya que el concepto de “genes desventajosos” depende, a su vez, de un concepto de “enfermedad”, el cual es incluso más problemático. La relación general entre el mejoramiento positivo y negativo del mismo modo no es clara. Abordaré este asunto cuando haga referencia a la propuesta de Habermas concerniente al uso terapéutico y no terapéutico del mejoramiento.

Habiendo definido ya el mejoramiento genético y el educativo, debo explicar al detalle por qué podría haber paralelos entre estos dos procedimientos. En ambos casos son los padres preocupados por el desarrollo de sus hijos quienes toman las decisiones, particularmente durante una etapa en la cual el niño aún no puede elegir por cuenta propia. En el caso del mejoramiento genético nos estamos enfrentando a una elección entre la ruleta de la suerte genética y el mejoramiento genético. En el caso del mejoramiento educativo, tenemos dos opciones también: un estilo de vida a lo *Kaspar Hauser* o la orientación parental. Dadas estas opciones, suena bastante plausible afirmar que el mejoramiento genético y la orientación parental usualmente producen mejores resultados para los descendientes que las alternativas, ya que las cualidades que se producen por medio del mejoramiento se basan en

decisiones parentales que, a menudo, se toman con base en la experiencia. Generalmente los padres aman a sus hijos y quieren que tengan las mejores ventajas posibles en su vida. Está de más decir que las decisiones parentales no siempre traen buenos resultados. Pero, por regla general, la influencia de los padres conduce a mejores resultados que el azar o la ausencia de guía en la mayoría das ocasiones. Los padres defienden cualidades preferentes sobre la base de su experiencia, y tener experiencia en el contexto del discernimiento ético es necesario para poder tomar decisiones éticamente correctas, tal como señaló Aristóteles sobre la base de la prudencia (*EN 1142a*).

Una de las diferencias entre los procesos de mejoramiento genético y educativo podría ser que la educación trata con la mente, mientras el mejoramiento genético se relaciona con el cuerpo. Sin embargo, Habermas no indica este punto y podría replicarse fácilmente, ya que 1. implica una separación rígida entre mente y cuerpo ya no plausible; 2. la educación también implica a la educación física; y 3. la inteligencia y los fenómenos relacionados a ella que pueden mejorarse genéticamente son propiedades de la mente tanto como del cuerpo. Además, 4. he puesto de relieve que los dos procedimientos son paralelos, pero no idénticos.

Habermas tiene otros desafíos respecto a la diferencia entre el mejoramiento genético y el mejoramiento educativo. Su punto principal es que los cambios genéticos son irreversibles, mientras que los que tienen que ver con la educación pueden revertirse (Habermas 2001, pp. 90, 110). En consecuencia, ve como peligrosos los cambios genéticos para la autonomía de la persona en cuestión. Él considera al proceso de mejoramiento como un modo ilegítimo de instrumentalización de la persona, y sostiene que las consecuencias de los procesos de mejoramiento genético cuestionan la igualdad de todos los seres humanos<sup>2</sup>. No obstante, considera que el mejoramiento genético es un método moralmente legítimo en la medida en que se emplee para usos exclusivamente terapéuticos, puesto que en tales casos no se presume que ataque la autonomía de la persona (Habermas 2001, p. 91). Me encargaré de esta variedad de puntos uno por uno. Por último, abordaré brevemente un contrargumento final -pero inválido- que con frecuencia se plantea como respuesta a una de mis presentaciones sobre este tema.

Los argumentos de Habermas contra el mejoramiento genético no serían plausibles si el mejoramiento educativo y el genético fuesen procesos paralelos, ya que el estatus del sujeto como ente

---

<sup>2</sup> Si las alteraciones genéticas fuesen irreversibles, fuesen realizadas con el interés de los niños en mente y fuesen efectivamente pertinentes para dicho interés en la mayoría de los casos, entonces, se podría considerar aquella irreversibilidad como algo positivo. Sin embargo, esta no es una línea de pensamiento que consideraré aquí.

mejorado se toca al mismo grado tanto en el caso de la intervención genética como en el de la intervención educativa. La autopercepción y comprensión de una persona genéticamente mejorada depende de su propia evaluación del proceso de mejoramiento y de su percepción respecto la relación entre la educación y el mejoramiento genético. Por supuesto, existe la posibilidad de elegir si aceptar o no los procesos de mejoramiento, en función de si dichas intervenciones son genéticas o educativas. Siempre resulta incierto si el mejoramiento genético dará resultados beneficiosos. De todos modos, también es una cuestión abierta si la educación tendrá consecuencias beneficiosas en cualquier caso específico. Es probable para ambos casos, no obstante, que se produzcan mejores resultados con la participación de los padres que sin ella –dado que los métodos de mejoramiento sean confiables.

### *2.1. Irreversibilidad del mejoramiento genético<sup>3</sup>*

Una diatriba en contra del paralelo entre el mejoramiento genético y el educativo es la irreversibilidad del mejoramiento genético (Habermas 2001, pp. 90, 110). Sin embargo, como ha demostrado una reciente investigación, este argumento es implausible, si no completamente falso.

Consideremos el caso bien conocido de una pareja lesbiana en la que ambas mujeres eran sordas y eligieron a un donador de esperma con sordera para tener un hijo sordo (ver Agar 2004, 12-14). De hecho, la criatura puede oír un poco con un oído, pero esto es irrelevante para mi propósito actual. De acuerdo con la pareja, la sordera no es un defecto; simplemente significa ser diferente. La pareja pudo realizar su deseo, logrando así tener un bebé mayormente sordo. Si la genoterapia germinal funcionara, las mujeres pudieron haber elegido un donante sin sordera, modificar los genes correspondientes, y engendrar así un bebé sordo de todas maneras. Aun así, demos cuenta que si la sordera fuera en el oído interno sería posible para el bebé en cuestión visitar a un médico más tarde en su vida y solicitar un procedimiento quirúrgico a través del cual recibiera un implante que le permitiera oír. Ya es posible realizar una operación tal e insertar tal implante hoy en día.

Por supuesto, podría argumentarse que en ese caso el genotipo no se revierte, sino solo el fenotipo. Esto es cierto. No obstante, el ejemplo ilustra cómo las cualidades que tuvieron lugar debido a una intervención genética pueden ser revertidas. En este ejemplo, pueden modificarse mediante cirugía; pero, dependiendo del tipo de sordera, las personas sordas podrían ser capaces de someterse a cirugía para que les habiliten la audición nuevamente.

---

<sup>3</sup> Las secciones 2.1, 2.2, y 2.7 cuentan con pasajes exployados de un artículo anterior de mi autoría (Sorgner 2010a, pp. 4-6).

Se podría objetar que las consecuencias del mejoramiento educativo se pueden revertir de forma autónoma, mientras que, en el caso de las alteraciones genéticas, uno necesita de cirugía o ayuda externa para revertir alguna modificación. Esto también es incorrecto, como demostraré. En el entretanto, vale la pena mencionar que no es verdad que todas las consecuencias del mejoramiento educativo se pueden revertir. Además, con la disponibilidad de terapia génica somática, es posible incluso cambiar la estructura genética de una persona. Uno de los ejemplos más llamativos en este contexto es la terapia de ARN pequeño de interferencia, la que permite silenciar ciertos genes. En el siguiente párrafo ofrezco un resumen de cuán lejos ha llegado la terapia de ARN pequeño de interferencia.

En 2002 la revista *Science* se refirió a la interferencia de ARN como “Tecnología del Año”, y McCaffrey et al. publicaron un artículo en la revista *Nature* en el que especificaron que terapia de ARN pequeño de interferencia funciona en ratones y ratas (2002, pp. 38-39). Song, Wang, Ince, Ouyang, Min et al. publicaron en 2003 la evidencia de que la terapia de ARN pequeño de interferencia puede utilizarse exitosamente en animales. Por medio de este tipo de terapia (ARN de interferencia dirigida al gen FAS), los ratones pudieron recibir protección contra la hepatitis fulminante (Song, Wang, Ince, Ouyang, Min et al. 2003, pp. 347-51). Un año más tarde, se demostró que los genes dispuestos en un nivel transcripcional pueden silenciarse por medio de la terapia de ARN pequeño de interferencia (Morris 2004, 1289-1292). Debido al enorme potencial de la terapia de ARN pequeño de interferencia, Andrew Fire y Craig Mello fueron galardonados con el Premio Nobel en Medicina por el descubrimiento de los mecanismos de interferencial del ARN en 2006.

Dados los datos empíricos concernientes a la terapia de ARN pequeño de interferencia es plausible afirmar que teóricamente el siguiente proceso es posible y, en consecuencia, que los estados genéticos no son necesariamente inmutables: 1. Se puede seleccionar un embrión con ojos marrones por medio del diagnóstico genético preimplantacional; 2. Ya de adulto, no le gusta su color de ojos; 3. Él pide a los médicos someterse a terapia de ARN pequeño de interferencia para cambiar el gen relacionado con su color de ojos; 4. La alteración produce un cambio en el color de ojos.

Otra opción estaría disponible si la terapia génica germinal funcionara, lo que no es así por ahora. En ese caso podríamos cambiar un gen utilizando una terapia génica germinal para producir una característica X. Imaginemos que, una vez adulto, desaprovecha dicha característica. Entonces, decide experimentar con la terapia de ARN pequeño de interferencia para poder silenciar nuevamente al gen alterado. Tal procedimiento es teóricamente posible. Sin embargo, no tenemos que recurrir a ejemplos ficticios para demostrar que las alteraciones causadas por el mejoramiento genético son

reversibles; en su lugar podemos simplemente examinar los más recientes desarrollos en terapia genética.

Un hombre británico de 23 años, Robert Johnson, sufría de amaurosis congénita de Leber, una enfermedad hereditaria que produce ceguera. A inicios de 2007 tuvo una cirugía en el *Moorfield Eye Hospital* y en el Instituto de Oftalmología de la Universidad *College London*, la que se constituyó como la primera prueba de terapia genética del mundo para tratar enfermedades de retina hereditarias. En abril de 2008 la *New England Journal of Medicine* publicó los resultados de esta operación, los que revelaron su éxito, ya que el paciente obtuvo un modesto incremento en la visión sin efectos secundarios aparentes (Maguire, Simonelli, Pierce, Pugh, Mingozzi et al. 2008, pp. 2240-2248).

El caso anterior implicó un uso terapéutico de modificación genética. No obstante, los genes que se pueden alterar para propósitos terapéuticos podrían también alterarse para fines no-terapéuticos (si deseamos mantener la problemática distinción entre fines terapéuticos y fines no-terapéuticos). Los ejemplos que aquí se mencionan demuestran claramente que las cualidades producidas por medio del mejoramiento genético no tienen por qué ser irreversibles. Como veremos más adelante, los paralelos entre el mejoramiento genético y el mejoramiento educativo van incluso más allá.

## 2.2. Reversibilidad del mejoramiento educativo

De acuerdo con Habermas, los rasgos de carácter provocados por medio de la educación son reversibles (2001, pp. 110-111). Debido a esta suposición, él rechaza la idea de que el mejoramiento educativo y el genético sean procesos paralelos. Aristóteles discrepa, y está en lo correcto al hacerlo. Según Aristóteles, se logra establecer una actitud básica y estable por medio de la repetición, lo que se conoce como una *hexis* (EN, 1103a). Si continuamente actúas de forma valiente, te harás valiente. Tocando la guitarra te harás un guitarrista. Actuando con moderación te volverás moderado. Aristóteles declara que, repitiendo un cierto tipo de acción, estableces un tipo de carácter de forma correlativa: formas una actitud básica y estable, una *hexis*. En las *Categorías* aclara que la *hexis* es extremadamente estable (Cat. 8, 8b27-35). En la *Ética a Nicómaco* llega aun más lejos y afirma que, una vez se ha establecido una actitud básica y estable, es imposible conseguir eliminarla de nuevo (EN III 7, 1114a19-21). Buddensiek ha interpretado este pasaje correctamente al resaltar que, una vez se fija una *hexis* (una actitud básica y estable), se forma -a ojos de Aristóteles- una parte irreversible del carácter del individuo de esta manera (Buddensiek 2002, p. 190).

La posición de Aristóteles recibe respaldo de Freud, quien pone de relieve la siguiente aseveración: “Se sigue respecto a lo que he dicho que las neurosis son completamente prevenibles, pero completamente incurables a la vez” (Freud citado por Malcolm 1984, p. 24). Las *Angstneurosen* eran supuestos ejemplos particularmente llamativos de esta dificultad (Rabelhofer 2006, p. 38).

Ha pasado mucho tiempo desde Freud, y se ha desarrollado mucha investigación al respecto. Sin embargo, publicaciones recientes que abordan descubrimientos psiquiátricos y psicoterapéuticos dejan en claro que las enfermedades psicológicas pueden ser incurables (Beese 2004, p. 20). Los trastornos psiquiátricos no se provocan de manera intencional por medios educativos, por supuesto. No obstante, se han llevado a cabo muchas investigaciones empíricas en el campo de las enfermedades psiquiátricas y su origen en la primera infancia. El contundente descubrimiento de que eventos o acciones en la niñez pueden provocar enfermedades irreversibles implica que, aun cumpliendo con medidas educativas correctas, se pueden ocasionar resultados irreversibles en el sujeto.

La investigación médica ha demostrado -y la mayoría de los expertos están de acuerdo- que los trastornos del estrés postraumático no solo pueden volverse crónicos, sino también conducir a alteraciones permanentes en la personalidad (Rentrop, Müller, Baeuml, 2009, p. 373). Estos son el resultado de eventos excepcionales que representan una enorme carga y un cambio drástico en la vida de una persona. Las neurosis obsesivas son otro caso semejante. Según las últimas cifras, solamente desde el 10 al 15 por ciento de los pacientes logran sanarse y, en la mayoría de los casos, el trastorno se convierte en enfermedad crónica (Rentrop, Müller, Baeuml, 2009, p. 368). Otro ejemplo proviene al analizar el síndrome límite de la personalidad, que es un tipo de trastorno de personalidad. Este puede estar relacionado con eventos o acciones que sucedieron en la primera infancia, tales como violencia o abuso infantil. En la mayoría de los casos, este trastorno se manifiesta como una enfermedad crónica (Rentrop, Müller, Baeuml, 2009, p. 459).

Dados estos ejemplos, está claro que las acciones y los eventos que ocurren durante la vida de una persona pueden producir estados permanentes e irreversibles. En los ejemplos psiquiátricos, el resultado es una desventaja para la persona en cuestión. En el caso de una *hexis* aristotélica, por otro lado, puede ser conveniente si la persona forma una virtud de esta manera.

En virtud de proporcionar un mayor apoyo intuitivo a la perspectiva de que las cualidades formadas a través el mejoramiento educativo pueden ser irreversibles, simplemente podemos pensar en aprender a montar en bicicleta, atar los cordones de nuestros zapatos, tocar el piano o hablar la lengua materna. Para realizar estas tareas se educan niños por largos años. Incluso cuando uno se traslada a un país diferente, o si lleva muchos años sin montar la bicicleta, puede ser difícil -sino

imposible- eliminar la habilidad adquirida. Por consiguiente, es muy plausible que el mejoramiento educativo pueda traer consecuencias irreversibles, y Habermas se equivoca nuevamente. El mejoramiento genético puede tener consecuencias reversibles, y el mejoramiento educativo puede tener consecuencias irreversibles. Dados estos puntos de vista, el paralelo entre el mejoramiento genético y el mejoramiento educativo obtiene aún más respaldo. Sin embargo, consideraré algunos puntos adicionales que Habermas plantea.

### 2.3. Autonomía

Para fortalecer el punto principal de su crítica –su negación de un paralelo entre mejoramiento educativo y el mejoramiento genético–, Habermas plantea muchas otras interrogantes. De acuerdo con él, el mejoramiento genético (pero no el educativo) limita el potencial para una forma de vida autónoma (Habermas 2001, p. 45). Para apoyar esta afirmación, él explica que existe una clara distinción entre algo que se ha desarrollado y algo que se hizo en el mundo de la vida (2001, 83). Supuestamente, solo aquellos seres humanos que ya se han desarrollado poseen su autonomía de forma plena.

La distinción entre lo que se ha desarrollado y lo que se ha hecho resulta problemática. Ciertamente, es muy poco plausible sostener que los seres humanos que se desarrollan están *exclusivamente* desarrollándose. Las personas se encuentran en una interacción permanente con su entorno y cultura, y cualquier cosa que lleguen a comer y beber puede influenciarlos. Además, ¿uno no podría argumentar que estamos creando seres humanos a estas alturas? Esto sucede ya, por ejemplo, si una mujer va a un Banco de espermias y pide el espermia de un ganador del Premio Nobel, lo que puede hacerse en Estados Unidos -aunque el espermia de atractivos e inteligentes atletas de la *Ivy League* ha demostrado ser más popular (Agar 2004, pp. 1-2; Sandel 2007, pp. 74)-.

En otro sentido, ya estamos creando seres humanos cada vez que elegimos las parejas con quienes queremos procrear. Cuando decidimos tener sexo sin protección en cierto momento, potencialmente estamos creando seres humanos. Afirmar que solo los seres humanos que han sufrido mejoras genéticas son seres creados es una posición demasiado simple y rígida para ser plausible, particularmente si consideramos las consecuencias del mejoramiento educativo en mayor detalle. Por ejemplo, un niño que crece en un ambiente extremadamente religioso y que, por ende, que recibe una educación religiosa, puede adoctrinarse de manera irreversible. En tal caso podríamos afirmar que el niño se creó, puesto que adquirió características que no puede remover. Habermas podría no estar de acuerdo con que esto sea posible, ya que podría replicar que el sujeto autónomo desarrollado decide

qué medios educativos aceptar o rechazar. Esto iría en línea con el énfasis que él pone sobre las afirmaciones racionalmente motivadas de un sujeto independiente (2001, p. 99). En este punto, sin embargo, queda claro que él se aferra a una antropología dentro de la que el ser humano cuenta con un estatus especial, ya que solo él es un sujeto racional e independiente. Aunque Habermas afirma explícitamente que está a favor de un “naturalismo suave”, utiliza el concepto del un *sujeto especial* que está más allá de cualquier análisis empírico (ver Habermas 2004, pp. 876-77). Habermas presenta una visión de los seres humanos que es extremadamente inverosímil después del trabajo de Darwin, Nietzsche, Freud, el posthumanismo y el transhumanismo.

Habermas presenta aún más conclusiones. Él asegura que el mejoramiento genético podría causar una ruptura dentro de la humanidad: por un lado, podría dividirnos en seres humanos desarrollados y autónomos, y, por el otro, en seres humanos creados de manera heterónoma y, por ende, menos autónomos. Su descripción implica que los menos autónomos son inferiores de alguna manera (comparar con la película *Gattaca* de 1997, que representa una situación en la que los humanos genéticamente seleccionados se consideran a sí mismos superiores). Sin importar las consecuencias, Habermas sostiene que el mejoramiento genético roza una cuestión concerniente a la identidad de las especies (2001, p. 45). En cierto sentido está en lo correcto, ya que el mejoramiento genético podría, en principio, traer una nueva especie a la existencia. Algunos transhumanistas se refieren a los seres humanos que desarrollan el potencial de llegar a ser miembros de una nueva especie como “transhumanos”, y a los que efectivamente son miembros de una nueva especie como “posthumanos”. No obstante, no podemos excluir la posibilidad de que logremos el mismo resultado a través del mejoramiento educativo. Nietzsche aseveraba que por medio del mejoramiento educativo podemos establecer las condiciones previas para que ocurra el siguiente paso evolutivo, de modo que una nueva especie de sobreexistencia pueda llegar a ser (Sorgner 2009). Por consiguiente, la identidad de nuestra especie podría alterarse no solo a causa del mejoramiento genético, sino también por el mejoramiento educativo.

Habermas va incluso más allá en su crítica. Está en lo correcto al sostener que las personas tienen el derecho a un futuro abierto, pero después insiste en que el mejoramiento genético limita los planes de vida de la gente mejorada, ya que su libertad de elección habría sido limitada (Habermas 2001, p. 105). Para ser autónomos, los seres humanos deben ser los únicos autores de su forma de vivir la vida (2001, p. 109). La afirmación de Habermas es simplemente falsa, puesto que la libertad de elección de un ser humano genéticamente mejorado no es limitada, sino que ha sido meramente

alterada en comparación con la de una persona no-mejorada<sup>4</sup>. Cada ser humano tiene una estructura genética. La pregunta es quién decide sobre dicha estructura genética y quién la produce. En el primer caso es el azar y, en el segundo, una decisión parental. Los padres no limitan las decisiones de sus hijos, sino que simplemente alteran las condiciones previas. Un niño que no ha sido genéticamente mejorado también tiene una estructura genética que determina algunas de sus fortalezas y debilidades.

#### 2.4. Instrumentalización

Habermas enfatiza otro asunto aún. Afirma que, al utilizar los medios de mejoramiento genético, los padres instrumentalizarán a sus hijos, puesto que un niño no puede objetar lo que le sucede. Con todo, la instrumentalización tiene lugar siempre que la persona X utiliza a la persona Y como un mero medio para un fin. En comparación, consideremos algunos casos problemáticos de mejoramiento educativo; por ejemplo, niñas pequeñas viviendo los sueños de sus madres (quizás volverse modelos, monjas o mimarse rodeadas de artículos de lujo). Habermas explica que podría hacernos sentir enfermos el imaginar que nuestra naturaleza fuera instrumentalizada y alterada antes de nacer (2001, p. 94), ya que tal procedimiento podría traer consecuencias significativas para nuestra auto comprensión. Pero este no ha de ser el caso si comprendemos el mejoramiento educativo y el mejoramiento genético como eventos paralelos. Si se entienden como procesos paralelos, entonces las consecuencias de uno no serían mejores o peores que las del otro.

Además, podemos dudar de que debería estar prohibido utilizar a una persona solamente como un medio para alcanzar otros fines. Hoerster ha presentado un buen ejemplo contra la validación absoluta de esta prohibición, y ha sugerido de manera verosímil que podemos distinguir entre tipos de instrumentalización moralmente legítimos e ilegítimos (2002, p. 15). Sin embargo, cabe agregar una idea más: si prohibimos el mejoramiento genético por el hecho de instrumentalizar a los seres humanos durante el proceso, entonces el mejoramiento educativo también debería estar prohibido. No obstante, podemos negar la acusación principal de que durante el proceso de mejoramiento genético los padres únicamente instrumentalizan a sus hijos. La acusación es falsa: no es (habitualmente) un caso de mera instrumentalización, pues los padres aman y respetan a sus hijos también, lo que influye en el proceso de mejoramiento genético. Los padres podrían *en parte* instrumentalizar al niño, pero esto no es, en sí mismo, moralmente incorrecto. A modo de comparación, un empleador en buena medida

---

<sup>4</sup> Se pueden encontrar argumentos complementarios concernientes a este tema en el capítulo 4 del monográfico de Blackford *Humanity Enhanced* (Blackford 2014, cap. 4).

instrumentaliza a su empleado, pero esto no implica que él trate al empleado de manera inmoral. En resumen, hay muchas razones plausibles que explican el por qué la posición de Habermas –su acusación de que a un niño se le trata de forma inmoral durante el proceso de mejoramiento genético– es altamente inverosímil.

Aunque existen muchas razones para negar la posición de Habermas respecto a la instrumentalización, la de mayor importancia es más fundamental que cualquiera de las que ya hemos discutido hasta este punto. La objeción moral de utilizar a las personas únicamente como un medio presupone una radical ontología dualista altamente cuestionable. Para explicar esto con mayor detalle, propongo plantear un argumento un tanto más extenso<sup>5</sup>. En el punto 2.4.1. analizaré los desafíos relacionados con la prohibición de tratar a una persona solamente como un medio.

#### *2.4.1. Por qué tratar a una persona solamente como un medio no es moralmente problemático*

El concepto de dignidad humana es central en muchas constituciones a lo largo del mundo. En particular, juega un rol central en el derecho fundacional alemán (Sorgner 2010b, pp. 23-29), en el que la concepción de Kant acerca de la dignidad es particularmente influyente (Sorgner 2010b, pp. 82-108). De hecho, hay dos aspectos que el derecho alemán heredó de Kant, y ambos son altamente problemáticos.

Primero, aun cuando se reconoce por parte de la Constitución alemana que todos los animales no-humanos no son meros objetos, se supone que han de ser tratados como tal. En consecuencia, la ley incluye de manera implícita una separación dualista categórica entre los animales y los seres humanos.

Segundo, está legalmente prohibido tratar a una persona solamente como un medio. Esta perspectiva aplica tanto para uno mismo como para otras personas, como queda claro en las siguientes dos regulaciones. Primeramente, en Alemania los espectáculos indiscretos están legalmente prohibidos, incluso si las bailarinas desean ganar dinero de esta manera de forma totalmente autónoma (Welti 2005, p. 397). En segundo lugar, está prohibido derribar un avión secuestrado, aún cuando este parezca estar volando directamente hacia una central nuclear, siempre que haya personas inocentes a bordo (BVerfG, 1 BvR 357/05 de 15/2/2006). En ambos casos las regulaciones se justificaron haciendo referencia al pensamiento kantiano de que es moralmente incorrecto tratar a las personas solamente como un medio. En las siguientes reflexiones, cuestionaré, en primer lugar, un presupuesto

---

<sup>5</sup> Los siguientes argumentos se fundamentan en una versión revisada y expandida de Sorgner (2013b).

básico que fundamenta estas regulaciones; en segundo lugar, consideraré qué alternativas se derivan de estas reflexiones; y, en tercer lugar, analizaré los desafíos propios de estas alternativas. Demostraré de manera clara que el derecho alemán debe modificarse en lo que respecta a su prohibición de tratar a una persona únicamente como un medio.

#### 2.4.2. *Desafiando los supuestos básicos de Kant*

La prohibición moral kantiana de tratar a una persona únicamente como un medio reposa sobre una distinción entre lo que son las personas y las cosas. Las personas participan del mundo que es gobernado por las leyes de la naturaleza y las leyes de la libertad. Las cosas, sin embargo, solamente participan del mundo que es gobernado por las leyes de la naturaleza. Esta distinción implica que las personas no solo pertenecen exclusivamente al mundo natural (Kant 1902ff, vol. 4, pp. 428-34). Kant no afirmó una concepción antropocéntrica de la condición de persona, sino una concepción logocéntrica de la misma, ya que no era necesario para él que solo los seres humanos pudiesen ser seres racionales y, por ende, personas. En el contexto legal alemán, no obstante, la distinción entre las personas y cosas se transforma en una concepción antropocéntrica, ya que solo se entienden y se tratan legalmente como personas a los seres humanos.

¿Podría ser esto una antropología razonable hoy en día? Darwin, Nietzsche y los pensadores trans y posthumanistas contemporáneos podrían tener razones para dudarlo (Badmington 2000, p. 9). Si tomamos en cuenta la investigación biológica más reciente, el hecho de que los seres humanos y grandes simios cuenten con ancestros comunes y, por último, tenemos un entendimiento básico del mundo natural, resulta más creíble afirmar que hay una mera diferencia gradual entre seres humanos, grandes simios, plantas e incluso, quizás, las rocas.

La antropología de Nietzsche proporciona una posible antropología no-dualista que intenta aprehender los conceptos relevantes de manera filosófica. Desde este particular acercamiento, todas las entidades se convierten en constelaciones de *quanta* de poder, y los seres humanos aparecen como un tipo determinado de animal, incluso en ocasiones como un “animal enfermo” (KSA, GM, 5, p. 367). Sin embargo, esta enfermedad identificada por Nietzsche no es necesariamente una depreciación de los seres humanos. Esta posee diversas implicaciones. Significa que los seres humanos han desarrollado una capacidad especial, a saber, la de no tener que seguir inmediatamente sus instintos. Lo anterior trae tanto consecuencias beneficiosas como problemáticas. Puede ser beneficioso, ya que le permite crear cultura, desarrollar tecnologías y llevar a cabo procesos de sublimación a los seres humanos. Puede ser problemático, de igual manera, ya que separa los actos de la inmediata realización

de los instintos—aunque a menudo los instintos suelen más confiables que las reflexiones intelectuales en lo que respecta a nuestros propios intereses (Sorgner 2010b, pp. 184-91)-.

#### *2.4.1.2. Avanzando más allá de los supuestos básicos de Kant.*

Ya que tanto las reflexiones filosóficas como científicas nos llevan a dudar de la antropología kantiana sobre la que descansa el derecho alemán, ¿qué puede hacerse para tener en cuenta estas consideraciones en el contexto que estamos construyendo?

Las perspectivas transhumanistas no gozan de mucha popularidad en Alemania. En su lugar, muchos ciudadanos aún sostienen una visión cristiana del mundo que tiende a confirmar los supuestos básicos kantianos. Aun así, vale la pena preguntarse si una democracia socioliberalista debe basarse en una premisa que afirma una fuerte antropología metafísica, a saber, la misma que considera a los seres humanos como compuestos de un cuerpo material y un espíritu inmaterial. En contraste, los animales, las plantas y las rocas son considerados como objetos y no como participantes de ningún otro mundo que no sea el natural. Esto parece ir en contra de la norma fundamental de libertad sobre la que descansan las democracias. En el caso de Alemania, más del treinta por ciento de los ciudadanos pueden clasificarse como naturalistas, escépticos o ateos a los que una forma de regulación legal cristiano-kantiana trata paternalistamente. Desafortunadamente, este grupo de personas no está lo suficientemente organizado al nivel político como para presentar una resistencia efectiva. Los miembros de las Iglesias católica y protestantes, por otro lado, tienen instituciones fuertes y, en consecuencia, una cantidad enorme de poder para influir en las decisiones políticas. De ahí que la actual forma de regulación legal trate al menos a un tercio de la población alemana de un modo agresivamente paternalista. Esto va en contra del valor central que la norma de la libertad ha de tener dentro de una democracia. En conclusión, el enfoque de la regulación legal en Alemania debe revisarse.

¿Qué implica revisar las premisas de la ley fundacional alemán? En su forma actual, la ley fundacional tiene una poderosa implicación metafísica: solo los seres humanos se consideran como participantes tanto de un mundo material como de uno inmaterial. Es, no obstante, problemático para la ley fundacional de una sociedad liberal democrática el tener una base ontológica, por lo que probaría ser inapropiado, también, el intentar simplemente reemplazar esta forma de regulación por otra en la que los seres humanos y los animales se entiendan como entes meramente diferentes en grado. Aquello sería cambiar una posición ontológica por otra. En su lugar, sería más apropiado poner el énfasis en una norma política de libertad negativa. Sin embargo, la cuestión principal que propongo abordar aquí concierne a la prohibición de tratar a una persona solamente como un medio.

Hasta ahora he demostrado que la prohibición moral kantiana implica una distinción ontológica entre las personas y las cosas. Las personas tienen autonomía, y, por ende, dignidad, lo que implica que no se les puede atribuir ningún valor finito. Por una parte, las cosas solamente pueden tener un valor finito, razón por la cual que se les pueda tratar únicamente como un medio. Por otra parte, las personas no pueden identificarse con una cantidad finita de valor y, en consecuencia, no deben tratarse solamente como un medio.

Por consiguiente, las bases intelectuales sobre las que la prohibición moral kantiana descansa son una comprensión ontológica altamente problemática, la cual no comparten al menos el treinta por ciento de la ciudadanía alemana. Aun así, se les juzga sobre estas bases de manera forzosa, ya que este enfoque de regulación es parte del derecho alemán. Esto tiene consecuencias como la prohibición de los espectáculos indiscretos, así como la de derribar aviones secuestrados con inocentes a bordo.

Si la prohibición de tratar a una persona solamente como un medio descansa en una fundamentación ontológica sospechosa y políticamente inaceptable, necesitamos analizar también las consecuencias de dicha prohibición. Dos opciones inmediatas vienen a la mente: primero, debido a que solo existe una diferencia de grado entre seres humanos y otras entidades, ya no existen las meras “cosas” y, consiguientemente, tendrá que estar moralmente prohibido tratar a cualquier entidad solo como un medio; segundo, puede argumentarse que la prohibición de tratar a una persona solamente como un medio no se aplica, incluso en la actualidad, como una regulación universalmente válida: por ejemplo, si alguien comete un delito criminal, se le puede llevar a prisión o incluso asesinar (esto último en circunstancias específicas; digamos, si el sujeto está amenazando con matar a otra persona). En consecuencia, tratar a una persona únicamente como un medio puede ser tanto moralmente legítimo como ilegítimo (Hoerster 2013, pp. 11-23). Si este juicio aplica para las personas, entonces aplica también para todas las otras entidades, dado que solo existe una distinción de grado entre todas las entidades en cuestión.

#### *2.4.1.3. Retos relacionados con la iniciativa de avanzar más allá de los supuestos básicos de Kant.*

¿Qué resulta si distinguimos las formas moralmente legítimas e ilegítimas de tratar a una persona únicamente como un medio? Si aceptamos este enfoque, la cuestión debe preguntarse de manera actualizada: ¿qué es la moral y cómo podemos conceptualizar aquello que es moral? Alternativamente, surgen diferentes preguntas si postulamos que solo existe una distinción de grado entre los seres humanos y otras entidades. ¿Qué implica la prohibición de tratar únicamente como un

medio en este enfoque en particular? ¿Implica que ya no debo comer salmón? ¿Es moralmente problemático caminar sobre el pasto?

Surge un asunto más, el cual ya he mencionado brevemente. Si la prohibición moral es alterada de una de estas dos formas, ¿no implica esto que solo hemos reemplazado una ontología por otra en el contexto legal? Si esto es así, ¿no es problemático permitir que *cualquier* ontología influya en las decisiones legales, sabiendo que las democracias social liberales implican la apertura a una gran variedad de ontologías rivales legítimamente disponibles para sus ciudadanos? De ser así, se podría aconsejar ir más allá de cualquier discurso ontológico cuando estemos lidiando con cuestiones legales, puesto que esta es la única forma de que un Estado permanezca ontológicamente neutral y evite entrometerse en las decisiones personales de sus ciudadanos de maneras moralmente problemáticas.

#### 2.4.1.5. *Conclusión intermedia*

Hasta aquí, varios desafíos que tienen una particular relevancia para el contexto legal alemán se han aclarado. Parece apropiado y necesario ir más allá de la prohibición de tratar a otra persona solamente como un medio, y también más allá de la tradición de permitir posiciones ontológicas dentro de la constitución de una democracia socio liberal. En cada caso, existe una amenazante contradicción de las premisas iniciales en las constituciones liberal demócratas.

### 2.5. *Igualdad*

Un tema relacionado, pero de naturaleza diferente, es el de la igualdad. Habermas afirma que el mejoramiento genético –pero supuestamente no el educativo– destruye las relaciones simétricas entre personas libres e iguales (2001, p. 45). Esto lo sostiene haciendo referencia a su distinción entre lo desarrollado y aquello que fue hecho, en conjunto con sus reflexiones sobre la autonomía. Si los genes de alguien –digamos, la persona X– fuesen alterados por alguien más –en este caso, la persona Y–, pero X no pudiese reproducir el mismo tipo de cambio en Y, entonces, esto crea una relación asimétrica que, supuestamente, destruirá la relación de igualdad. Ya que los cambios genéticos no tienen por qué ser inmutables, esta resulta ser una falsa preocupación. Además, incluso si tal intervención creara una relación asimétrica entre la persona X y la persona Y, esto no tiene por qué tener algún efecto sobre la igualdad como un ideal normativo.

Cabe añadir que los tipos más comunes de educación pueden causar estados irreversibles. Por lo tanto, en la actualidad se emplean métodos que crean relaciones asimétricas sin ningún tipo de dificultad moral seria. El mero hecho de ser padre requiere estar en una relación asimétrica con los

propios hijos. Sin embargo, de ahí no se sigue que la igualdad, como un ideal normativo, deba abandonarse solo porque algunos seres humanos se relacionan de manera asimétrica.

Podríamos preguntarnos qué tipo de igualdad tiene en mente Habermas. Si solo puede existir la igualdad entre entidades idénticas, y asumimos la versión más fuerte del concepto leibniziano de identidad, entonces, tenemos que concluir que la igualdad entre dos objetos distintos no puede existir en el mundo empírico. Si Habermas tiene una suerte de igualdad normativa en mente, entonces, no veo ninguna razón convincente por la que tuviésemos que abandonarla si se mejoran genéticamente a algunos seres humanos.

### *2.6. La terapia y el mejoramiento: una distinción problemática*

En contraste con sus comentarios negativos sobre el mejoramiento genético, Habermas sí acepta que la terapia genética pueda legitimarse moralmente en al menos algunos casos (Habermas 2001, p. 109), si bien esto presentaría las consecuencias que ya discutimos un poco más arriba. Esto pareciera ser una postura contradictoria en sí misma, o al menos altamente problemática. La terapia génica es moralmente legítima según Habermas, ya que no quebranta la autonomía del sujeto. Pero este juicio no aplica al mejoramiento genético, puesto que técnicamente altera la naturaleza humana (Habermas 2001, p. 92). Esta posición parece problemática, si es que él considera como peligroso que los límites de nuestra especie se alteren por medio del mejoramiento genético *per se*. Podríamos preguntarnos si esta preocupación no aplica también para el caso de la terapia génica.

Habermas es escéptico respecto a los bienes que nos ayudan de manera transversal en nuestra vida (inteligencia, humor, paciencia...), los cuales son bienes que refuerzan todas las concepciones acerca de lo que sería una vida buena. Consecuentemente, él es crítico del mejoramiento genético, dado que no piensa que podamos tener algo así como un catálogo de bienes que sean efectivamente beneficiosos para todos los seres humanos, pero sí estima que dicho catálogo sería necesario para que el proceso sea moralmente legítimo. A pesar de lo anterior, él defiende los valores de la salud y una vida longeva (Habermas 2001, p. 91), y considera que el cuidado parental que vele por estas cualidades va en correspondencia con la autonomía de los hijos (Habermas 2001, p. 48). Deben ponerse de relieve muchas cuestiones críticas en relación con este juicio:

1. Primero, me pregunto por qué el mejoramiento genético dirigido a promover la vida útil es moralmente ilegítimo. Habermas ha dicho claramente que es legítimo para los padres el tomar decisiones por los niños que contribuyan a prolongar su esperanza de vida, y que tales decisiones no interfieren con su autonomía. Luego, afirma lo mismo en relación con las decisiones sobre la salud de

los infantes, lo que insinúa que no considera la terapia génica como moralmente objetable. Si esto es correcto, entonces, él no debería objetar contra el mejoramiento genético que aspire a una mayor esperanza de vida para los niños.

2. Segundo, debemos hacer énfasis en que el diagnóstico de genes, en cuanto prerequisite para el mejoramiento genético y la terapia génica, ya implica una alteración de los genes (Koechy 2006, pp. 75-77). En consecuencia, la terapia génica, la que Habermas aprueba (al menos en algunos casos), presupone un proceso -la alteración de genes- que él desaprueba. Esta parece ser una postura inestable.

3. Tercero, debo hacer hincapié en que no existe una distinción clara entre la terapia y el mejoramiento. El concepto de terapia presupone un concepto de enfermedad. Sin embargo, la definición del concepto de “enfermedad” es bastante compleja: 1. si deseamos entregar una definición objetiva de “enfermedad”, entonces necesitamos tener un entendimiento de lo que los seres humanos son desde una perspectiva natural. Como la enfermedad es un concepto normativo, esta genera problemas, porque llegamos a declaraciones como: un ser natural es de tanta altura, tiene las capacidades A, B y C y tiene tal y cual orientación sexual; 2. las definiciones subjetivas del concepto “enfermedad” presentan muchos problemas. Por ejemplo, alguien está enfermo si se siente mal. Pero este no tiene por qué ser el caso cuando se sufre de cáncer. Uno puede tener un tumor maligno sin sentirlo al comienzo; 3. El concepto “enfermedad” varía con el tiempo. Esto se vuelve particularmente claro si consideramos la historia del concepto, particularmente en el ámbito de las enfermedades psicológicas. La experiencia nos muestra que líderes políticos pueden manipular el concepto en virtud de potenciar sus propios intereses y agendas. Dadas todas estas reflexiones, concluyo que la posición de Habermas respecto a la enfermedad es bastante problemática. Esta deducción puede fortalecerse aún más debido al hecho de que la idea de terapia de Habermas, por una parte, parece incluir procesos que representan ejemplos de procesos de mejoramiento por antonomasia (la prolongación de la salud o las medidas preventivas, Habermas 2001, p. 91), pero, por otra parte, parecen limitarse exclusivamente a enfermedades extremas (Habermas 2001, p. 109).

Ya que Habermas no nos proporciona ninguna definición clara acerca de qué es una enfermedad, podemos emplear un concepto de esta que implica que los procedimientos a los que muchos se referirían como mejoramiento genético en realidad son simplemente un tipo de terapia. En la medida en que Habermas conciba que la terapia génica es moralmente defendible, él tendría que aprobar las acciones y métodos en cuestión.

### *2.7. El mejoramiento educativo es necesario pero el mejoramiento genético no*

Finalmente, me referiré a un contrargumento que aborda mi tesis concerniente al paralelo entre el mejoramiento genético y el mejoramiento educativo. Aunque Habermas no lo presenta, lo he escuchado ya en numerosas presentaciones que he dado sobre este tema a manera de crítica. El argumento se fundamenta en un punto que Habermas menciona, a saber: que todos los recién nacidos precisan de ayuda (2004, p. 884). Por consiguiente, se podría argumentar:

1. Los neonatos requieren de apoyo humano para sobrevivir.
2. Todo apoyo humano es una suerte de educación.
3. El mejoramiento genético, por el otro lado, no es necesario para su supervivencia.

Por tanto, el mejoramiento genético y el educativo no son procesos paralelos.

Según este argumento, se puede diferenciar al mejoramiento genético de las formas moralmente aprobadas de intervención educativa al tomar en cuenta que el primero no es necesario para la supervivencia de la criatura.

Lo anterior se puede contra argumentar de diversas maneras. Sin embargo, la respuesta más importante puede asociarse con la investigación epigenética más reciente, la cual revela la interdependencia íntima entre el mejoramiento educativo y el genético. Nietzsche propone la educación como un medio para producir al posthumano. Teniendo en cuenta a la epigenética, él afirma implícitamente al mejoramiento genético. Aún así, uno podría preguntarse: ¿puede la educación causar cambios que tengan alguna influencia sobre los potenciales descendientes de la persona que recibe dicha intervención educativa? Ya que la herencia congénita depende de los genes, y la educación es incapaz de alterarlos, solíamos creer que la educación no es relevante para nuestro proceso evolutivo. Debido a esto, el lamarckismo -la herencia de las características adquiridas- no nunca ha estado muy de moda. No obstante, han surgido dudas basadas en investigaciones recientes en epigenética durante las últimas décadas. En conjunto con Japlonka y Lamb, puedo señalar que “el estudio de la epigenética y los sistemas de herencia epigenética aún es joven y la evidencia concluyente es escasa, pero existen algunos indicios prometedores que podrían resultar de absoluta importancia” (Japlonka y Lamb 2005, p. 248).

Además del código genético, se supone que el código epigenético también es relevante para crear fenotipos y este puede alterarse por medio de estímulos exteriores. Japlonka y Lamb distinguen que los sistemas de herencia epigenética pertenecen a tres sistemas de herencia supragenéticos. Estos autores destacan que “a través de los sistemas de herencia supragenética, los organismos complejos

pueden transmitir algunas características adquiridas. De esta manera, la evolución lamarckiana ciertamente es posible para ellos” (Japlonka y Lamb 2005, p. 107)<sup>6</sup>.

Tomando en cuenta las investigaciones recientes en este campo, es probable que el estrés<sup>7</sup>, la educación<sup>8</sup>, las drogas, las medicinas o las dietas puedan producir alteraciones epigenéticas que, nuevamente, podrían ser las responsables de una alteración de las estructuras celulares (Japlonka y Lamb 2005, p. 121) y de la activación o el silenciamiento de genes (2005, p, 117)<sup>9</sup>. En algunos casos, no se puede excluir la posibilidad de que tales alteraciones puedan conducir a una versión mejorada de la evolución. Japlonka y Lamb señalan lo siguiente:

El punto es que las variaciones epigenéticas existen, y se sabe que muestran patrones mendelianos de herencia típicos. Por tanto, es necesario estudiarlas. Si existe herencia en un nivel epigenético, entonces hay también una evolución (2005, p. 359).

Ellos también indican que “Se ha descubierto el proceso de transferencia de información epigenética de una generación a la siguiente y, en teoría, este puede desembocar en un cambio evolutivo” (Japlonka y Lamb 2005, p. 153). Su motivo para defender esta postura es, parcialmente, que “podrían inducirse nuevas marcas epigenéticas tanto en células somáticas como en células de líneas germinales” (2005, p. 145).

De acuerdo con Japlonka y Lamb, la dieta de la madre también puede causar alteraciones como las ya mencionadas (2005, p. 144); por lo tanto, el próximo método de producción de un posthumano -es decir, un mejoramiento no-genético por medio de drogas, medicinas y dietas- muestra, lógicamente, el mismo potencial que las intervenciones discutidas previamente (mejoramiento genético y educativo). Como ya se aclaró, tales medidas pueden conducir a una versión mejorada de

---

<sup>6</sup> “La variación hereditaria – genética, epigenética, conductual y simbólica – es la consecuencia tanto de accidentes como de procesos instructivos durante el desarrollo” (Japlonka y Lamb 2005, p. 356). Un caso notable es el de la evolución del lenguaje: “Dor y Japlonka ven la evolución del lenguaje como el resultado de las interacciones continuas entre la cultura y el sistema de herencia genética” (Japlonka y Lamb 2005, p. 273).

<sup>7</sup> “El experimento de Waddington demostró que cuando la variación se manifiesta por causa de un estrés ambiental, la selección de un fenotipo inducido conlleva a que ese fenotipo se estimule con más frecuencia, para culminar en su producción en ausencia del agente estimulante” (Japlonka y Lamb 2005, p. 273).

<sup>8</sup> Jonathan M. Levenson y J. David Sweatt indican que los mecanismos epigenéticos probablemente tienen un rol importante en la plasticidad sináptica y la formación de la memoria (2005, pp. 108-118).

<sup>9</sup> “El trabajo de Belyaev con zorros silvestres sugirió que existe una variación genética oculta en las poblaciones naturales. Esta variación apareció durante la selección por mansedumbre, pues posiblemente el estrés inducido a través de cambios hormonales despertó genes dormidos” (Japlonka y Lamb 2005, p. 272).

evolución, gracias a la investigación más reciente en el campo de la epigenética. Frente a estas ideas, está claro que el mejoramiento educativo y el genético son procesos que no existen independientemente uno del otro. Si un proceso es necesario, esto también aplica al otro.

### 3. Conclusión

A la luz del análisis anterior, concluyo que Habermas se equivoca cuando niega que el mejoramiento educativo y el genético son eventos paralelos. Además, he mencionado algunos motivos de por qué, en la mayoría de los casos, el mejoramiento educativo es mejor que experimentar un desarrollo *a la* Kaspar Hauser (trato este tema con más profundidad en otros artículos; por ejemplo, en Sorgner 2013a). También podemos concluir que el mejoramiento genético debe defenderse – análogamente a nuestro encomio del mejoramiento genético– sin necesidad de resolver cuestiones distintivas al respecto, tales como el estatus moral del embrión o qué concepción específica del bien se emplea cuando se toman decisiones sobre la educación y el mejoramiento.

Con el fin de alcanzar una comprensión más clara acerca de *qué tipos* de mejoramiento genético se deben (y no se deben) llevar a cabo, necesitaríamos considerar el estatus moral del embrión y tener presentes las concepciones del bien que debiesen aplicarse en un nivel político. He tratado sobre ambas cuestiones en otros lugares (Sorgner 2013c). Para los efectos del presente caso, debo hacer hincapié en que la libertad negativa es un logro valiosísimo. Desde -y durante- la Ilustración que nos liberamos de la opresión paternalista de líderes religiosos y aristocráticos. Así, logramos establecer el derecho a vivir de acuerdo con nuestras respectivas concepciones del bien, en la medida en que esto no interfiriera con los derechos de los demás. En consecuencia, sugiero que *In dubio pro libertate* es un principio adecuado para la democracia. Si llega a ocurrir un conflicto entre varios grupos de un tamaño significativo, entonces la opinión debe dirigirse siempre en la dirección de la mayor libertad. Por consiguiente, el Estado debe abstenerse de hacer demandas basadas en prejuicios metafísicos y religiosos.

Si aplicamos esta norma a cuestiones concernientes al estatus moral del embrión, podemos deducir que este último es ambiguo en un nivel metafísico. En esta ocasión no puedo ofrecer un análisis a fondo sobre el estatus moral del embrión, pero realizaré unos cuantos comentarios breves. Hay un grupo que identifica a los embriones con seres humanos adultos. Sin embargo, existen otros grupos significativos que consideran al embrión como un conjunto de células al que debería otorgársele especial consideración debido a su potencial implícito, pero no los mismos derechos que a los seres humanos. Un Estado liberal tendría que permitir que ambos grupos viviesen de acuerdo

con sus principios, siempre y cuando no interfieran en los derechos de los demás. En este punto, podemos identificar otro paralelo entre el mejoramiento genético y el educativo: en ambos casos, los padres toman decisiones sobre la vida de otros seres humanos que aún no cuentan con todos los derechos humanos.

Si se acepta que el mejoramiento genético por modificación y la educación son procesos estructuralmente análogos, se debe considerar esta perspectiva cuando se piensa el futuro de la educación parental bajo las particulares condiciones culturales de las últimas décadas. Las tecnologías emergentes, las interfases humano-máquina y los nuevos puntos de vista científicos están cambiando nuestra manera de comprender el mundo. Las ciencias y tecnologías transformativas parecen dominar la manera en que funciona el mundo, llevando a cabo todo proyecto que se muestre factible. Las humanidades parecen estar fuera de lugar en medio de los rápidos desarrollos científicos y tecnológicos, y, en consecuencia, su relevancia parece estar disminuyendo.

Estamos viviendo en la época de la bioingeniería y las tecnologías emergentes. Sin embargo, las cuestiones más importantes y urgentes en lo concerniente a los asuntos éticos, ontológicos, legales, políticos, sociales y culturales no se han resuelto de forma apropiada solo echando mano a las ciencias naturales y la ingeniería, ya que esta tarea se encuentra fuera del alcance de su área de *expertise*. Para lograr abordar todas estas cuestiones de manera exhaustiva y reflexiva, requerimos de reflexiones intelectuales informadas, nuevas intuiciones en lo concerniente a nuestro lugar en la historia de la cultura y una concientización acerca de la gran pluralidad de las posturas filosóficas, éticas y religiosas que han mostrado su dominancia a lo largo de la historia de la humanidad. Al mismo tiempo, queda abierta la cuestión de si los especialistas, expertos y académicos de las humanidades en su forma tradicional poseen las habilidades necesarias para emprender esta tarea. Dudo que realmente las tengan, y dudo también que comiencen sus análisis desde las premisas apropiadas, ya que asumen que solo los seres humanos están categóricamente separados del resto de los seres naturales por razones ontológicas.

El concepto de “humanidades”, en su sentido tradicional, está conectado al término *humanitas* y a las *artes liberales*. Ambos conceptos están, a su vez, estrechamente relacionados con la antigüedad - cerca del año 100 a.C.-: aparecen figuras como Varrón, Cicerón, entre otros. Desde aquel entonces que estos conceptos se vinculan a la afirmación de dualidades categóricas. Gracias al relato de Kant sobre temas esenciales para las humanidades, las dualidades categóricas aún se asocian con los conceptos principales en cuestión: por ejemplo, mente/materia, cultura/naturaleza, genes/medio ambiente. Mas, este el aspecto de las humanidades que los últimos desarrollos tecnológicos y las más recientes ideas y

descubrimientos científicos han desafiado. La epigenética, el posthumanismo, el transhumanismo, las teorías somáticas de la mente y muchas otras investigaciones científicas arrojan dudas sobre la tesis de las dualidades categóricas, inspirando así pretensiones de ir más allá de esta forma de conceptualizar el mundo. Esto trae serias consecuencias para diferentes campos de la investigación, e incluso para asuntos éticos, legales y políticos: por ejemplo, las cuestiones relativas a la autonomía y la supuesta prohibición moral de tratar a una persona solo como a un medio. Para considerar todas estas implicaciones con la debida seriedad, tendremos que alejarnos de las humanidades tradicionales con destino hacia un enfoque al que podemos referirnos impotentemente como “metahumanidades”. Este movimiento tiene implicaciones particularmente relevantes para la cuestión de la educación en la época de las ciencias transformativas y las tecnologías emergentes. Propongo considerar las tres ideas siguientes como implicaciones de la educación fundacional relativa al surgimiento de las metahumanidades, de las cuales las dos sugerencias iniciales son relevantes para la educación parental y la última lo es para las escuelas y universidades.

Primero, el mejoramiento genético por modificación y la educación son procesos estructuralmente análogos. He argumentado al detalle este caso en el presente artículo. Segundo, el análisis genético se convertirá en un prerrequisito para una educación bien informada. Una de mis futuras publicaciones explicará y clarificará muchos aspectos relevantes relativos a esta idea. La bioprivacidad y la *big data* genética serán palabras clave en este contexto, y espero que conduzcan a intensas discusiones futuras, así como a enormes revisiones en el campo de estudio, en el futuro de los empleos y de las compañías de seguros, así como en el de la educación también. Tercero, la distinción categórica entre las influencias genéticas y ambientales se disolverá, y la relación entre estas influencias se materializará como un nuevo campo de estudio dentro de las metahumanidades. Lo anterior implicará considerar todo lo siguiente: el bioarte; la epistemología evolutiva, la estética, la ética, la economía, etc.; teorías somáticas de la mente, epigenética, nuevos tipos de espiritualidad y misticismo, discursos no-dualistas sobre los derechos y la dignidad; conceptos actualizados respecto lo que es la familia; concepciones naturalistas de la buena vida; la relevancia de la historia de la cultura con respecto a las normas, valores, etc.; y muchas otras cuestiones complejas relacionadas a ontologías no antropológicas y la abstinencia de recurrir al especismo.

He proporcionado un número de motivos detallados para sugerir el punto 1 en el presente artículo. Al discutir sobre el futuro de la educación, debemos tomar en cuenta la perspectiva que admite el paralelo entre el mejoramiento genético por modificación y la educación. En otras palabras:

podemos esperar que el mejoramiento genético por modificación se convierta en una cuestión fundamental para el futuro de la educación parental.

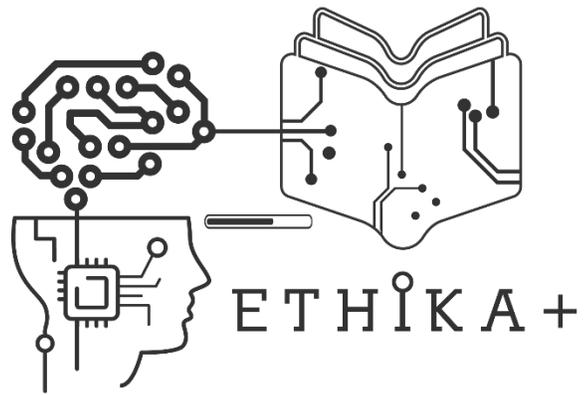
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, N. (2004). *Liberal eugenics: In defence of human enhancement*. Blackwell.
- Badmington, N. 2000. Approaching posthumanism. En N. Badmington (Ed.), *Posthumanism* (pp. 1–10). Palgrave.
- Beese, F. (2004). *Was ist Psychotherapie? Ein Leitfaden für Laien zur Information über ambulante und stationäre Psychotherapie*. V&R.
- Blackford, R. (2014). *Humanity enhanced. Genetic choice and the challenge for liberal democracies*. MIT Press.
- Bostrom, N. (2001). Transhumanist values. Versión de abril 18, 2001. <http://www.nickbostrom.com/tra/values.html>
- Bostrom, N. (2005). Tranhumanist values. Review of Contemporary Philosophy 4. <http://www.nickbostrom.com/ethics/values.pdf>
- Buddensiek, F. (2002). Hexis. En C. Horn and C. Rapp (Eds), *Wörterbuch der antiken Philosophie*. Beck
- Eames, S. M. (1977). *Pragmatic naturalism: An introduction*. Southern Illinois University Press.
- Habermas, J. (2001). *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*. Suhrkamp. [Hay traducción al español de R.S. Carbó (2010). *El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal?*. Paidós].
- Habermas, J. (2004). Freiheit und Determinismus. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 52(6): 871–90. Hay traducción al español de Pedro Madrigal (2008). En *Entre naturalismo y religión*. 159-187. Paidós].
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hoerster, N. (2002). *Ethik des Embryonenschutzes – Ein rechtsphilosophischer Essay*. Reclam.
- Hoerster, N. (2013). *Wie schutzwürdig ist der Embryo? Zur Abtreibung, PID und Embryonenforschung*. Velbrück Wissenschaft.
- Japlonka, E. y M. J. Lamb. (2005). *Evolution in four dimensions: Genetic, epigenetic, behavioral, and symbolic variation in the history of life*. MIT Press.
- Kant, I. (1992 y siguientes). *Gesammelte Schriften*. Akademieausgabe. (En 29 vols.)
- Knoepffler, Nikolaus, Dagmar Schipanski, y Stefan Lorenz Sorgner (eds.) (2007). *Humanbiotechnology as social challenge*. Aldershot.

- Koechy, K. (2006). Gentechnische Manipulation und die Naturwuechsichkeit des Menschen – Bemerkungen zu Habermas. En S. Sorgner, H. James Birx, y N. Knoepffler (Eds.), *Eugenik und die Zukunft* (pp. 71–84). Alber Verlag
- Maguire A., Simonelli, F., Pierce, E., Pugh, E., Mingozi, F., et al. (2008). Safety and efficacy of gene transfer for Leber’s congenital amaurosis. *New England Journal of Medicine*, 358, 2240–2248.
- Malcolm, J. (1984). *In the Freud archives*. Jonathan Cape. [Hay traducción al español de Martínez Muñoz, Catalina. (2004). *En los archivos de Freud*. Alba].
- McCaffrey et al. (2002). RNA interference in adult mice. *Nature*, 418(6893), 38–39
- Morris, K. V. et al. (2004). Small interfering RNA-induced transcriptional gene silencing in human cells. *Science*, 305(5688): 1289–1292.
- Nietzsche, F. (1967). *Sämtliche Werke – Kritische Studienausgabe*, en 15 tomos (KSA). ed. de G. Colli y M. Montinari. Deutscher Taschenbuch Verlag. [Hay traducción al español de las obras completas de Nietzsche, F. dirigida por Diego Sánchez Meca (2010 y ss). Obras Completas I; II; III y IV & Fragmentos Póstumos Vols. I; II; III y IV. Tecnos].
- Olson, D. R. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge University Press.
- Ottaway, A. K. C. (1999). *Education and society: An introduction to the sociology of education*. Routledge. [Hay traducción al español de Juan Jorge Thomas (1973). *Educación y Sociedad. Introducción a la sociología de la educación*. Kapelusz].
- Rabelhofer, B. (2006). *Symptom, Sexualitaet, Trauma*. K&N.
- Rachels, J. (1990). *Created from animals: The moral implications of Darwinism*. Oxford University Press.
- Ranisch, R. y S. L. Sorgner (eds.) (2014). *Post- and transhumanism. An introduction*. Peter Lang.
- Rentrop, M., R. Müller, y J. Baeuml (Eds.) (2009). *Klinikleitfaden Psychiatrie und Psychotherapie*. Elsevier.
- Sandel, M. (2007). *The Case against perfection: Ethics in the age of genetic engineering*. Harvard University Press. [Hay traducción al español (2016). *Contra la perfeccion. La ética en la era de la ingeniería genética*. Marbot ediciones].
- Sloterdijk, P. (2001). *Nicht gerettet: Versuche nach Heidegger*. Suhrkamp. [Hay traducción al español de Joaquín Chamorro Mielke (2001). *Sin salvación: Tras las huellas de Heidegger*. Akal].
- Song, E., Lee, S., Wang, J., Ince, N., Ouyang, N., Min, J., Chen, J., Shankar, P., y Lieberman, J. (2003). RNA interference targeting Fas protects mice from fulminant hepatitis. *Nature Medicine*, 9, 347–51.
- Sorgner, S. L. (2004). Two concepts of “liberal education. *ethic@*, 3(2), 107–119.

- Sorgner, S. L. (2006). Facetten der Eugenik. En S. Sorgner, H. James Birx, and N. Knoepffler (Eds.), *Eugenik und die Zukunft* (pp. 201-209). Alber Verlag
- Sorgner, S. L. (2007). *Metaphysics without truth: On the importance of consistency within Nietzsche's philosophy*. 2da edición revisada. University of Marquette Press.
- Sorgner, S. L. (2009). Nietzsche, der Übermensch und Transhumanismus. En N. Knoepffler and J. Savulescu (Eds.), *Der neue Mensch? Enhancement und Genetik*. Alber Verlag. [Hay traducción al español de Jonathan Piedra Alegría (2017). "Nietzsche, el Sobrehumano y el Transhumanismo". *PRAXIS. REVISTADE FILOSOFÍA* (75), 93-110. <http://dx.doi.org/10.15359/praxis.75.6>].
- Sorgner, S. L. (2010a). Beyond humanism: Reflections on trans- and posthumanism. *Journal of Evolution and Technology* 21(2), 1–19.
- Sorgner, S. L. (2010b). *Menschenwürde nach Nietzsche: Die Geschichte eines Begriffs*. WBG.
- Sorgner, S. L. (2013a). Evolution, education, and genetic enhancement. En S. Sorgner and B. Jovanovic (Eds.), *Evolution and the future: Anthropology, ethics, religion* (pp. 85-100). Peter Lang
- Sorgner, S. L. (2013b). Kant, Nietzsche and the moral prohibition of treating a person solely as a means. *The Agonist* VI(I & II), 1–6.
- Sorgner, S. L. (2013c). Human dignity 2.0. Beyond a rigid version of anthropocentrism. *Transhumanities*, 6, 157–85.
- Sorgner, S. L. (2014). Pedigrees. En R. Ranisch and S. Sorgner (Eds.), *Post- and transhumanism. An introduction* (pp. 29-48). Peter Lang.
- Sorgner, S. L. (2016). Three transhumanist concepts of human perfection. En B. Hurlbut y H. Tirosch-Samuelson (Eds.), *Perfecting human futures: Technology, secularization and eschatology*. Springer.
- Welti, F. (2005). *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat*. Mohr

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO



RESEÑAS

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## “Philosophy of Immunology”

Thomas Pradeu

**Annael Benjamín Viveros Moncada**

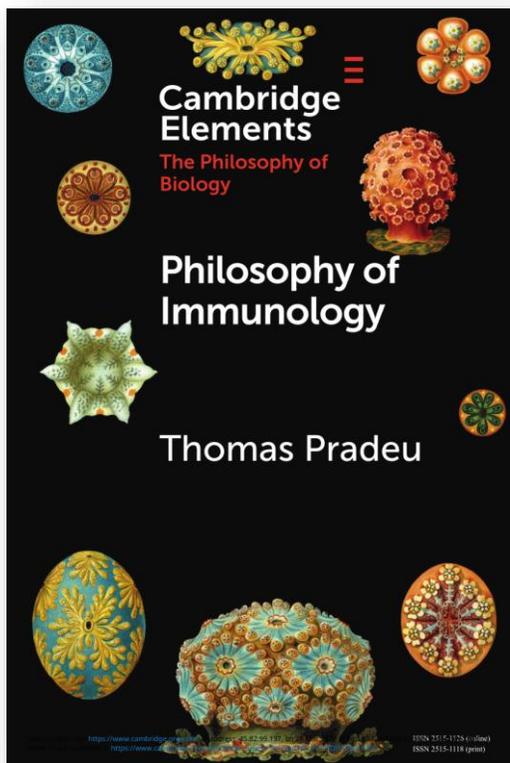
Estudiante de Licenciatura en Filosofía

Universidad de Chile, [annael.viveros@ug.uchile.cl](mailto:annael.viveros@ug.uchile.cl)

Cambridge University Press

Cambridge, 2019, 86 pp.

ISBN: 978-1-108-72750-1



El sistema inmune se ha entendido durante décadas desde el estudio de “la discriminación del yo y el no-yo” (p. 14), es decir, el estudio de los medios que tiene un organismo para defenderse de entidades externas. En *Philosophy of Immunology*, Thomas Pradeu postula que esta es una visión incompleta del sistema inmunológico y se propone redefinirlo para, desde ahí, abordar los conceptos de individualidad y cognición. A partir de una gran batería de argumentos biológicos, el autor logra extraer revolucionarias consecuencias filosóficas.

El sistema inmune puede encontrarse en todo ser vivo. Animales, plantas, bacterias e incluso el moho cuentan con uno. Sin embargo, la comprensión de este sistema tan transversal, postula el autor, ha estado ampliamente equivocada. En efecto, la noción que se tiene —tanto en el

sentido común como en las ciencias biológicas— es la del sistema inmune como el conjunto de entidades y procesos que eliminan a los invasores: es el sistema que se preocupa de que el yo se mantenga separado de lo otro. La caracterización que propone el autor sostiene que, además de la eliminación de patógenos, la biología reciente ha demostrado que el sistema inmune cumple un rol en procesos como la homeostasis o la reparación de tejidos. Es decir, el sistema inmune no solamente se



encarga de defender a aquel yo, sino que también es crucial a la hora de que éste continúe existiendo, incluso sin tener en cuenta patógenos. Otra característica que el autor añade es la de la “promoción de la cooperación” (p. 22), haciendo hincapié en el rol que tiene el sistema inmune no a la hora de eliminar entidades externas, sino a la hora de establecer relaciones simbióticas con ellas. Al aproximarnos, por ejemplo, a la microbiota, no podemos dejar de lado el rol que tiene nuestro sistema inmune, permitiendo que ésta siga existiendo.

Es difícil desestimar las consecuencias filosóficas de esta recharacterización. La postura de Pradeu apuesta por poner al sistema inmune en el centro del debate de la individualidad. A la hora de mirar a la naturaleza y sus complejos procesos íntimamente intrincados, identificar entidades distintas puede ser una tarea muy difícil. ¿Cómo podemos, dado este escenario, enfrentarnos al mundo reconociendo más de dos individuos? La propuesta de Pradeu nos permite resolver este problema identificando los sistemas inmunes. Así, a la hora de analizar un sistema biológico, la respuesta al problema de la individualidad nos es dada por la inmunología. Esto es novedoso por dos razones: primero, porque se aborda la vida y la identidad de las entidades vivas como un proceso. En el contexto de una biología que ya no cabe bajo los esquemas aristotélicos que postulan una sustancia inmanente en cada entidad, una ontología de procesos resuelve muchos problemas. En efecto, postular que un ser humano adulto comparte una esencia con el feto que fue hace décadas, es epistemológicamente muy problemático. ¿Qué es esa identidad que se mantiene, si todas las células del cuerpo son distintas e incluso el material genético ha cambiado? Identificar la individualidad con el constante dinamismo del sistema inmune permite entender estos problemas bajo un nuevo lente, poniendo la constante actividad de un organismo en el centro de la discusión filosófica. Sin embargo, la propuesta de *Philosophy of Immunology* no se queda ahí, pues nos da un acceso empírico a esta individualidad. En efecto, ésta no es solamente una propuesta revolucionaria en lo abstracto, sino que gran parte de su valor reside en que nos otorga herramientas para ir al mundo, observarlo, encontrar sistemas inmunes y así materializar en la práctica científica los avances conceptuales de la filosofía.

El penúltimo capítulo del libro aborda problemas de carácter empírico que pueden menoscabar la tesis del autor. Se analizan los casos de las enfermedades autoinmunes y del cáncer, excepciones donde el sistema inmune parece no ayudarnos a entender qué es un organismo. Además, al final del libro se destaca la estrecha unión que existe entre el sistema inmune y el sistema nervioso, postulando que, como nos dice la neuroinmunología, no pueden entenderse de manera separada. Las consecuencias filosóficas no son menores: si no podemos comprender el sistema nervioso sin el

sistema inmune, entonces debemos tener una comprensión del completa del organismo para entender la cognición. De esta manera, la propuesta de Pradeu es también un argumento a favor de la cognición encarnada (p. 62).

Si bien a veces el libro parece más uno de divulgación científica que uno de filosofía y el espacio dedicado a las consecuencias filosóficas es más bien escueto, *Philosophy of Immunology* contiene tesis de gran peso. Su propuesta no es más que el trazado de una hoja de ruta, postulando un sendero con intenso diálogo entre filósofos, biólogos y científicos cognitivos.

ESTA PÁGINA SE DEJÓ INTENCIONALMENTE EN BLANCO

## “Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto”

**Joseph-Achilles Mbembe**

**Sergio Ortega Bravo**

Estudiante de Licenciatura en Filosofía  
Universidad de Chile, [13soigres@gmail.com](mailto:13soigres@gmail.com)

**Editorial Melusina**

**España, 2011, 1-120 pp.**

**ISBN: 978-84-96614-19-2**



Este libro es el fruto de la labor de Joseph-Achilles Mbembe, nacido en 1957 en Camerún, filósofo y teórico político dedicado al estudio tanto de regímenes y dictaduras como el análisis del pensamiento postcolonial. Así pues, *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto* es un libro que contiene dos ensayos que abordan las problemáticas relaciones de ciudadano-Estado e individuo-comunidad, cuyo contexto de análisis y desarrollo refiere a la África postcolonial. Mientras en el ensayo de *Necropolítica* (2006) se abordarán nuevas formas de control y dominación por vía de la muerte como un complemento al biopoder de Michel Foucault; por otro lado, en *Sobre el gobierno privado indirecto* (1999) se podrá advertir como la privatización, el Estado y la guerra se complementan, a la vez que generan la sumisión del ciudadano a través del tributo.

Al respecto, según Elisabeth Fawmir Archambault en la introducción del libro dice de este que:



Analiza las estructuras que siguen en pie tras el periodo de colonización, desarrolla una reflexión histórica y filosófica sobre la cuestión de la soberanía nominal del Estado y examina la posibilidad de realización del sujeto africano en un mundo cada vez más complejo, globalizado y hostil. (p.12).

En este sentido, por medio de la reflexión sobre el conflicto entre las instituciones, la jerarquización del sujeto y la significación del valor humano es que aparece su ensayo *Necropolítica*. La tesis nuclear del ensayo es que la soberanía reside ampliamente en el poder y en la capacidad de decidir quién puede vivir y quien debe morir. Su acercamiento se fundamenta en la crítica que Michel Foucault realiza acerca de la noción de soberanía y de sus relaciones con la guerra y con el biopoder. Sin embargo, el autor considera que la crítica foucaultiana es insuficiente, por lo que pretende complementarla: si la soberanía consiste en ejercer un control sobre la mortalidad y definir la vida como el despliegue y la manifestación del poder ¿En qué condiciones concretas se ejerce ese poder de matar, de dejar vivir o de exponer a la muerte? La respuesta es que falta considerar las políticas y el poder de la muerte (“necropolítica” y “necropoder”). Por su lado, *Sobre el gobierno privado indirecto* deja en evidencia el problema del ciudadano africano frente a la dificultad de pertenecer a un Estado centralizado, donde el poder político queda fragmentado y soportado en diferentes grupos que ostentan el poder coercitivo (militares y mercenarios). Es decir, en ausencia de una entidad que tenga el monopolio de la coacción que permita garantías mínimas de supervivencia, aparece un lugar inhóspito donde la guerra y la privatización cooperan para someter al individuo.

En el ensayo de *Necropolítica*, el autor describirá qué es el biopoder y la relación de enemistad. Para ello, explica la formulación de biopoder desarrollada por Foucault que se traduce en segregar a las personas que deben morir de aquellas que deben vivir por medio de una distribución de la especie humana en diferentes grupos: el establecimiento de una *ruptura biológica* entre unos y otros, aquello que se conoce como el “racismo”. En efecto, el racismo permite trazar una distancia entre el yo y el otro, donde se trata de imaginar la inhumanidad de ese otro y el deber de ejercer la soberanía sobre éste; se trata de una alteridad alienada a tal punto que permite justificar la muerte o ejercer “el viejo derecho soberano de matar”. En palabras del autor: “En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del Estado. Es, según afirma, «La condición de aceptabilidad de la matanza»” (p.23). De acá, se comprende que el racismo es aquello que posibilita degradar el derecho a la vida de otros, lo que permite validar la muerte como acción legítima bajo el supuesto de que el otro no es igual a mí. Sin embargo, no solo basta marcar una diferencia en términos biológicos, también se debe acentuar una relación antagónica. Por

ejemplo, el autor ilustra con el estado Nazi cómo se da una extrapolación de la diferencia biológica a un ámbito político: ellos no solo son diferentes, ellos también son una amenaza.

En segundo lugar, *Necropolítica* trata sobre la relación que la muerte tiene con los esclavos y con las colonias. Por un lado, el esclavo es un ser humano sin hogar, sin autonomía y sin estatus político, que vive sin el reconocimiento humano y que no se reconoce a sí mismo como tal; bajo el dominio absoluto de otro es un muerto social: el esclavo es un muerto viviente. Otro terror es encontrado en las colonias del apartheid, donde hay una concatenación entre el biopoder, el estado de excepción y el estado de sitio. Más aún, se hace una diferencia marcada entre las prácticas de sociedades desiguales, ya que los espacios están a disposición para unos y restringidos para otros: “la colonia representa el lugar en el que la soberanía consiste fundamentalmente en el ejercicio de un poder al margen de la ley (*ab legibus solutus*) y donde la «paz» suele tener rostro de una «guerra sin fin»” (p. 37). Con esto se culmina la ruptura biológica y el derecho de matar como una práctica política, como el racismo institucionalizado. Ahora bien, llegado aquí se podrá pensar que todavía Mbembe sigue en la línea de Michel Foucault, pero a continuación se podrá ver con claridad cómo esto culmina en *necropoder* y *necropolítica*, ya que se tomarán en cuenta aquellos factores que escapan al análisis foucaultiano: cuando el Estado no está presente, cuando no está presente la ley para domesticar a la muerte, aparecen las ciudades sacrificadas, repletas con víctimas de guerra, de terrorismo, de ocupación y de violencia, es decir, aparecen los lugares donde la muerte gobierna.

En tercer lugar, Mbembe examinará dos tópicos relevantes: el territorio de muerte y el mártir. Por un lado, se reconfiguran las maneras de dominación de la vida y de redefinir el espacio físico a través de nuevas tecnologías mortales (máquinas de guerra) y nuevas políticas de muerte. Así pues, el espacio físico de estos encuentros ya no son campos de batallas, sino ciudades; las víctimas no solo serán soldados y militares, también serán civiles. Dicho de otra manera, las nuevas técnicas de dar muerte y los objetivos de las máquinas de guerra no solo serán las personas, también serán las infraestructuras críticas: destruir casas y ciudades, carreteras, transformadores eléctricos, cisternas, etc.; con esto no solo se redefine el espacio vital, sino que también el espacio mortal: se muere en cualquier parte de cualquier manera. Por otro lado, en la lógica del mártir el sujeto se enfrenta en una nueva posición frente al terror y la dominación, ya que el mártir adquiere el poder mínimo sobre sí mismo de convertir su propio cuerpo en un arma (en sentido literal), encontrando a través de la muerte su emancipación de los estados de sitio y de ocupación. Explicado a través de una visión heideggeriana, “soy libre de vivir mi propia vida únicamente porque soy libre de morir mi propia muerte” (p. 70). En

este sentido, la muerte es un mediador para la redención, no es únicamente limitación sino más bien una solución al terror y la dominación; la muerte es el espacio en que el sujeto precisamente tiene poder.

En lo que respecta a *Sobre el gobierno privado indirecto*, Joseph-Achilles Mbembe explicará la forma novedosa en que los Estados africanos se estructuran socialmente, novedosa precisamente porque dado el contexto caótico (padecimiento de guerra, desabastecimiento, desinstitucionalización, desterritorialización y violencia generalizada) surgen a la fuerza respuestas de control y el intento de establecer un régimen para controlar la relación del individuo y su comunidad. Más aún, el autor se centrará en tres dimensiones importantes de este gobierno privado indirecto: el régimen de violencia, de propiedad y el orden tributario. También, aparecen como guía dos hipótesis fundamentales para la lectura de estas dimensiones: por un lado, la noción de “enmarañamiento” que indica que en África hay una falta de unidad política y acuerdo respecto a la visión de la comunidad, al igual que en los diversos actores que participan y sus diferentes objetivos; por otro lado, la hipótesis de que una de esas visiones es la “salida del Estado” como vía para un espacio público que pueda regular la conducta de los individuos, la propiedad privada y la desigualdad. Incluso, aparece de manera interesante la tensión entre lo público y lo privado que se disputa el poder y el gobierno, ya sea formalmente o en la práctica.

En conclusión, el libro *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto* es interesante porque sus dos ensayos permiten explorar el naufragio humano frente al apabullante océano de mecanismos de control, ya sean políticos, jurídicos, económicos o sociales. También, muestra con detalle cómo la muerte puede ser un factor decisivo de dominación a través del control de las técnicas de dar muerte y del terror que inunda la conciencia del ser humano. Aún más, la muerte aparece vivida de diversas formas: las ciudades de muerte, los muertos en vida, las víctimas y los victimarios que llevan la muerte grabada en sus cuerpos o memorias; se presenta a la eterna compañera de la humanidad como la musa inspiradora de la guerra, de las relaciones de poder y la política. De ahí que sea atractivo leer y pensar la obra de Joseph-Achilles Mbembe en la actualidad, ya que permite considerar la siguiente pregunta: ¿Acaso no serían el virus mortal “Covid-19” o la revuelta social nuevos escenarios donde el necropoder y la necropolítica se despliegan? Así pues, si la muerte es el destino común del ser humano, esto indica que siempre estará presente como un elemento a disposición de los sujetos y los gobiernos. Por lo tanto, la muerte no posee exclusividad en su administración ni en su abuso, tampoco la Necropolítica está limitada a un contexto específico, vale

decir, lo que ha mostrado Mbembe puede recrearse en otras circunstancias: siempre está latente el peligro de morir injustamente y el riesgo de que los espacios vitales se vuelvan zonas de muerte (o sacrificio).



## CONTACTO

### **Director**

Dr. Raúl Villarroel Soto

[rvillarr@uchile.cl](mailto:rvillarr@uchile.cl)

### **Editor**

Dr. Antonio Letelier Soto

[antletelier@u.uchile.cl](mailto:antletelier@u.uchile.cl)

### **Asistente del Editor**

Mg. Nicolás Rojas Cortés

[nicolas.rojas.c@ug.uchile.cl](mailto:nicolas.rojas.c@ug.uchile.cl)

### **Asistente Académica del CEDEA**

Dra. Andrea Hidalgo Vallejos

[coordinacioncedea@u.uchile.cl](mailto:coordinacioncedea@u.uchile.cl)

Para más información del Centro y la revista pueden visitarnos en [nuestro sitio web](#), nuestro [Facebook](#), el Instagram del [Centro](#) y el de la [revista](#) y el [sitio web de la revista](#).

CENTRO DE ESTUDIOS DE ÉTICA APLICADA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE



Revista semestral del Centro de Estudios de Ética  
Aplicada