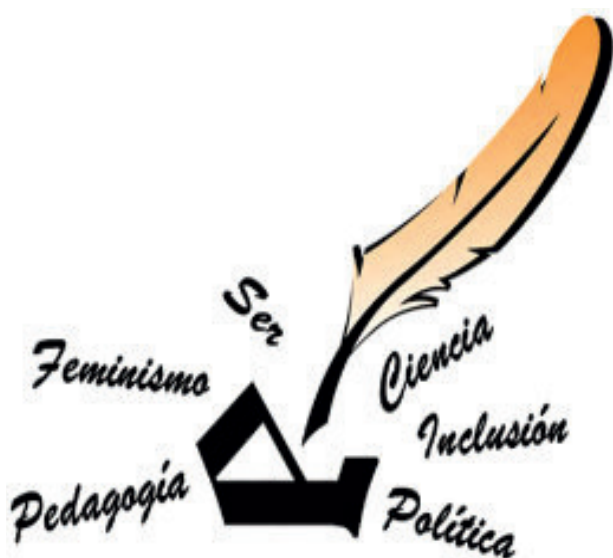


EPISTEMOLOGÍA

Escritos Compilados



Francisco Díaz Céspedes

(Compilador)



© Francisco Díaz Céspedes.
Realizado por el Centro de Investigaciones PEIP.
investigacionespeip@gmail.com
www.investigacionespeip.blogspot.cl

Registro de Cámara Chilena del libro
I.S.B.N.: N°978-956-401-708-2

Derecho de Propiedad Intelectual
N°2021-A-2605

Santiago de Chile

1° Edición por el Centro de Investigaciones PEIP,
Santiago de Chile, abril de 2021.

Se acepta toda reproducción total o parcial, solo con fines educativos.

PRINTED IN CHILE / IMPRESO EN CHILE

*Libro dedicado a la memoria de Paula León Rivera (2002-2019),
mi estudiante de la Escuela República de Grecia de Talagante
(Generación 8°Año Básico, 2016),
quien me enseñó la fortaleza, la resistencia y la partida.
Ahora estás en las enseñanzas del verdadero profesor,
Jesús, nuestro Cristo Salvador.*

ÍNDICE

PRÓLOGO.	9
<i>Simone de Beauvoir: una breve revisión a su biografía y algunos alcances epistemológicos.</i> FRANCISCO DÍAZ C.	15
<i>“En el idealismo radica la única y auténtica posibilidad de una problemática filosófica”:</i> Heidegger y la epistemología. JOSÉ PEDRO CORNEJO.	49
<i>Jean Piaget y la teoría de la evolución inteligencia en los niños de Latinoamérica.</i> FRANCISCO DÍAZ C.	83
<i>Paul Feyerabend: su idea de ciencia y de metodología científica.</i> ZENOBIO SALDIVIA M.	99
<i>La sexualidad y la locura: apuntes de la relación saber-poder según Foucault.</i> MATÍAS MADRID A.	107

<i>El debate epistemológico en tiempos de pandemia: Piaget, Vygotsky y Freire.</i> OSCAR HUARANGA R.	123
<i>Simone de Beauvoir: una breve revisión a los orígenes del feminismo.</i> FRANCISCO DÍAZ C.	143
<i>La historia como ciencia: algunas reflexiones filosóficas sobre la historiografía y su condición científica.</i> PATRICIO LEYTON A.	163
<i>Estudio general al concepto de vigilar y castigar de Michel Foucault.</i> MATÍAS CHÁVEZ H. y FRANCISCO DÍAZ C.	177
<i>Epistemología de la educación inclusiva.</i> ALDO OCAMPO GONZÁLEZ.	185
<i>Manos que piensan y mentes que hacen: algunas reflexiones en torno a la epistemología de Giambattista Vico.</i> MAURIZIO ESPÓSITO V.	225
<i>Epistemología de la pedagogía hospitalaria: ¿acaso una epistemología posicionada?</i> CLARGINA MONSALVE LABRADOR.	249

PRÓLOGO

Desde un área disciplinaria tan diferente a la específica del autor, me he comprometido a realizar este prólogo que supone un honor, así como un gran y nuevo desafío profesional - académico en mi área del Diseño y la Ingeniería Industrial, aunque debo reconocer que, en este particular caso, es necesario contar con un capital cultural muy elevado para realizar aportes, en tanto mi realidad escasa de ello, el trabajo lo he abordado desde la perspectiva de un lector interesado en aprender.

Por lo tanto, el presente estudio, compendio epistemológico que nos ofrece su autor, supone una oportuna y acuciante necesidad actual para comprender los fenómenos en estos momentos, en que nos desenvolvemos en diferentes ángulos del conocimiento o de la técnica no siempre de modo interdisciplinario, por cuanto considero interesante revisar los diferentes postulados que en este trabajo se exponen de modo independiente y completo de analizar por separado, incluso en orden aleatorio y que vislumbro a continuación:

En principio, el texto desarrollado por el Magister Francisco Díaz realiza el apartado “SIMONE DE BEAUVOIR: UNA BREVE REVISIÓN A SU BIOGRAFÍA Y ALGUNOS ALCANCES EPISTEMOLÓGICOS” donde destaca entre varios factores, cómo una filósofa feminista francesa del siglo XX nacida en un entorno conservador, acomodado social y económicamente “Simone de Beauvoir fundamentaría que la condición de la mujer estuvo sometida a una construcción cultural permanente, perfilando a la mujer como: madre, esposa, hija, hermana, abuela, nieta, y

un sin número de apelaciones; de modo que en el silencio absoluto, en la soledad, la mujer necesita e impera reconquistar sus propias especificaciones que la constituye como mujer”.

A continuación, el intelectual José Pedro Cornejo, Doctor en Filosofía, titulado “EN EL IDEALISMO RADICA LA ÚNICA Y AUTÉNTICA POSIBILIDAD DE UNA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA”: HEIDEGGER Y LA EPISTEMOLOGÍA” nos invita a reflexionar acerca de nuestros razonamientos entre idealismo y realismo, ejemplo de ello y muy de cerca comento que el objeto de diseño es la forma del producto y no puede haber buena forma sin una rigurosa exigencia de coherente y armónica conjugación de todas las dimensiones que inciden en su configuración, tal como nos dice un gran amigo español, el catedrático Vicente Latre David, pero claro ello es para usuarios.

Seguidamente, el Magíster en Filosofía de las Ciencias y Magister en Ciencia Política, Francisco Díaz C. desarrolla el texto denominado “JEAN PIAGET Y LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS DE LATINOAMÉRICA” donde se destaca entre muchos otros factores cómo “el Modelo Epistemológico Piagetano impacta en Latinoamérica, específicamente, en las ciencias cognitivas, en la psicología infantil, en la psicología de la inteligencia, en la psicología evolutiva, en la pedagogía y en el curriculum. Como también en otras áreas del saber: en etnografía, sociología y lingüística; expresada en su metodología constructivista bajo la Teoría de la Evolución de la Inteligencia, basada en el estudio del dinamismo de las estructuras psicosociales”.

Así pues, en el apartado siguiente nuestro reconocido colega Zenobio Saldivia M. Doctor en Historia, nos entrega en su apartado “PAUL FEYERABEND: SU IDEA DE CIENCIA Y DE METODOLOGÍA CIENTÍFICA” la trayectoria personal y académica, así como el autodenominado pensamiento anarquista de este filósofo austriaco, también del siglo XX, cuya vida estuvo marcada por las complejidades de las 2 guerras mundiales. Uno de los importantes aportes aquí expresados se refiere a que “para este pensador austriaco, la ciencia no avanza por el respeto sistemático de las reglas, valoraciones y métodos utilizados en las distintas disciplinas, sino más bien por el abandono de las mismas y la entrada a un universo cognitivo caracterizado por la imagería y los caminos imprevistos que ose seguir el investigador dentro de su campo”. Del mismo modo, en

cuanto a la metodología científica resalto su postulado expresado por el autor que nos define el “rechazo a la racionalidad, la búsqueda de metodologías alternativas, la permisividad a ultranza en la praxis científica, o simplemente denominado: amplia permisividad, y su más importante principio que él denomina “todo vale”.

Continúa el texto el Profesor de Filosofía Matías Madrid A. con su aporte denominado “LA SEXUALIDAD Y LA LOCURA: APUNTES DE LA RELACIÓN SABER-PODER SEGÚN FOUCAULT” de este controvertido y multifacético filósofo francés también del siglo XX, que según el autor “estudia y crea una filosofía en torno al concepto de poder”, cuyos grandes aportes son de la época entre los años 60 y 80.

“La idea de la instrumentalización del hombre”, también es destacada por el autor en este apartado, así como, entre otros aspectos relevantes, sus reflexiones acerca de “la relación derecho-sexo; ley-sexo; castigo-sexo” y “el saber y la locura”.

En paso seguido, el Investigador y Docente de Postgrado Oscar Huaranga R. nos presenta su estudio denominado “EL DEBATE EPISTEMOLÓGICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PIAGET, VYGOTSKY Y FREIRE” exponiendo, entre diferentes tópicos, relevantes conceptos acerca de “el origen de nuestro conocimiento”, “el constructivismo socio cognitivo y el constructivismo crítico socio cultural”, “la pedagogía socio-cognitiva y la pedagogía socio crítica cultural”, “la filosofía de la ciencia y la epistemología en las ciencias naturales y evolutivas”, “la epistemología en el proceso de la pedagogía”, así como la pedagogía tradicional y la activa y de otros tipos, “Jean Piaget y el modelo epistemológico psicogenético”.

En un nuevo apartado desarrollado por el Magister Francisco Díaz C. titulado “SIMONE DE BEAUVOIR: UNA BREVE REVISIÓN A LOS ORÍGENES DEL FEMINISMO” nos presenta valiosas reflexiones acerca del “sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los hombres por sobre las mujeres”, así como planteamientos históricos derivados de la revolución francesa, por ejemplo: el lema “Libertad, Igualdad, Fraternidad” que “no reconoció y no consideró a la mujer como ciudadana, despojándola y omitiéndola una vez más de sus derechos fundamentales y de las elaboraciones de los dictámenes constitucionales”. Por otro lado, destacan aspectos trascendentes tales como “Simone y algunas ideas del feminismo” que dan cuenta de sus ideas como una de las perso-

nas fundadoras del feminismo.

En el siguiente apartado su autor Patricio Leyton A. Licenciado en Historia, nos ilustra acerca de “LA HISTORIA COMO CIENCIA: ALGUNAS REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA Y SU CONDICIÓN CIENTÍFICA”, donde destacan aspectos que dan cuenta acerca de las particularidades de la disciplina, como semejante a los métodos de las de las ciencias exactas y experimentales, así como se analiza “La narrativa y metodología de la historia”, “La historia y las leyes generales”, “historia, causalidad, hipótesis y selección”, “la metodología histórica y la ciencia”.

A continuación, el Profesor de Historia, Matías Chávez H. y el Magister Francisco Díaz C. desarrollan en conjunto el apartado “ESTUDIO GENERAL AL CONCEPTO DE VIGILAR Y CASTIGAR DE MICHEL FOUCAULT” definido por sus autores como “el desarrollo del poder que está situado y concentrado en los espacios cerrados” desarrollando análisis de los conceptos de externalización, estructura y superestructura, así como el concepto de normalización, entre otros aspecto asociados al castigo.

En el apartado que sigue su autor Aldo Ocampo G. Teórico y Crítico Educativo nos presenta el estudio “EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. El escándalo epistémico persistente: presencia de una mimesis reduccionista y normativa” específicamente se expresa lo concerniente a un doble vínculo que “describe un problema epistemológico y pragmático, este último, concebido como un saber que encarna la realidad transformando la vida de las personas”. Así como se desarrollan tópicos relativos a “un campo sintagmático”, “tensiones metodológicas de la Educación Inclusiva y obstrucciones significativas en la formación de su método”, “características generales del conocimiento de la educación inclusiva”, “¿Educación Inclusiva como teoría pluralista de la verdad?: el funcionamiento aléctico”, esto referido por su autor a “la multiplicidad de sistemas de razonamientos y argumentos que entran en contacto y circulan en este entramado develan que las diversas clases de verdades no operan de la misma manera”. Además, se exponen aspectos relativos a la inclusión como “Un proyecto de conocimiento en resistencia” y “Nomadismo y diáspora epistemológico de la educación inclusiva”.

En el apartado siguiente, el Profesor Mauricio Espósito V. graduado

en Italia e Inglaterra, nos ilustra con su trabajo denominado “MANOS QUE PIENSAN Y MENTES QUE OBRAN: ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA EPISTEMOLOGÍA DE GIAMBATTISTA VICO” donde en principio se resaltan las particulares características principales de G. Vico y se reflexiona acerca de 2 de sus obras: la primera corresponde a “De nostri temporis studiorum ratione, publicada en 1708. Y la segunda obra: el De antiquissima italarum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda, publicada en 1710”. En su trabajo incluye análisis de aspectos relativos a: “desde el Homo Sapiens al Homo Faber”, “el principio del Verum ipsum factum”, “hacia una Epistemología tópica de las ciencias”.

Finalmente, la autora venezolana Clargina Monsalve L., Diplomada en Pedagogía Hospitalaria, nos presenta su estudio “EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA: ¿ACASO UNA EPISTEMOLOGÍA POSICIONADA?”, exponiendo en principio ampliamente el particular concepto de pedagogía hospitalaria, para comprender los elementos que la investigadora considera esenciales, como es la característica interdisciplinar, diaspórica y heterotópica y “la importancia de argumentar por qué la Pedagogía Hospitalaria es una interdisciplina y un primer acercamiento de cómo han de comprenderse los conceptos de su sintagma y cuáles nuevos conceptos o bien significaciones a otros ya utilizados, emergen en ese espacio fronterizo e intersticial entre sus disciplinas sustentadoras”. Se establece además la “Pedagogía Hospitalaria” como “un concepto que reorganiza fenómenos y nuevos alcances discursivos, así como “restos históricos de la epistemología colonial y de una visión descolonial en algunos conceptos usados hoy en pedagogía hospitalaria” y se culmina el estudio con “la Pedagogía Hospitalaria, ¿podría ser un campo del saber que se convierte en una epistemología posicionada?”

Dr. Tomás Cárdenas Fincheira

Decano

*Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social,
Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago de Chile, abril de 2021.*

SIMONE DE BEAUVOIR: UNA BREVE REVISIÓN A SU BIOGRAFÍA Y ALGUNOS ALCANCES EPISTEMOLÓGICOS

Por Francisco Díaz C.

Introducción

El párrafo clásico y célebre que contextualiza y ejemplifica la mejor idea del libro *El Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir es: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como un Otro. En tanto que existe.”¹ Este argumento determinaría en esencia los elementos que han creado los hombres para castrar la participación pública de la mujer durante gran parte de la historia de la humanidad. Entendiéndose a la feminidad como un objeto que depende y subyace de las decisiones del poder masculino para dominar y fortificar las estructuras de una civilización paternalista.

Simone de Beauvoir fundamentaría y explicaría a sus pares, y a las generaciones venideras, que la condición de la mujer estuvo sometida a una construcción cultural permanente, perfilando a la mujer como: madre, esposa, hija, hermana, abuela, nieta, y un sin número de otros roles. De este modo, en el silencio absoluto, en la soledad, el género femenino necesitaba reconquistar sus propias especificaciones que la constituyere como

¹De Beauvoir, S.: *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas*, Siglo Veinte, libro aportado por usuario como obra inédita, por la Secretaría de Gobierno de México, P. 87. Documento descargado en https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo.pdf. Consultado el 31 de marzo de 2020.

mujer. Así, la frase icónica de su pensamiento “No se nace mujer, se llega serlo”, es sin lugar a dudas, una de las sentencias más significativas del desarrollo del ser, tanto en la infancia, la juventud, la iniciación sexual, la madurez y la vejez. Además, los roles que suscitaron a la mujer fueron condicionados por una sociedad paternalista, determinándola como: la mujer soltera, la mujer casada, la lesbiana, la madre, la prostituta o la hetaira, la mujer independiente, entre otras apreciaciones que se capitulan en la lectura del libro magno, publicado en dos tomos “Los hechos y los mitos” y “La experiencia vivida”. Estas enciclopedias, que son las bases del feminismo moderno, manifestarían el sentido de libertad para dejar de ser objeto,² y de constituirse como un sujeto histórico que forma parte del destino.

Según la filósofa española María Teresa López Pardina, “este famoso ensayo marca un hito en la historia feminista, y no sólo porque vuelve a poner en pie el feminismo después de la Segunda Guerra Mundial para toda la segunda mitad del siglo XX, sino también porque constituye el estudio más completo de cuantos se han escrito sobre la condición de la mujer”.³ En efecto, a finales del siglo XIX y a mediados del siglo XX, las organizaciones de mujeres en distintos puntos del orbe occidental gestarían y materializarían el sufragio femenino. Estos triunfos, exigirían y demandarían la igualdad de derechos frente al ente masculino, dando origen a los estudios feministas y de género, en diversos espacios de sociabilización, en especial el mundo académico. Es por ello, que los argumentos descritos por Simone de Beauvoir pueden ser considerados, rigurosamente, como una epistemología que transforma las tradiciones culturales preteritas de su presente.⁴

Si bien es cierto, los estudios de la filósofa francesa también integrarían parte de su vida familiar, académica y reflexiva. Hitos que describiremos de manera breve en la biografía que se presenta a continuación, con la finalidad de establecer un relato cercano a la memoria cultural que nos ha legado -aun cuando los desafíos de los ciudadanos y ciudadanas

² Loeza, G.: “Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático”, *Revista de la Universidad de México*, P. 37. Véase en <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5108/5108/pdfs/51loaeza.pdf> Consultado el 31 de marzo de 2020.

³ *Ibidem.*, p. 37.

⁴ Cf. Puleo, A.: “Simone de Beauvoir: filósofa existencialista, pensadora de nuestra libertad” (2008). Véase en <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1274>. Consultado el 31 de marzo de 2020.

desconocen por completo-; y que por sentido común, contribuye a los valores trascendentales por medio del diálogo, el respeto, la tolerancia, y la libertad de expresión.

De Beauvoir y su episteme intelectual

Escribir una síntesis de la biografía de Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir es un desafío muy complejo. Por ello, nos guiaremos por el excelente artículo: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir” de la investigadora y Directora del Centro de Estudios Sociológicos (CES, México) Karine Tinat, quien expone de una forma pedagógica el relato histórico, intelectual y personal de la filósofa gala, con una precisión en cada uno de los tiempos.

Simone de Beauvoir nació en París, el 9 de enero de 1908. Hija de una familia muy conservadora y tradicionalista. Hija del abogado, Georges Bertrand de Beauvoir, y su madre, catolicista, Françoise Brasseur. La educación de Simone estuvo en primera instancia bajo la disciplina del profundo sometimiento moralista del catolicismo en el establecimiento educacional Cours Désir. Años más tarde, y entrando en la adolescencia, se destacaba por sus actividades académicas; aunque demostró una osadía de revelarse al tradicionalismo de sus progenitores. Por lo general, el contexto social de las mujeres estaba reducido a dos premisas: i. “obedecer al hombre de la casa” y ii. “La mujer es lo que el marido hace de ella”.⁵ Estas sentencias, muy comunes para la época, posiblemente detonaron en la mentalidad de Simone, querer romper las estructuras paternalistas de la *República* francesa.⁶

Simone de Beauvoir al observar, estudiar y reflexionar sobre la relación conyugal de sus padres, en una entrevista mencionaría: “En cierto modo, mis padres se repartieron completamente las tareas: ella representaba el lado contingente, al mismo tiempo que la dimensión moral y, por añadidura, religiosa; él representaba el lado intelectual y la apertura del mundo.”⁷ Para Simone, el escepticismo paterno la hacía “sentirse liberada”

⁵ Óp. Cit. Loeza, G.: “Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático”..., P. 38.

⁶ Cf. Krebs, R.: *Breve historia universal (hasta el año 2000)*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2006, P. 382.

⁷ *Ibidem*.

de la infancia y la juventud tradicionalista y prejuiciosa que debía cumplir el sexo femenino.⁸ Es más, De Beauvoir expresaría que: “No aceptaba que un hombre me frustrara de mis responsabilidades: nuestros maridos viajaban. En la vida, lo sabía, es totalmente distinto: una madre de familia está siempre flanqueada de un marido; mil tareas fastidiosas la abruman. Cuando evocaba mi porvenir, esas servidumbres me parecieron tan pesadas que renuncié a tener hijos propios; lo que me importaba era formar espíritus y almas: decidí ser profesora.”⁹ De esta forma, Simone rechazó el matrimonio,¹⁰ y optó por la construcción de un capital cultural genuino -mediante la libertad de escoger a la persona-¹¹, y no la preponderancia de analizar la capacidad económica familiar para celebrar un “contrato conyugal de seguridad y estabilidad”, entre los capitales financieros de las familias y la conservación de sus patrimonios.¹² Por lo tanto, en la cognición de la filósofa gala, ella creía en la liberación de la dependencia económica, y reafirmaría aún más la autonomía de la mujer mediante su propio esfuerzo. Este argumento, erradicaba una de las frases más prejuiciosas de la *belle époque* en torno a la mujer: “La mujer es lo que su marido hace de ella, es él quien debe formarla”.¹³ En su contraparte, De Beauvoir aseveraría que: “En la realidad no me sometía a nadie: era, y seguiría siendo siempre, mi propia dueña.”¹⁴

Los primeros acercamientos de Simone a la filosofía, se originaron gracias a las lecturas de *La vida intelectual* del padre Sertilanges y *La cer-*

⁸ De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal*, Traducción de Silvina Bullrich, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1967. P. 72.

⁹ *Ibidem.*, Pp. 30-31.

¹⁰ Cf. Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”, *Estudios Sociológicos* XXVII: 81, El Colegio de México, A. C., México, 2009, p. 760.

¹¹ *Ibidem.*: “En Francia, la libre elección tanto del esposo como de la esposa surgió como regla entre la primera y la segunda guerras mundiales”. En Sohn, A.: “Entre les deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre”, 1992, p. 182. En Georges Duby y Michelle Perrot, *Histoire des femmes en Occident V. Le x^e siècle*, París, Plon, pp. 165-195. En Sohn, A. M.: *Entre les deux guerres*. 1992, p. 182.

¹² Cf. Díaz, F.: *Salvajismo en el recreo: una mirada desde las ciencias sociales*, 2ª Edición por el Centro Cultural y Ecológico Paulo Freire, Santiago de Chile, 2016, p. 65.: “Según Pierre Bourdieu expone las siguientes estrategias para generar la dominación práctica del poder, que están enraizadas unas con otras. Ellas son: Las Estrategias de Inversión Biológica; Las Estrategias Profilácticas y Las Estrategias de Fecundidad”.

¹³ *Op. Cit.*, De Beauvoir, S.: *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas...*, P. 196.

¹⁴ *Op. Cit.*, De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal...*, p. 32.

tidumbre moral de Ollé-Laprune.¹⁵ En 1924, decidió ingresar a la universidad de La Sorbona a estudiar filosofía. En paralelo cursó matemáticas en el Instituto Católico, asistió a clases de letras francesas en el Instituto Sainte-Marie de Neuilly, y participó en los Equipos Sociales de trabajo que dirigía Robert Garric.¹⁶

Sus padres expresaban un lamento por la profesión que optó su hija. “¡Qué lástima que Simone no sea un varón: hubiera entrado en el Politécnico” (expresó su padre).¹⁷ Actitud dominante y arbitraria de ambiciones materiales y espirituales que Simone no compartiría. Ante las decepciones y desánimos de sus padres, continuó sus estudios y priorizó la literatura y el latín,¹⁸ matemáticas, y griego. También se alejó de las costumbres y actividades que realizaban las jóvenes del periodo,¹⁹ tales como: el recibimiento de la visita de la madre, servir el té, conversaciones de naderías, sonrisas no espontáneas y otras situaciones de menor medida.²⁰ Durante la formación académica, Simone tuvo cursos de psicología, lógica, moral, metafísica; cuya instrucción académica era muy conductista en el sentido de enseñanza-aprendizaje. Se utilizaba el dictado y la recitación de manuales de estudio, tal como lo sintetizaba el reverendo Padre Lahr “Lo que es, es”. Entre las lecturas señaladas por los profesores, resaltaron *La atención* de Ribot, *La psicología de las masas* de Gustave Lebon, *Las ideas-fuerzas* de Fouillée,²¹ entre otras. Simone, en sus memorias, narraría

¹⁵ Cf. *Ibidem.*, p. 82.

¹⁶ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”... pp. 765-766.: Es posible interpretar que Simone se integró a los Equipos de Trabajo por dos razones: la primera por el interés de aprendizaje académico; y la segunda, “bajo el pretexto de dar conferencias a los obreros del barrio Belleville, logró escaparse de la vigilancia de su madre para pasear de noche en las calles populares de París con su primo Jacques”.

¹⁷ *Ibidem.*, p. 93.

¹⁸ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”... p. 759.: Es necesario destacar que el padre de Simone de Beauvoir, “(...) -repetía a menudo a su hija Simone-, “nada en su vida fue tan auténtico como su amor por el teatro”.

¹⁹ Cf. *Ibidem.*, p. 763.: En el Colegio Désir, en 1917, apareció una alumna nueva, Elizabeth Lacoïn, con la que Simone entabló de inmediato una gran amistad. Apodada Zaza, la niña catalizó en Simone el deseo de “abandonar su personaje de niña sabia” y le enseñó superficialmente “la independencia y la irrespetuosidad” (...) Su muerte –a los 20 años-, debido a una enfermedad grave, fue para Beauvoir el “gran crimen espiritualista”.

²⁰ Cf. *Ibidem.*, p. 93.

²¹ Cf. *Ibidem.*, pp. 82-83.

que “pasaba diariamente nueve o diez horas sobre los libros”.²² Y agregaría que “estudiar seriamente la filosofía procediendo por orden. (...) Escribir conclusiones una vez adquiridas. (...) Meditar sobre Kant y Bergson. Estudiar a Platón, Leibniz (...). Estudiar la filosofía post-kantiana. Vasto programa para un año escolar, pero lo haré. Y sobre todo: pensar por mí misma”.²³ De Beauvoir compartiría diálogos y reflexiones muy profundas de la filosofía, junto a Maurice Merleau-Ponty y, en menor medida, René Maheu. Este último, la apodó como *Castor*, porque “los castores andan en banda y tienen espíritu constructivo.”²⁴ Este espíritu se desenvolvería, independizándose de sus padres, para vivir en un cuarto que pertenecía a su abuela. Joven y feliz, que verbalizaría en “ganar dinero, salir, recibir, escribir, y ser libre”.²⁵

En la universidad, De Beauvoir conocería a Jean Paul Sartre, “el filósofo existencialista”, y expresaría de él: “Con él siempre podría compartirlo todo”.²⁶ A Sartre no le gustaba la idea de separar la filosofía de la literatura. Y es más, Simone afirmaría que “el pensamiento de Sartre me había impresionado por su madurez, pero me desconcertó la torpeza de los ensayos que los expresaba”.²⁷ Dicha valoración de Simone, es muy subjetiva, ya que es una interpretación de lo que se extrae del mundo.²⁸ En efecto, Simone de Beauvoir reconocería que entre los diálogos y discusiones filosóficas, el francés existencialista era más fuerte, y por ende los razonamientos lógicos de la filósofa gala eran un tanto más confusos.²⁹

Los sentimientos entre De Beauvoir y Sartre fueron creciendo paulatinamente, a través de sus actividades académicas. Participaron en el concurso de escritura *agrégation*, en julio de 1929, el primer lugar lo obtuvo el

²² Óp. Cit., De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal...*, P. 153.

²³ Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., P. 766. En *Los Cahiers de jeunesse* (2008), que agrupan siete cuadernos escritos entre 1926 y 1930, fueron transcritos e introducidos por Sylvie Le Bon de Beauvoir, p. 378.

²⁴ Óp. Cit., De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal...*, P. 168.

²⁵ *Ibidem.*, p. 170.

²⁶ *Ibidem.*, p. 179.

²⁷ *Ibidem.*, p. 178.

²⁸ Cf. Nagel, T.: *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*, Fondo de cultura económica, México, 2019, P. 11.

²⁹ Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 179.

existencialista y el segundo lugar Simone.³⁰ Lo que significó para el grupo femenino una victoria absoluta debido a la escasa participación de la mujer en estos encuentros. Dos meses más tarde Sartre le propuso un “contrato amoroso” por dos años, ya que el servicio militar le tocaba la puerta de su casa. El destino estaba bifurcado para los filósofos, y podían elegir en libertad su sendero. Ambos objetaban el matrimonio, y todo lo que conlleve a deslegitimación de la libertad del ser. Así, tanto para Simone y Jean Paul juraron fidelidad de un “amor necesario” sin prohibiciones de vivir “amores contingentes”.³¹ Estos aspectos un tanto incómodos e inmorales para el periodo, fijarían las líneas amorosas de la pareja, como uno de los pensamientos del romano Ovidio,³² al mostrar una juventud que no accedía a la utopía del tradicionalismo francés.

A la edad de 21 años, Simone de Beauvoir consultó y solicitó al catedrático León Brunschvicg la posibilidad de presentarse a la obtención del título académico. Este le recomendó tratar *el concepto en Leibniz*,³³ lo cual preparó y demostró sus estudios a la comisión evaluadora. Con un alto coraje, la francesa conseguiría, categóricamente, el diploma de Profesora de Filosofía. Dos años más tarde, Simone ingresó al puesto de profesora de filosofía en un establecimiento educacional en Marsella a 661 Km. de su ciudad natal. Este hecho delimitaría aún más la relación amorosa entre Sartre y la educadora. En 1932, De Beauvoir logró postular a un trabajo en la ciudad de Rouen, a una hora de viaje, donde realizaba clases Sartre, en la ciudad de Le Havre. La profesora conocería nuevas amistades, específicamente a la estudiante rusa Olga Kosakiewicz, cuyos sentimientos se desarrollaron en un trío. Simone explicaría que esta relación sería: “(...) para nosotros, un porvenir; en vez de una pareja, seríamos en adelante un trío.”³⁴ El trío tan solo duraría hasta 1936,³⁵ año en que la profesora gala volvería a París para laborar en el Instituto Molière. Y un año más tarde Sartre entraría a trabajar al Instituto Pasteur. Ya en

³⁰ Cf. *Ibidem.*, p. 769.

³¹ Cf. *Ibidem.*, p. 769.

³² Cf. Ovidio.: *El arte de amar*, Ediciones Brontes, Barcelona, España 2009, pp. 17-67.

³³ Cf. Óp. Cit., De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal...*, p. 138.

³⁴ De Beauvoir, S.: *La plenitud de la vida*, Hermes, México, 1983, p. 266. En Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 771.

³⁵ *Ibidem.* p. 309.

París, la pareja se establecería de manera apacible, compartirían en el mismo hotel, en piezas separadas y una cotidianidad pública en el barrio histórico-enciclopédico de Saint-Germain-des-Près. Asimismo, en el día a día de la pareja, no tan solo contemplaban las humanidades, sino que también el círculo más íntimo de amistades y amores. Entre estos lazos se incorporarían las alumnas de Simone, Louise Védryne y Nathalie Sorokine –además de Olga y su hermana Wanda Kosakiewicz-; y un estudiante de Sartre, Jacques-Laurent Bost. De Beauvoir se vinculaba amorosamente y sexualmente con Olga, Louise, Nathalie y Jacques-Laurent; en cambio Sartre con Louise Védryne y Wanda.³⁶ Estas relaciones marcarían la esencia, la realidad y la libertad del pensamiento de Sartre, que por supuesto también lo compartió con Simone a lo largo de su vida. Así, la condición humana estaba en seleccionar su propia vida y el peligro de dejar escapar la ocasión. Lo que en palabras de Sartre: “El ser humano está condenado a la libertad”.³⁷ De esta manera, Simone y los miembros del círculo íntimo, eran los únicos responsables de las decisiones y acciones que elegirían, aceptando las consecuencias tanto en lo público como privado.

Durante la Segunda Guerra Mundial, De Beauvoir tuvo una extensa actividad epistolar con Sartre, más aún cuando el filósofo existencialista estuvo prisionero en Alemania hasta 1941. Es así como en el mismo año se reunirían, y Sartre fundaría la resistencia al nazismo mediante la agrupación de anarquistas, fourieristas y otros, “Socialismo y Libertad”.³⁸ Empero, este grupo se desvanecería prontamente por las diversas ideologías que explicaban la relación entre Individuo y Estado.

En agosto de 1943, De Beauvoir publicaría *La invitada*, inspirada en el trío amoroso entre Olga, Simone y Jean Paul. Dicha novela trataría los celos y la posición de poder, las libertades, las acciones y las responsabilidades de cada uno de los personajes, poniendo de manifiesto la moral burguesa y los dilemas existencialistas de sus actos. La obra tuvo un tiraje de 22.000 ejemplares -a pesar de las restricciones de papel frente al conflicto bélico internacional-.³⁹ Por otro lado, Simone trataría con otros

³⁶ Cf. De Beauvoir, S.: *Cartas a Sartre*, Lumen, Barcelona, 1997, Pp. 39-377. En *Ibidem*. pp. 771-772.

³⁷ Cf. Delius, C.; Gatzemeier, M.; y otros.: *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*, Ediciones Konemann, Reino Unido, 2000, P. 100.

³⁸ De Beauvoir, S.: *La plenitud de la vida*, P. 523-525. En *Óp. Cit.*, Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., P. 771.

³⁹ Cf. *Ibidem.*, p. 775.

grandes de la literatura universal, como Albert Camus y Michel Leiris. Al siguiente año, la profesora gala publicaría *Pyrrhus et Cinéas*, ensayo que tendría muy buena acogida por la élite intelectual, al abordar la libertad, la acción del individuo y la comunicación entre el ser y los otros. Luego en 1945, publicaría *La sangre de los demás*, contenidos que manifestaría lo que es la culpa y el compromiso; y al año siguiente publicaría una fábula filosófica llamada *Todos los hombres son mortales*, expresando y desarrollando el concepto de eternidad y los vicios que conlleva tenerla, aceptando la muerte como una salida necesaria. Además, junto a Sartre y Maurice Merleau-Ponty fundaron la revista *Les Temps Modernes*, una revista de contenidos políticos, literarios y filosóficos, cuyos primeros números fueron de una periodicidad mensual, y luego cuatrimestral.⁴⁰ En 1947, Simone publicaría *Para una moral de la ambigüedad*, en la que postula una cadena de dificultades lógicas relacionadas entre el cuerpo, el yo, y la situación moral del hombre y la mujer.⁴¹

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, De Beauvoir continuó de tiempo completo a la literatura, novelas, ensayos filosóficos, memorias y otras, profundizando una postura muy equilibrada frente a las corrientes del existencialismo, en especial a los condicionamientos y prejuicios sociales en torno a la libertad, tal como lo fundamenta en su obra *¿Para qué la acción?*, cuya meditación concluiría que “el respeto de la libertad de otro no es una regla abstracta: es la condición primera del éxito de mi esfuerzo”.⁴² El esfuerzo de Simone por superarse a sí misma frente al contexto bélico de la Segunda Guerra Mundial, potencializó aún más sus habilidades, tanto como educadora y como escritora. Este último, le permitió el reconcomiendo de notables intelectuales, y la divulgación de sus escritos y pensamientos fueron visibles por medio de la prensa. Entre los meses de enero a mayo de 1947, viajó a los Estados Unidos de América para dictar conferencias en distintos espacios académicos, presentando

⁴⁰ El nombre de la revista, se debe al film “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin. Su primer número apareció en octubre de 1945, publicándose alrededor de 700 ejemplares hasta el cierre de la revista en diciembre de 2018, tras el fallecimiento de su último director Claude Lanzmann. Véase en https://www.clarin.com/cultura/dejo-editarse-mitica-revista-fundaron-sartre-beauvoir_0_vzxNF7mb-.html. Consultado el 23 de mayo de 2020.

⁴¹ Cf. Femenías, M. L.: “Filosofía de la ambigüedad o el ambiguo lugar de las mujeres”, *Revista Cadermos Pagus* N°56, Universidade Estadual de Campinas, 2019, Pp. 13-25.

⁴² De Beauvoir, S.: *¿Para qué la acción?*, traducción Juan José Sebreli, Ediciones Desligamiento, Santiago de Chile, 2017, P. 107.

temáticas de la mujer, de sus novelas y de cómo enfrentaban día a día la guerra. A su vez, conoció al célebre escritor Nelson Algren, los cuales compartirían un romance muy intenso y apasionado. Al regresar a Francia en 1947, las autoridades otorgaban el derecho del sufragio femenino, algo inédito y esperado por el feminismo francés.⁴³

Simone, a finales de 1947, comenzó a preguntarse a sí misma en torno al sexo y al concepto de mujer, y de cómo estos coexistían en la realidad histórica. Estudiaría y elaboraría su magna obra *El Segundo Sexo*. Dicha libro, con las décadas venideras, produciría un cambio epistemológico al enfrentar lo heteronormativo de la sociedad occidental, evidenciando un progresismo femenino que se insertaba, gradualmente, en las esferas políticas, sociales, económicas y culturales. En consecuencia a la disolución del estudio, durante los años 50', la filósofa recibiría duras críticas a favor y en contra. La tratarían de “insatisfecha, frígida, priápica (del mito de Priapo), ninfómana, lesbiana, cien veces abortada (...) ‘pobre muchacha’, neurótica, una rechazada, una frustrada, una desheredada, una insatisfecha sexual, una envidiosa, una amargada, repleta de complejos de inferioridad ante los hombre, ante las mujeres (...)”⁴⁴ De cualquier modo, la simbiosis entre el análisis riguroso de Simone y los prejuicios vanos que la atentaban, fue el producto de las reflexiones más profundas de lo que miles de mujeres vivenciaron la espada del patriarcado.

En 1954, Simone publicó la obra *Los mandarines*, obra que exhibe las esperanzas y las ilusiones pérdidas de la post-guerra del Viejo Continente. Más aún cuando hubo un contexto de bipolaridad entre los bloques de EE.UU. (“Defensor del mundo libre”) y la U.R.S.S (“La Patria de los Trabajadores”). Esta división se extendería a los otros continentes del planeta. En el transcurso de este proceso, resaltaría el pensamiento de Mohandas Karamchand Gandhi, quien expondría que la humanidad tiene la obligación de estudiarse a sí misma, y lo expresa de la siguiente manera: “Los

⁴³ Cf. “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana Olympe de Gouges, 1789. Para ser decretados por la Asamblea Nacional en sus últimas sesiones o en la próxima Legislatura.” *Revisita Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N° 13, pp. 267-279. 2009. Es más, el paternalismo galo jamás consideró a la mujer en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, publicado el 26 de agosto de 1789. Por ello, la ilustrada Olympe de Gouges escribiría y publicaría, el 5 de septiembre de 1791, La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, con el objetivo de equiparar los derechos entre ambos sexos. Lamentablemente, la De Gouges sería guillotizada el 3 de noviembre de 1793.

⁴⁴ Op. Cit. Loeza, G.: “Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático”..., p. 40.

deberes para uno mismo, para la familia, para el país y para el mundo no son independientes unos de otros. No puede ser uno bueno para su nación perjudicándose a sí mismo y a su familia. Del mismo modo, tampoco se puede servir al país perjudicando al mundo. En último término, hemos de morir para que la familia viva y la familia debe morir para que viva la nación, y la nación para que viva el mundo. Pero sólo se puede ofrecer en sacrificio lo que es puro. Por eso, el primer paso es la propia purificación”.⁴⁵

Los pensamientos de Gandhi y de Simone se entrecruzaron, por sí solos, al ser testigos de cómo el ser humano aniquilaba a la humanidad. El hindú nos orientaba al camino de la purificación reflexiva; mientras que la francesa formularía una propia ética referente a los Derechos Humanos y a una sociedad consciente de sus razones y pasiones, tal como lo teorizaba el filósofo y epistemólogo Karl Popper en su obra *La sociedad abierta y sus enemigos* (1945), manifestando que “la empresa de construir una sociedad abierta que rechace la autoridad absoluta de lo establecido por la mera fuerza del hábito y de la tradición, tratando, por el contrario, de preservar, desarrollar y establecer aquellas tradiciones, viejas o nuevas, que sean compatibles con las normas de la libertad, del sentimiento de humanidad y de la crítica racional”.⁴⁶ Argumentos que ejemplificarían la voluntad individual de los seres humanos y de comprometerse a superar los sufrimientos inevitables que acontecieron al sujeto en el tiempo de la guerra y en el tiempo posterior de ella. En cierta medida, los asuntos internacionales, y la competencia por el poder de los bloques intentará definir las identidades del mundo intelectual.⁴⁷ Así, los nuevos pensamientos de Simone, Gandhi y Popper y otros retornan al centro de la experiencia occidental, revitalizados y reconceptualizados en el sujeto histórico universal. No obstante, los conceptos y las ideas de la filósofa gala -en el caso de los escritos *El Segundo Sexo* y *Los mandarines*- fueron incluidos, el 12 de julio de 1956, en el ÍNDICE de la Suprema Sagrada Congregación del Santo Oficio.⁴⁸ Este hecho atañó a la ausencia de un diálogo pluralista en-

⁴⁵ Cardona, F.: *Por la senda de GANDHI. Su vida, sus ideas y su legado*. Plutón Ediciones, España, 2018, P. 122.

⁴⁶ Popper, K.: *La sociedad abierta y sus enemigos*, Ediciones Paidós Surcos 20, Barcelona, 2008, P. 12.

⁴⁷ Cf. Appleby, J.; Hunt, L.; y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1998, P. 254.

⁴⁸ Cf. Galster, I.: “Le deuxième sexe de Simone de Beauvoir, Presses de l’ Université Paris- Sorbonne”, Francia, 2004, pp. 298-299. En Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., P. 781.

tre los lectores tradicionalistas, y privó la libertad de expresión.⁴⁹

En 1957 publicaría *La larga marcha*, obra que trataría de exponer la transición de China a un comunismo nacionalista, explicitando la progresiva industrialización socialista del país, la planificación de la agricultura, la industria artesanal, el comercio y otras áreas de la economía.⁵⁰ En efecto, De Beauvoir y Sartre eran devotos de las democracias populares, fueron observadores de las realidades sociales y culturales de Portugal, Estados Unidos, Italia, Túnez, Argelia, Marruecos, Costa de Marfil, entre otras. Negaban la imposición violentista de los líderes hacia las naciones menos desarrolladas, condenando la agresión y el sometimiento al ser humano a través de la coacción física y la propaganda ideológica.

En 1960, De Beauvoir y Sartre visitaron la “isla de la Revolución”, dialogaron con Fidel Castro y Ernesto Guevara. Los filósofos franceses eran considerados por el medio periodístico como una pareja intelectual partidista de la izquierda revolucionaria.⁵¹ La filósofa gala, no tan solo acompañaría a Sartre en su aventura de escribir el reportaje “Huracán sobre el azúcar”, sino también a conocer y compartir con otras personalidades de la Revolución Cubana. Simone sería entrevistada por Humberto Arenal en *Lunes de Revolución*, en donde la filósofa se destacaría por su buen dominio del inglés a diferencia de Sartre. Arenal comentaría en sus próximos artículos que De Beauvoir tendría un sentido de realidad mucho más concreto que las ideas de Sartre.⁵² Es importante denotar que la escritora estaba muy sorprendida de los méritos de Castro, Guevara y el pueblo cubano. Además, sentenció que “es una especie de milagro pues hubo que atreverse a creer en la suerte del hombre”.⁵³ Proposición que alude a realizar lo imposible en lo posible. Para De Beauvoir, el proceso revolucionario de Cuba “es una revolución que no parte de ningún principio previo. No obstante, no tiene nada de improvisada. Aquellos hombres han pensado

⁴⁹ Retamal, J.: Y después de Occidente ¿qué?, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 2003, P. 276.

⁵⁰ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., Pp. 781-782.

⁵¹ Cf. Piña, M.C.: “Simone de Beauvoir, a 30 años de su muerte”, *rfi cultura*, 14 de abril de 2016. Véase en <http://www.rfi.fr/es/cultura/20160414-simone-de-beauvoir-30-anos-de-su-muerte-filosofia-existencialismo-Francia-feminismo>. Consultado el 13 de abril de 2020.

⁵² Santos Moray, M.: “En La Habana, Simone de Beauvoir con Jean Paul Sartre”, *Revista Rebelión*, 26 de mayo de 2007. Véase en <https://rebelion.org/en-la-habana-simone-de-beauvoir-con-jean-paul-sartre/> Consultado el 13 de abril de 2020.

⁵³ Ruiz Rodilla, A.: “Beauvoir y Sartre en Cuba”, *Revista nexos. Cultura y vida cotidiana*, 3 de diciembre de 2016 Véase en <https://cultura.nexos.com.mx/?p=11662>. Consultado el 28 d abril de 2020.

mucho y conocen a su país íntimamente. Han estudiado sus problemas y los han confrontado con los de otros países. Siguen una línea directriz. Lo que atrajo mi intención inmediatamente es que los dirigentes cubanos son de una extrema buena voluntad. No vimos ningún ministro vanidoso, ningún jefe militar enamorado de sí mismo, aunque muchos de ellos son muy jóvenes y la tentación del orgullo es grande”.⁵⁴ Para Simone, la Revolución Cubana es muy distinta a lo que planteaban las élite políticas de Europa, ya que los políticos de la isla caribeña desarrollaban con creces la comunión voluntaria de los y las habitantes en una fuerza emocional, por su sentido de pertinencia, y un dinamismo original entre el pueblo y el gobierno, sin intermediarios para llevar acabo los deseos de todos y todas de quienes constituyen la revolución.

Luego de Cuba, en el mismo año, la pareja filósofa visitó Brasil. Los recibió algunos intelectuales liberales, en especial el escritor y el ex político comunista Jorge Amado de Faria -quien narra la vida de los trabajadores (marineros, pescadores, asalariados del cacao, y otros oficios), con el objetivo de denunciar los innumerables abusos que recibían de la clase dominante.⁵⁵ Faria se convertiría en uno de los pioneros de la corriente literaria “realismo socialista”. Con respecto a las opiniones de Faria frente al sabio existencialista, mencionó en una oportunidad que “(...) Sartre necesitaba pasar más tiempo en el Tercer Mundo y ser testigo de sus contradictorias realidades de cerca (...), tenía mucho para ofrecerles a los progresistas brasileños, particularmente a los jóvenes”.⁵⁶ Por su parte, Simone dictó numerosas charlas y conferencias en distintas ciudades del magno Brasil, esencialmente sobre “La condición de la mujer moderna”, tema que estimularía a las féminas brasileñas a luchar por sus derechos frente a los dominios del patriarcado, que estaban aún más enraizados por la opresión de la burguesía, la enfermedad, la pobreza y enfáticamente en

⁵⁴ Ziegler, J.: “Sartre en Cuba”, *La Habana Elegante*, Archivo Revolución, Revolución, 2 de mayo de 1960, p. 23.

Véase en http://www.habanaelegante.com/Archivo_Revolucion/Revolucion_Sartre_01.html. Consultado el 28 de abril de 2020.

⁵⁵ Cf. Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E.: “Biografía de Jorge Amado”. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona, 2004.

Véase en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/amado.htm>. Consultado el 28 de abril de 2020.

⁵⁶ Rowley, H.: “El trópico y la nada”, Página 12, domingo, 7 de octubre de 2007. Véase en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-2746-2007-10-07.html>. Consultado el 28 de abril de 2020.

la cultura. Al finalizar el viaje de Brasil, Simone comprendió la división de clases, y de cómo una minoría articulaba el eje social del extenso territorio,⁵⁷ que también se configuraba en otros países de América Latina, África, Asia, Oceanía y Europa. Este y sus prospectivos análisis permitirían a la escritora practicar una meditación trascendental al revés del tiempo⁵⁸ con el objetivo de señalar la realidad del abatimiento y el desamparo de los más humildes.

De vuelta en Francia, Simone recibía los frutos económicos de sus publicaciones.⁵⁹ El interés de seguir escribiendo le abriría más puertas, a diferencia de las meras críticas hostiles. En 1958 publicó su autobiografía: *Memorias de una joven formal*. Libro que narra la educación religiosa y tradicionalista de su familia y de cómo los estamentos educativos adoctrinan al ser humano desde la infancia. En un sentido epistémico, explicaría de cómo el ser es un sujeto-objeto mediante la instrucción estructuralista masculina dominante, dependiendo desde un principio por el sexo y a la clase socio-económica a la cual pertenece.

Ya en los inicios de la década del 60, Argelia estaría a punto de obtener su independencia y expulsar a la colonización francesa; Simone continuaría manifestando una conciencia política humanista frente a los violentos actos entre franceses y argelinos que venían originándose desde 1954. La filósofa no optó por bando alguno. Sin embargo, en 1960, denunció y defendió a la joven argelina de 23 años Djamilia Boupacha,⁶⁰ quien junto a

⁵⁷ Cf. Ortega, J.: *Simone de Beauvoir su aportación a la discusión sobre el género*, Publicaciones Ateneo Teológico-Lupa Protestante, Universidad de Barcelona, España, 2005, P. 44.

⁵⁸ Cf. Ibáñez, J. M.: *Historia de la filosofía*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1983, P. 273.

⁵⁹ Cf. De Beauvoir, S.: *La Fuerza de las cosas*, P. 755. En Óp. Cit., Tinat, K.: "La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir"... , p. 784.

⁶⁰ Grasselli, F.: "Cuando la sangre de una muchacha es dicha y escuchada. Apuntes sobre testimonio y experiencia política de mujeres militantes en Djamilia Boupacha (1962 de Simone de Beauvoir y Gisèle Halimi)", Revista Nomadías, diciembre de 2017, N° 24, pp. 49-66. En las páginas 52-53 del artículo se describe lo siguiente: "Djamila es acusada de colocar una bomba en un restaurant de Argel el 27 de septiembre de 1959, artefacto que fue desactivado antes de estallar. Ningún testigo reconoce haberla visto en el lugar de los hechos y ella, si bien reivindica su carácter de militante independentista y agente de enlace del Frente de Liberación Nacional, se declara inocente de las acusaciones que se le imputan. No obstante se la procesa judicialmente. El 17 de febrero Djamilia es trasladada a otro centro de torturas llamado Hussein Dey donde los interrogatorios con la utilización de la picana se repiten. Los carceleros beben cervezas, la escupen y le profieren obscenidades mientras le aplican electricidad en los senos, en el ano y la vagina. Tres o cuatro días después, un grupo de nueve policías y militares franceses llevan a Djamilia a una habitación durante la noche y se encarnizan con ella, todos la golpean, la atan de pies y manos, la sumergen en una bañera hasta que comienza a ahogarse,

la abogada feminista Gisèle Halimi, redactaron el texto titulado “Djamila Boupacha” o “Proceso a la Tortura”⁶¹, con el objetivo de combatir la opinión pública de los abusos cometidos por los soldados franceses ante los hechos de tortura y violación de la activista argelina. Es de inferir que, Simone ayudó con su pluma a concienciar a las masas de lo erróneo que es el ser humano cuando desata su locura, no prefiriendo el sendero del diálogo y de la voluntad pacífica para alcanzar el respeto y la materialidad de los Derechos Humanos en tiempos de conflicto bélico.

En 1962, De Beauvoir publicaría *La plenitud de la vida*, cuyas memorias abarcarían desde 1929 a 1944.⁶² Ideas y argumentos que declaró no reconocerse a sí misma como filósofa, ya que no poseía la inventiva creadora de una doctrina o un sistema de reglas.⁶³ A diferencia de Sartre que, prácticamente, estaba consolidando el *existencialismo* en la cima de la cátedra académica occidentalista. De igual forma, con un infatigable cansancio por escribir, Simone publicó al año siguiente *La fuerza de las cosas*, obra que relata los años vivenciados entre 1944 a 1962, en especial, el concepto de “liberación” y sus viajes por el extranjero,⁶⁴ vinculando la historia personal, las reflexiones políticas, la condición cultural y natural de la mujer. Cuatro años más tarde, publicaría *Las bellas imágenes*, en la que crítica a Foucault por no considerar el compromiso como acción de responsabilidad del ser a pesar de una serie de sistemas⁶⁵ que lo controlan y lo determinan.

En 1964, un año clave para la historia de la literatura universal, Sar-la abofetea, y en esas circunstancias le hacen confesar su participación en el atentado. Pero Djamila también se declara culpable de muchos otros crímenes cuyos responsables ya han sido condenados y éste acto de insumisión enfurece a sus verdugos. La joven, que era virgen, es amenazada de violación, pero los torturadores la insultan diciéndole que no será estupro porque seguramente ello “le provocaría placer”, y acto seguido la violan con una botella. Djamila sangró y se desmayó quedando inconsciente dos días. Algunos días después declara frente a un juez en Argel y, aunque debe ratificar sus confesiones arrancadas bajo tortura, al concluir dice al magistrado: “Escriba usted que yo fui torturada en Hussein Dey y que he sufrido mucho. Quiero ser examinada por un doctor. Tengo la costilla quebrada por los golpes de un capitán paracaidista” (40-41).”

⁶¹ Cf. Compilado.: *Simone de Beauvoir... entre nosotras*, Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, noviembre de 2008, P. 28.

⁶² Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 786.

⁶³ Cf. Grau, O., Luongo, G., castillo, A., y otras.: *Simone de Beauvoir en sus Desvelos*. Lecturas feministas, Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, P. 20.

⁶⁴ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 786.

⁶⁵ Cf. Óp. Cit. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, P. 265.

tre rechazaría el Premio Nobel de Literatura. El existencialista, declararía: “Mis razones para rechazar el premio no conciernen ni a la Academia Sueca ni al Premio Nobel en sí mismo, como expliqué en mi carta a la academia. En ella acudí a dos tipos de razones, personales y objetivas. Las razones personales son estas: mi negativa no es un gesto impulsivo, siempre he declinado los honores oficiales. En 1945 cuando me ofrecieron la Legión de Honor, la rechacé aunque simpatizaba con el gobierno. De la misma manera, nunca he intentado entrar al Collège de France como muchos de mis amigos me sugirieron. Esta actitud se basa en la concepción que tengo sobre la empresa del escritor. El escritor que adopta una posición política, social o literaria debe actuar únicamente con los medios que le son propios, es decir, la palabra escrita. Todos los honores que puede recibir expone a sus lectores a una presión que no considero deseable. Si me designo a mí mismo como Jean Paul Sartre no sería lo mismo si me designara Jean Paul Sartre, ganador del Premio Nobel.”⁶⁶ También, en este mismo año, Simone publicaría *Una muerte muy dulce*, en la que describe letra a letra la senectud, la declinación y la muerte de su madre.⁶⁷

En 1966, De Beauvoir y Sartre visitaron Japón, y asistieron a un masivo acto contra la intervención militar de los Estados Unidos. Simone relató que “la actitud de los japoneses con relación a Norteamérica es ambivalente. Económicamente aceptan una alianza de la cual extraen provecho; pero sobre el plan político-militar, la encuentran peligrosa.”⁶⁸ Dicho riesgo, al cual temían los nipones, era producto de la derrota y la ocupación de los estadounidenses, cuyo fin era extirpar el militarismo de raíz y de convertir al Estado japonés en un sistema político democrático occidental. No obstante, en 1951, Japón recuperó su soberanía mediante el Pacto de Seguridad.⁶⁹ De modo que las tropas estadounidenses continuarían posicionadas en la isla, ante posibles decisiones políticas-militares de los bloques de la Guerra Fría. Frente a este acontecimiento, interpretamos -en palabras de Simone- que “nada nos permite afirmar que la humanidad se extinguirá alguna vez. Sabemos que cada hombre es mortal, pero no que

⁶⁶ Véase en Carta de Jean Paul Sartre rechazando el Premio Nobel de Literatura de 1964. En <https://www.ersilias.com>

⁶⁷ Cf. Óp. Cit. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 347.

⁶⁸ Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *La Fuerza de las cosas*, Pp. 271-272. En Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 788.

⁶⁹ Cf. Óp. Cit. Krebs, R.: *Breve historia universal (hasta el año 2000)...*, Pp. 464-465.

la humanidad deba morir.”⁷⁰

En 1967, De Beauvoir, Sartre y Lanzmann viajaron al Oriente Próximo, recorrieron Egipto y visitaron la Universidad de Alejandría. La escritora trató el tema de los derechos de la mujer, particularmente, la “Carta” del Presidente Gamal Abdel Nasser que había fundamentado en su régimen, y que reclamaba la igualdad de los sexos, pero la tradición islámica se opuso a esta. Simone argumentaba, ya en *El Segundo Sexo*, que en los textos islámicos, a la mujer se le llamaba “campo viñado”, expresión que se sustentaría en los estudios de *Las mil y una noches*, la cual explica que el hombre no asume orgullosamente su sexualidad sino que en tanto que es un modo de apropiación de lo *Otro*, y que solo el sultán tiene el poder para poseerla y no poseerla.⁷¹ Esta voluntad dominadora, es una práctica que se ha desarrollado desde los orígenes de las primeras civilizaciones, y con mayor énfasis en el establecimiento de dogmas y normas religiosas, la cual infinitas mujeres –en sus diferentes roles- fueron y son participes del colectivo imaginario absoluto a través de la imposición cultural de tradiciones y costumbres paternalistas.

Posteriormente, los filósofos viajaron a Israel –meses antes del estallido de la Guerra de los Seis Días-. Fueron recibidos por el ejecutivo, Zalman Shazar, y otros políticos e intelectuales. Sartre dio conferencias y opiniones en torno a la guerra de Vietnam, mientras que Simone entregó un documento a la Universidad Hebrea de Jerusalén, que trataba de la importancia del escritor; además dialogó con mujeres acerca de las condiciones de vida en los kibutzim,⁷² las cuales solo el 15% de ellas trabajaban en áreas de producción, mientras que el resto lo hacía al cuidado doméstico de los miembros de la familia.⁷³

Luego, visitaron el norte de Europa para participar en las dos sesiones del Tribunal Internacional sobre Crímenes de Guerra o Tribunal

⁷⁰ Óp. Cit. De Beauvoir, S.: ¿Para qué la acción?..., P. 38.

⁷¹ Cf. Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas...*, Pp. 59- 69.

⁷² Cf. Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *La Fuerza de las cosas*, P. 368. En Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 789.

⁷³ Malo, P.: “Las mujeres en los Hibutz. Trabajo, política, educación y ejército”, *Evolución y Neurociencias*, 31 de marzo de 2017. Véase en <https://evolucionyneurociencias.blogspot.com/2017/03/las-mujeres-en-los-kibutz-trabajo.html>. Consultado el 21 de mayo de 2020.

Russell-Sartre efectuadas en las ciudades de Estocolmo y Copenhague.⁷⁴ Bertrand Russell, en el discurso de inauguración señaló los objetivos que guiarían la labor del Tribunal: “No representamos a ningún poder del Estado, no disponemos de medios para obligar a los responsables de la política que origina los crímenes cometidos contra el pueblo vietnamita a comparecer ante nosotros en el banco de los acusados (...). Nos es imposible dictar sentencias ejecutorias (...). Creo que tenemos derecho a concluir en la necesidad de reunir un Tribunal solemne, integrado por hombres eminentes, no por su poder, sino en virtud de su contribución intelectual y moral a lo que se ha convenido en llamar, de un modo optimista, civilización humana.”⁷⁵ Finalizadas las sesiones, el veredicto del Tribunal respondió “Sí” por unanimidad a cada una de las preguntas que vinculaba a los Estados Unidos y otros Estados en atentar contra los habitantes por medio de abusos y crímenes cometidos a la nación vietnamita. Dicho Tribunal dio voces a los crímenes efectuados en aquella dolorosa etapa que experimentaba una vez más la humanidad, pero esta vez en tierras asiáticas.⁷⁶

Ya de regreso a Francia, entre diciembre de 1967 e inicios de 1968, Simone publicaría *La Mujer Rota*, novela que recibiría las diatribas de feministas por ilustrar una imagen patética y grotesca de la mujer. Aunque, por otra parte, es una interpelación a la calidad de vida de las mujeres, y apela a una acción emancipadora por sus derechos y deberes.⁷⁷ Este últi-

⁷⁴ Cf. Sartre, J.: “Le génocide”, *Les Temps Modernes*, 259, décembre 1967, Paris, pp. 953-971: El Tribunal Internacional sobre Crímenes de Guerra, estuvo presidido por Bertrand Russell (Presidente honorario del Tribunal) y Jean Paul Sartre (Presidente Ejecutivo del Tribunal), integrado por miembros procedentes de 18 países, entre los que se contaban juristas (Wolfgang Abendroth, Mehmet Ali Aybar, Lelio Basso, Gisèle Halimi, Mahmud Ali Kasuri, Léo Matarasso, Kinju Morikawa); filósofos e historiadores (Günther Anders, Vladimir Dedijer, Isaac Deutscher, Jean-Paul Sartre); escritores (James Baldwin, Simone de Beauvoir, Peter Weiss); científicos (Shoichi Sakata, Laurent Schwartz); y el ex-presidente de México Lázaro Cárdenas. Véase en <http://www.saltana.org/2/arg/67.html#.XscP5WhKjcs>. Consultado el 21 de mayo de 2020.

⁷⁵ Aguirre, L.: “La influencia del tribunal Russell como alternativa superadora del sistema tradicional del Derecho Penal Internacional”, *Espacio crítico sobre control social, Sociedad y Conflictos Globales*, 30 de noviembre de 2001. Véase en <http://www.derechoareplica.org/index.php/derecho/428-la-influencia-del-tribunal-russell-como>. Consultado el 21 de mayo de 2020.

⁷⁶ Posteriormente existirían otros: Tribunal de Russell en América Latina (1974-1976), el Tribunal Permanente de los Pueblos (1979), Tribunal de Russell sobre Iraq (2003-2005), Tribunal de Russell sobre Palestina (2009-2014), Tribunal de Russell sobre Ucrania (2014).

⁷⁷ Cf. Óp. Cit. Grau, O., Luongo, G., castillo, A., y otras.: *Simone de Beauvoir en sus Desvelos...*, pp. 37-38.

mo argumento, es factible de inferirlo en el final de la narrativa del libro: “Heme aquí (...). Me he sentado delante de la mesa. Estoy sentada. Y miro esas dos puertas: el despacho de Maurice; nuestra habitación. Cerradas. Una puerta cerrada, algo que acecha detrás. No se abrirá si no me muevo; jamás. Detener el tiempo y la vida. Pero sé que me moveré. La puerta se abrirá lentamente y veré lo que hay detrás de la puerta. Es el porvenir. La puerta del porvenir va a abrirse. Lentamente. Implacablemente. Estoy en el umbral. No hay más que esta puerta y lo que acecha detrás. Tengo miedo. Y no puedo llamar a nadie en mi auxilio. Tengo miedo.”⁷⁸ El hecho de “abrir la puerta”, no es un acto etéreo, para quien tiene conocimiento de las formulaciones conscientes de un determinado paradigma de vida. Es por ello, que el impulso de querer –más allá de la voluntad- superar los miedos de sí misma es una oportunidad de apertura, independiente de los obstáculos “reales”, cuyas consecuencias podrán ser devastadoras al momento de traspasar de un estado consciente a otro completamente diferente.

Meses más tarde, Simone empatizó con la insurrección de “Mayo de 1968”, lo cual sería, quizás, un nuevo punto de partida para el movimiento feminista. Mujeres decepcionadas por el sexismo, redescubrieron y revalorizaron la obra *El Segundo Sexo*, devolviéndoles el espíritu de la dimensión colectiva para cambiar la sumisión y recuperar la interpelación de sí mismas como interlocutoras válidas para constituir la fuerza política de una forma no coyuntural, sino más bien estructural⁷⁹ para teorizar y practicar un pluralismo potencialmente de filiación feminista.⁸⁰ Así, la

⁷⁸ De Beauvoir, S.: *La mujer rota*, Primera edición en colección Diamante, abril de 2007, P. 142.

⁷⁹ Cf. Cagnolati, B.; Femenías, M.L., Comp.: *Simone de Beauvoir: Las encrucijadas de “el otro sexo”*, Edulp. (Biblioteca crítica de feminismos y género, Buenos Aires, 2010, Pp. 65-77.

⁸⁰ *Ibidem.*, en pie de página, pp. 389-390: “En cierto sentido buena parte del feminismo que emergió después del Mayo francés mantuvo una cierta ambigüedad o rechazo hacia la figura de la madre, lo cual puede deberse, ni más ni menos, a una especie de prejuicio que responde a un simbólico patriarcal. El feminismo de la diferencia, en sus esfuerzos por acabar con dicho simbólico, ha reivindicado la figura de la Madre simbólica, que ha sido conceptualizada por Luisa Muraro como la que da la vida y enseña la lengua, además de cómo la fuente de la vida material y simbólica que deconstruye la economía binaria patriarcal: cuerpo femenino/pensamiento masculino. Esta figura fomenta la relación entre mujeres. La pretensión de la Madre simbólica es proporcionar las condiciones de posibilidad de una nueva interpretación de la madre real, levantando un nuevo sentido del primer nacimiento que pretende poner a las mujeres en el lugar que les corresponde y que les ha sido arrebatado por el patriarcado, además de recuperar su autoridad que también les ha sido usurpada. Pero esto no tiene nada que ver con una ética del cuidado o con la autorrealización de las mujeres en la maternidad, sino con una figura simbólica que responde a un orden femenino que nombra la relación entre mujeres al mismo tiempo que la disparidad en dicho relación. Purificación Mayobre dice que “la originalidad de esta resignificación del materno consiste en su capacidad para desman-

obra de Simone, en palabras de Maité Albistur y Daniel Armogathe: “(...) sólo se puede decir que todo el feminismo contemporáneo procede de *El Segundo Sexo*.”⁸¹ En el mismo mes, la revista *Les Temps Modernes* organizó el debate “La Sorbona para los estudiantes”,⁸² y la pareja filosófica optó por ser parte de la redacción del círculo intelectual de los jóvenes, más aún cuando estaban en el ápice las corrientes del existencialismo, marxismo y feminismo;⁸³ materializadas y entrelazadas en las expresiones de las esferas del saber; por lo tanto, las producciones y reproducciones de los escritos, las ideas y los argumentos vislumbraban en la profundidad el caos del modelo tecnocrático que situaba a una Francia, y por qué no a un occidentalismo, en un vacío espiritual de desconfianza, humillación, temor, abandono, rechazo, y violencia que el propio ser humano ocasionaba o imposibilitaba la forma necesaria de transformar su realidad.

En agosto del 68, De Beauvoir y Sartre viajaron a la República Socialista de Checoslovaquia, y quedaron horrorizados y estupefactos por la belicoidad de poder⁸⁴ de la U.R.S.S. y otros miembros del Pacto de Varsovia. Dicha intervención militar tenía por objetivo: derrotar en la vía pública, a fuego y sangre, el movimiento obrero-estudiantil, ya que estos se habían enfrentado a la fracción más conservadora de la burocracia estalinista.⁸⁵ Para Simone, era un hecho más de violencia y de locura humana, tal como ocurría en distintos puntos del orbe: la guerra de Vietnam (1955-1975), la Masacre de Tlatelolco (México, 1968), el Cordobazo (Argentina, 1969), Operación Cóndor (del 60’ al 80’), entre otros. Desde la mirada existencialista, las virtudes propuestas por Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* es-

telar una economía binaria, una teoría del sujeto masculino o femenino para proponer una teoría de la estructura misma como relación. Es decir, la cuestión del sujeto (individual o colectivo) y de su construcción viene suplantada por la cuestión de la relación en cuanto práctica capaz, al mismo tiempo, de desestructurar el orden simbólico patriarcal y de estructurar un orden simbólico nuevo. Se podría decir que la teoría centrada en la madre simbólica, en la práctica de la relación y en el reconocimiento de la disparidad entre mujeres permite ensayar nuevas formas de subjetividad femenina no supeditadas al reino del Uno.”

⁸¹ Albistur M. y Armogathe D.: *Histoire du féminisme français*, Vol. 2, Des femmes, Paris, 1977, p. 606. En Óp. Cit. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 352.

⁸² Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 789.

⁸³ Cf. Óp. Cit. Cagnolati, B.; Femenías, M.L., Comp.: *Simone de Beauvoir: Las encrucijadas de “el otro sexo”...*, P. 67.

⁸⁴ Cf. Óp. Cit. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 44.

⁸⁵ Cf. Liszt, G.: “A 50 años. El 68 checoslovaco”, *La Izquierda diario*, 25 de agosto de 2018. Véase en <http://www.laizquierdadiario.com/El-68-chechoslovaco>. Consultado el 23 de mayo de 2020.

taban muy lejanas de cumplirse, a cambio del *mito de Sísifo* de Albert Camus, quien postulaba que el ser humano no reconoce el sentido de la vida, cuyo universo es irracional y sin sentido, aun cuando los seres humanos están desesperados por encontrar una razón a su existencia, es decir, lo “Absurdo”. De modo que Sísifo, al ser castigado por Zeus, pasaría la eternidad subiendo una pesada roca por una colina, solo para verla caer. Y una vez abajo, tendría que volver a subirla y repetir la secuencia infinitamente. Del mito a la humanización, algunos existencialistas reconocerían a Sísifo como un héroe absurdo, ya que este ser mitológico sería consciente de la verdad de su existencia.⁸⁶ Esta analogía, entre Sísifo y los horribles eventos cometidos por el hombre durante el transcurso del siglo XX, al parecer no han cambiado. Frente a esto, inferimos de Simone que el sacrificio humano “se presenta en primer término como una total dimisión en favor del otro.”⁸⁷ Sin embargo, Simone seguiría apoyando una serie de causas, como el socialismo chileno, el separatismo vasco y la emigración de los judíos de Rusia,⁸⁸ pero condenaría las acciones ideológicas de la U.R.S.S., rompiendo toda relación política con las autoridades de la época.

En enero de 1970, Simone publicaría *La Vejez*, obra que trataría de explicar la tesis de que “la degradación progérica del humano es la más espectacular”. En prólogo plantearía que “la especie humana es aquella en la que los cambios debidos a los años son más espectaculares. Los animales se consumen, se descarnan, se debilitan, pero no se metamorfosean.”⁸⁹ Este argumento, proyectaría los hechos del porvenir de una sociedad diferente a la de los años 70, es decir, que el envejecimiento de la población con el pasar de las décadas aumentará progresivamente, dadas a las condiciones que la humanidad ha desarrollado en la tecnología, la medicina y el ámbito laboral; por ende, en materias políticas se promoverían políticas públicas a favor del contexto etario de la población. De igual manera, la filósofa gala preveía ya su ingreso a la longevidad, y del problema de la marginación que padecen los ancianos y ancianas, vistos como elementos de discriminación en torno a la productividad social. Es por ello, que

⁸⁶ Cf. Camus, A.: *El mito de Sísifo*, El Libro de Bolsillo, Buenos Aires, 1985, pp. 59-61

⁸⁷ Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *¿Para qué la acción?...*, P. 65.

⁸⁸ Cf. Óp. Cit. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 44.

⁸⁹ Sillero, J.: “Reflexiones sobre la vejez y el envejecimiento”, Seminario médico, Discurso de ingreso en la Sociedad Española de Médicos Escritores y Artistas, septiembre de 2000, P. 41.

en sus relatos de la obra, acude a que la humanidad tiene la impronta de superar este constante desafío. Y Simone, lo ejemplifica de la siguiente forma: “El joven teme a esa máquina que va a atraparlo, trata a veces de defenderse a pedradas; el viejo, rechazado por ella, agotado, desnudo, no tiene más que ojos para llorar (...). Cuando se ha comprendido lo que es la condición de los viejos no es posible conformarse con reclamar una “política de la vejez” más generosa, un aumento de las pensiones, alojamientos sanos, ocios organizados. Todo el sistema es lo que está en juego y la reivindicación no puede sino ser radical: cambiar la vida.”⁹⁰ Frente a este análisis, “los tiempos modernos” avanzan cada día más rápido, y cuánto más el de la tecnología que requiere una adaptación vertiginosa, ya que esta se desempeña en las diferentes actividades que constituyen la economía, tales como: los servicios empresariales, la productividad fabril, comunicación y logística, medicina, agricultura, informática, entre otras. En este sentido, la vejez aportaría de forma significativa al equilibrio simbólico de cómo enfrentar la realidad, entre lo que se puede acceder y lo que no puede adherirse las sociedades androcéntricas. Mas, Karl Popper en su esencia lógica, teoriza que la “(...) juventud y la vejez, todo es idéntico, pues lo primero se convierte en lo segundo y esto vuelve a ser lo primero... lo divergente concuerda consigo mismo: es una armonía resultante de tensiones opuestas (...)”⁹¹ Aunque en lo opuesto, Simone fundamentaría que llegar a la vejez no es volver a la infancia, sino asumir la finitud de la existencia propia.⁹²

A mediados de los años 70, Simone se muestra marcada por su tendencia ideológica del feminismo, y al apoyo inmensurable a favor de la lucha por los derechos de la mujer. Es más, un número importante de mujeres retomaron los argumentos de *El Segundo Sexo* para continuar con el proceso de reivindicación de los derechos de la mujer, independientemente de los logros obtenidos, tales como: alcanzar el derecho del sufragio universal, el acceso a la educación, la libertad de expresión, denunciar la violencia pública hacia las mujeres, entre otros. Sin embargo, el cambio cultural no fue muy consistente para el amplio grueso de la civilización

⁹⁰ De Beauvoir, S.: *La Vejez*, Ediciones Edhasa, Barcelona, 1983, p. 642. En Rodal, A.: “Transparencia de la vejez y sociedad del espectáculo: pensar a partir de Simone de Beauvoir”, *Revista Investigaciones Feministas*, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense, 2009, P. 31.

⁹¹ Óp. Cit. Popper, K.: *La sociedad abierta y sus enemigos...*, P. 32.

⁹² Cf. Óp. Cit. Compilado.: *Simone de Beauvoir... entre nosotras...*, P. 80.

francesa, puesto que los roles tradicionales de la mujer aún estaban en el núcleo del credo religioso y la cotidianidad doméstica en la vida privada del hogar, en donde el hombre aún tenía el poder de administrar los lazos sanguíneos y de disponer de los recursos económicos, que incluso la mujer le proporcionaba a la familia. A pesar de esto, las mujeres continuarían organizándose para hacer cumplir la paridad de género, el ingreso libre al mundo laboral, y el pago igualitario de salarios.⁹³ Simone seguiría, incondicionalmente, por la pendencia de los derechos, enunciando que “a las mujeres no les corresponde afirmarse como mujeres sino convertirse en seres humanos completos.”⁹⁴

La ilustre filósofa, defendería, en primera instancia, el uso de los anticonceptivos, cuyos estudios fueron realizados por la doctora Weill-Hallé (*La grande peur d'aimer*, 1960). Y también, compartiría las ideas del Movimiento de Liberación de la Mujer (M.L.F), e incluso participó en la elaboración del proyecto de ley sobre el aborto,⁹⁵ pero el objetivo estaba concentrado en que las mujeres podrían tener derecho a una igualdad, sin privilegios de clase, y de optar libremente elegir sus modos de vida, más allá de las concepciones religiosas y de las decisiones del *pater* de familia. Simone y Sartre se manifestaron en diversas marchas en apoyo al aborto libre, gratuito y voluntario, además de proteger los derechos de las madres solteras y de las mujeres más vulnerables.⁹⁶ Según De Beauvoir en *El Segundo Sexo*: “No se podría obligar directamente a la mujer a dar a luz: todo cuanto se puede hacer es encerrarla en situaciones donde la maternidad sea para ella la única salida; la ley o las costumbres le imponen el matrimonio, se prohíben los procedimientos anticonceptivos y el aborto, se prohíbe el divorcio. Es imposible considerar a la mujer exclusivamente como una fuerza productiva: para el hombre es una compañera sexual, una reproductora, un objeto erótico, una Otra a través de la cual se busca a sí mismo.”⁹⁷ Si bien es cierto, estos argumentos corresponden al año 1949, en que se apelaba a la libertad de decisión de la mujer sobre

⁹³ Cf. Óp. Cit. Cagnolati, B.; Femenias, M.L, Comp.: *Simone de Beauvoir: Las encrucijadas de “el otro sexo”...*, p. 8.

⁹⁴ Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *La Fuerza de las cosas*, p. 488. En Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 791.

⁹⁵ Cf. *Ibidem.*, p. 791.

⁹⁶ Cf. Óp. Cit. Compilado.: *Simone de Beauvoir... entre nosotras...*, P. 28.

⁹⁷ Cf. Óp. Cit. De Beauvoir, S.: *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas...*, P. 22.

su cuerpo, y no a la masculinizada imposición decisiva de la “cultura civilizada” para someter a la mujer como un ente inanimado sin posibilidades de escoger. En consecuencia, veinticinco años después se estimaba una cifra entre ochocientos mil y un millón abortos solo en Francia.⁹⁸ De Beauvoir al tener conocimiento de los datos, participó como cofundadora de *Choisir*⁹⁹ y firmó el documento *Manifeste des 343*: un manifiesto firmado de 343 personas en el que apelaron al libre acceso de los métodos anticonceptivos y al aborto. Dicha petición, y como mandato femenino, fue publicado en *Le Nouvel Observateur* el 5 de abril de 1971, lográndose, inmediatamente, el debate público-político. Durante los años siguientes, *Choisir* exigió al Estado francés una educación sexual, contracepción y aborto libre,¹⁰⁰ objetivándose aún más sus derechos: 1. El derecho de las mujeres sobre su propio cuerpo y a elegir tener o no hijos; 2. El derecho de la mujer a integrarse completamente en la vida económica y social; 3. La destrucción de todos los mitos relacionados con la imagen tradicional de la mujeres y la creación de un nuevo modelo cultural, excluyendo todo tipo de sexismo; 4. Ofrecer a las mujeres la educación y las herramientas necesarias para cumplir sus objetivos; 5. Contra toda violencia física y moral perpetrada sobre las mujeres, y especialmente contra la violación.¹⁰¹ Los derechos mencionados cumplen con un propósito mayor a lo que ha experimentado la historia del patriarcado, puesto que el feminismo se volvería un movimiento filosófico y epistemológico en que cuestionaría las actitudes y aptitudes que ha desarrollado la humanidad masculina, tal como lo fundamenta la contemporánea escritora, novelista y dramaturga nigeriana feminista Chimamanda Ngozi: “Ser feminista es creer que hombres y mujeres somos seres humanos iguales. Para mí la definición es simple. Desde ahí podemos sacar distintos ejemplos y diferencias, pero fundamentalmente es creer en la igualdad humana. Eso es realmente el feminismo. Pero lo llamamos “feminismo” porque son las mujeres quienes han sido excluidas de la igualdad por tanto tiempo.”¹⁰² Es posible inter-

⁹⁸ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 791.

⁹⁹ Cf. Ortega, J.: *Simone de Beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 391: Simone de Beauvoir en 1973 sería elegida presidenta de la *Choisir*

¹⁰⁰ Cf. *Ibidem.*, Pp. 378-379.

¹⁰¹ Halimi, G.: *Le cause des femmes*, Gallimard, Paris, 1988, P. 297. En *Ibidem.* 379.

¹⁰² Entrevista a Chimamanda Ngozi Adichie, Curso Feminismo Hoy: historia, teoría y práctica, por la Universidad Abierta Recoleta (uar.cl), Santiago de Chile. Consultado el 27 de mayo de 2020.

pretar que la relación que hay entre la definición que propone Ngozi y la *Chosir* tienen como propósito establecer la igualdad y la protección física y psicológica de la mujer.

En 1974, Simone fue nombrada presidenta de la *Ligue du Droit des Femmes*, organismo fundado bajo el M.L.F, cuyos objetivos eran apoyar y orientar a otras instituciones que trataban a las mujeres por ser víctimas de violencia doméstica (*SOS Femme-Alternative*) y de violación (*SOS Femmes violées*). Los casos eran numerosos, y muchos de ellos estuvieron representados por abogadas ante los procedimientos de investigación, declaración y veredicto de los tribunales de justicia. Asimismo, se publicaron varios testimonios en la revista *Les Temps modernes*, entre ellos, destacó *El proceso de Bobigny* (octubre y noviembre de 1972).¹⁰³

De Beauvoir se identificó como una militante del feminismo¹⁰⁴ que denunciaba y defendía los derechos de las mujeres ante las normativas de la hipocresía moral de una “sociedad clásica del patriarcado”. La filósofa gala, seguiría escribiendo en diferentes revistas, tales como *Les Temps Modernes*, *L’Arc*, *Marie-Claire*, *Saturday Review*; redactó prefacios; y participó en diversas entrevistas:¹⁰⁵ resaltando el diálogo con Jean-Louis Servan-Schreiber en *Questionnaire: Pourquoi je suis féministe? (¿Por qué soy feminista?)* (1975). En el programa, Simone explicó y esbozó las ideas del libro *El Segundo Sexo*. Sus argumentos los detalló con gran elocuencia y una profunda convicción.

¹⁰³ Maestre A.: “El aborto de clase y el proceso de Bobigny”, *lm*, 29 de diciembre de 2013: “En octubre y noviembre de 1972 tuvo lugar el llamado proceso de Bobigny, donde se juzgaba a una menor, Marie Claire Chevalier que había abortado tras haber sido violada por el que entonces era su novio, circunstancia que se agravó por ser el propio violador el que denunció el aborto. El proceso acabaría con la despenalización del aborto en Francia y fue uno de los casos más ilustrativos de la hipocresía moral del que legisla contra la mujer que aborta. No importaba el aborto ni la supuesta vida del no nacido, sino quién abortaba y sus circunstancias sociales. La legislación del aborto era y es una legislación clasista. Sólo penaliza a aquellas mujeres que no tienen la capacidad económica para abortar en una clínica de Londres aprovechando la semana para comprar en Harrods. La ley de Gallardon no ha cambiado esa circunstancia (...). Las mujeres encausadas en el proceso de Bobigny fueron finalmente absueltas o con penas que no les hicieron entrar en prisión, el juicio acabó siendo el detonante para que en Francia se despenalizara el aborto que databa de 1920. La Ley Veil de 1975 autorizó el aborto hasta la semana décima.

Véase en <https://www.lamarea.com/2013/12/29/el-aborto-de-clase-y-el-proceso-de-bobigny/>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

¹⁰⁴ Cf. Ortega, j.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 45.

¹⁰⁵ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., p. 792.

El 17 de enero de 1975, se promulgaría la Ley Veil¹⁰⁶ que despenalizó el aborto en Francia, y complementó a la Ley Neuwirth (1972).¹⁰⁷ Este fue un triunfo genuino del feminismo francés. Pero, no todo era victoria para De Beauvoir, ya que Sartre comenzó a presentar problemas graves de salud, sufriendo varias crisis al corazón, más un ataque de apoplejía que prácticamente le impidió movilizarse por sí solo y, aún más, una ceguera inminente. Simone lo cuidaría hasta el día de su fallecimiento, el 15 de abril de 1980 en el hospital Broussais de París. Cinco días más tarde, rodeado de una multitud de personas lo acompañaron al féretro del Cimetière du Montparnasse. A Simone, la muerte de su eterno compañero, le provocó una crisis anímica, y escribió *La ceremonia del adiós*, publicada en 1981, convirtiéndose en su última obra. En este título, explicita los momentos más difíciles de los últimos días junto a Sartre.¹⁰⁸ Simone, nuevamente, recibiría duras críticas por sus lectores al describir los dolores de su pareja (la incontinencia, la parálisis del habla, sus borracheras y sus estados de conciencia y desánimos causados por la enfermedad).¹⁰⁹ A pesar de la narrativa, Simone nunca lo dejó solo, siempre estuvo al lado de su compañero de vida, e incluso cuando Sartre pensaba que requería un descanso y visualizaba a la enfermedad como su única salida.¹¹⁰ Este afirmó que: “La muerte es la continuación de mi vida sin mí”.¹¹¹ De dicha sentencia, inferimos que dejar de existir es una significación inmaterial de nuestras

¹⁰⁶ Cf. Biografías y Vidas. La Enciclopedia Briográfica en Línea.: El nombre de la ley es en reconocimiento a Simone Veil, abogada y política francesa y sobreviviente al holocausto nazi en Auschwitz. Entre 1974-1979 fue ministra de Salud, Seguridad Social y Familia. En este cargo aprobó las leyes que favorecen la anticoncepción y el aborto. Posteriormente se convertiría en la primera presidenta del Parlamento Europeo (CEE), cargo que desempeñó entre los años 1979-1982. Véase <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/veil.htm>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

¹⁰⁷ El nombre de la ley es un reconocimiento al discurso del político Lucien Neuwirth, quien planteó acceder a la maternidad voluntaria, lo ejemplificó de la siguiente forma: “La contracepción aplaza los nacimientos, no los impide” Dicha ley fue votada por la Asamblea Nacional el 28 de diciembre de 1967, y entró en vigor en 1972. Véase en <https://www.elmundo.es/opinion/2018/04/27/5ae0e8c9e2704e1b258b484b.html>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

¹⁰⁸ Cf. Guerrero, o.: “La recepción de la filosofía de Simone de Beauvoir en España”, *Líneas*, Numéros en texte intégral, 7, diciembre de 2015, p. 5.

¹⁰⁹ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., P. 794

¹¹⁰ Barnes, H.: “Beauvoir y Sartre: Las formas del adiós”, *Revista de filosofía y literatura*, Vol. IX., N° I, 1985, P. 42.

¹¹¹ Cultura, El heraldo, Véase en <https://www.elheraldo.co/cultura/la-muerte-es-la-continuacion-de-mi-vida-sin-mi-sartre-348393>. Consultado el 1 de junio de 2020.

abstracciones. Y se traduce como la ruptura, el quiebre, la caída al vacío. Perdiendo la libertad que es perder toda posibilidad de realización. Tal como lo había afirmado Gandhi, hace unas décadas atrás, que: “El cautiverio o libertad del ser humano dependen del estado de su mente”.¹¹² Por tanto, la muerte o la partida es propia de la condición del ser, y por más que la acerquemos o la aplacemos, la mente y sus pensamientos determinarán la esencia creacionista del ser.

El crepúsculo de Simone de Beauvoir

Entre 1980 y 1981, De Beauvoir adoptó legalmente a Sylvie Le Bon¹¹³ como su hija, dándole poderes legales para encargarse de las sucesiones -si falleciera o estuviese incapacitada-. Es muy probable que Simone rechazaba absolutamente la muerte,¹¹⁴ y de no compartir el dolor del que está ausente. La profesora estaba preparada para este tema, lo reflexionaba por medio de sus escritos. Pero su preocupación por transgredir, romper y eliminar el modelo patriarcal fue más fuerte, y siguió por la senda de la reivindicación de los derechos de la mujer, cuyas estrategias múltiples se configuraban en la razón intrínseca de relatar, debatir y denunciar numerosos abusos que sufrieron por milenios las mujeres frente a las indolencias de la masculinidad, tanto en lo público como en lo privado. Quizás esta era la racionalidad, de la que hablaba el filósofo Baruch Spinoza en *Ética* (1677). En rigor, De Beauvoir fue una de las que tantas y otras mujeres que decidieron intentarlo, despertar a los que se contentaban por caminar ciegamente en lo fanatismos religiosos¹¹⁵ y en las ideas pseudoliberales que apartó por completo a las mujeres de sus derechos universales.

Simone demostró todo lo contrario, no fatigó la pasión por sus deseos de vivir, de una forma diferente, y de no dar espacio al posicionamiento

¹¹² Óp. Cit., Cardona, F.: *Por la senda de GANDHI. Su vida, sus ideas y su legado...*, P. 150.

¹¹³ Cf. Ortega, J.: *Simone de Beauvoir su aportación a la discusión sobre el género...*, p. 46.: “Sylvie Le Bon, con quien a pesar de la diferencia de edad y de ser una de sus alumnas –durante los años 60’-, estableció una fuerte amistad, basada en intereses comunes y en ciertos elementos similares de su pasado.”

¹¹⁴ Cf. Poniatowska, E.: *Jardín de Francia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, P. 179.

¹¹⁵ Cf. Sanz, V.: *De Descartes a Kant. Historia de la filosofía moderna*, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., España, 2005, P. 121.

to que determinaba la sociedad francesa. Soportó los más temibles prejuicios sociales e incluso familiares. Es por ello, que sus logros, también, se manifestaron en premios y galardones, sobresalen: Premio Goncourt (1954), Premio Jerusalén (1975), Premio Austriaco de Literatura Europea (1978), Premio Danés Sonning (1983). Estos y otros galardones aplaudidos por la comunidad intelectual -filosófica, pedagógica, política, literaria, histórica y otras humanidades-, agradecieron los aportes de la educadora, ya que sus estudios y escritos delinearon una abertura a un nuevo paradigma epistemológico de las ciencias sociales; y más aún la efervescencia de los diferentes movimientos feministas que tienen la impronta de recordar, estudiar, heredar y conmemorar cada una de las acciones y actividades que Simone vivenció en cuerpo, alma, y espíritu.

De Beauvoir afirmaría en sus memorias que: “(...) el miedo de la muerte nunca me había abandonado, no me acostumbraba a él (...)”¹¹⁶ Lamentablemente no existe eternidad física para el ser humano en una realidad que intentamos de comprender, aunque existen sus escritos y pensamientos que se producen y se vuelven a reproducir en las generaciones venideras. Simone en su vida lidió inalcanzablemente para que la mujer aprendiera a vivir de una forma distinta a la cual estaba sometida desde milenios. Ese feminismo plasmado de diversas ideas, concepciones y nuevas orientaciones se convirtieron a nuestro presente en un movimiento altamente participativo y activo, cuyo interés es que algún día las mujeres alcanzarán en armonía la igualdad de los derechos. Así, Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir, a sus 78 años de edad, la filósofa francesa y feminista, enfermó de cirrosis y de un edema pulmonar, falleciendo de neumonía un día antes del aniversario póstumo de Sartre, el 14 de abril de 1986. En su despedida, una aglomeración de personas, le entregó su último adiós en el mismo sitio que yace Sartre. Y con la voz de Elisabeth Badinter: “¡Mujeres, le deben tanto!”¹¹⁷ fue enterrada junto con el anillo que Nelson Algren le regaló.¹¹⁸ De esta forma, Simone y Sartre comparten el adiós eterno en el Cimetière du Montparnasse de París, Francia. A veintidós años del crepúsculo de Simone, en el 2008, la Universidad de París VII Denis Diderot crearía el *Prix Simone de Beauvoir*

¹¹⁶ Óp. Cit., De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal...*, P. 138.

¹¹⁷ Cf. Óp. Cit., Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”..., P. 795.

¹¹⁸ Cf. Véase en <https://www.lavanguardia.com/vida/20200109/472792893297/simone-de-beauvoir.html>. Consultado el 1 de junio de 2020.

pour la liberté des femmes (Premio Simone de Beauvoir para la libertad de las mujeres).¹¹⁹ Este reconocimiento se presenta en la actualidad con características y cualidades estrictamente internacionales,¹²⁰ y es otorgado a las personas que promuevan la libertad y la lucha por los derechos de la mujer.

¹¹⁹ Cf. Véase en <https://colectivafeminista.org.sv/2019/01/09/entregan-premio-simone-de-beauvoir-por-la-libertad-de-las-mujeres-a-sara-garcia/>. Consultado el 1 de junio de 2020.

¹²⁰ Cf. El Premio ha sido otorgado año a año ininterrumpidamente a: (2008) Taslima Nasrin, bengali y Ayaan Hirsi Ali, neerlandesa; (2009) a la Campaña “Un millón de firmas para la abrogación de las leyes discriminatorias hacia las mujeres en Irán”; (2010) Ai Xiaoming, profesora del Departamento de Lengua y Literatura Chinas de la Universidad Sun Yat-sen y Guo Jianmei abogada de la ONG China Women’s Law Studies and Legal Aid Center de la Universidad de Pekín; (2011) Liudmila Ulítskaya, novelista rusa; (2012) Asociación Democrática Tunecina de Mujeres; (2013) Malala You-safzai, paquistaní; (2014) Michelle Perrot, pionera en Francia de los estudios de mujeres y de género; (2015) National Museum of Women in the Arts de Washington, el único museo del mundo enteramente dedicado a la creatividad artística de las mujeres; (2016) Guisi Nicoli, alcaldesa de Lampedusa, por su implicación en la acogida de personas inmigrantes en la isla y su esfuerzo para lograr la aceptación por parte de la población; (2017) Barbara Nowacka; (2018) Asli Erdogan, escritora y activista por los derechos humanos turca; (2019) Sara García Gross, activista salvadoreña, reconocimiento a su lucha por el derecho al aborto, siendo esta la primera vez que una defensora de los derechos de las mujeres en América y El Caribe reciben este galardón. Véase en https://es.wikipedia.org/wiki/Premio_Simone_de_Beauvoir; <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-francia-otorga-activista-feminista-salvadorena-premio-simone-beauvoir-libertad-mujeres-20190110122010.html> Consultado el 1 de junio de 2020.

Bibliografía

- Aguirre, L.: “La influencia del tribunal Russell como alternativa superadora del sistema tradicional del Derecho Penal Internacional”, Espacio crítico sobre control social, Sociedad y Conflictos Globales, 30 de noviembre de 2001.
- Albistur M. y Armogathe D.: *Histoire du féminisme français*, Vol. 2, Des femmes, Paris, 1977.
- Appleby, J.; Hunt, L.; y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1998.
- Barnes, H.: “Beauvoir y Sartre: Las formas del adiós”, *Revista de filosofía y literatura*, Vol. IX., N° I, 1985.
- Cagnolati, B.; Femenías, M.L, Comp.: *Simone de Beauvoir: Las encrucijadas de “el otro sexo”*, Edulp. (Biblioteca crítica de feminismos y género, Buenos Aires, 2010.
- Camus, A.: *El mito de Sísifo*, El Libro de Bolsillo, Buenos Aires, 1985.
- Cardona, F.: *Por la senda de GANDHI. Su vida, sus ideas y su legado*. Plutón Ediciones, España, 2018.
- Chimamanda Ngozi Adichie, entrevista, en Curso Feminismo Hoy: historia, teoría y práctica, por la Universidad Abierta Recoleta (uar.cl), Santiago de Chile.
- Compilado.: *Simone de Beauvoir... entre nosotras*, Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, noviembre de 2008.
- De Beauvoir, S.: *Cartas a Sartre*, Lumen, Barcelona, 1997.
- De Beauvoir, S.: *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas*, Siglo Veinte, libro aportado por usuario como obra inédita, por la Secretaría de Gobierno de México, 1949.
- De Beauvoir, S.: *La fuerza de las cosas*, Hermes, México, 1983.
- De Beauvoir, S.: *La mujer rota*, Primera edición en colección Diamante, abril de 2007.
- De Beauvoir, S.: *La plenitud de la vida*, Hermes, México, 1983.
- De Beauvoir, S.: *La Vejez*, Ediciones Edhasa, Barcelona, 1983.
- De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal*, Traducción de Silvina Bullrich, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1967.

- De Beauvoir, S.: ¿Para qué la acción?, traducción Juan José Sebreli, Ediciones Desligamiento, Santiago de Chile, 2017.
- “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana Olympe de Gouges, 1789. Para ser decretados por la Asamblea Nacional en sus últimas sesiones o en la próxima Legislatura.” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N° 13, pp. 267-279. 2009.
- Delius, C.; Gatzemeier, M.; y otros.: *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*, Ediciones Konemann, Reino Unido, 2000.
- Díaz, F.: *Salvajismo en el recreo: una mirada desde las ciencias sociales*, 2° Edición por el Centro Cultural y Ecológico Paulo Freire, Santiago de Chile, 2016.
- Femenías, M. L.: “Filosofía de la ambigüedad o el ambiguo lugar de las mujeres”, *Revista Cadernos Pagus* N°56, Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- Fernández, O.: “La recepción de la filosofía de Simone de Beauvoir en España”, *Líneas*, N° 7, 2015.
- Galster, I.: “Le deuxième sexe de Simone de Beauvoir, Presses de l’Université Paris- Sorbonne”, Francia, 2004.
- Georges DUBY y Michelle Perrot, *Histoire des femmes en Occident V. Le xxe siècle*, París.
- Grasselli, F.: “Cuando la sangre de una muchacha es dicha y escuchada. Apuntes sobre testimonio y experiencia política de mujeres militantes en Djamilia Boupacha (1962 de Simone de Beauvoir y Gisèle Halimi”, *Revista Nomadías*, diciembre de 2017, N° 24.
- Grau, O., Luongo, G., castillo, A., y otras.: *Simone de Beauvoir en sus Desvelos*. Lecturas feministas, Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 2016.
- Guerrero, o.: “La recepción de la filosofía de Simone de Beauvoir en España”, *Líneas*, Numéros en texte intégral, 7, diciembre de 2015.
- Halimi, G.: *Le cause des femmes*, Gallimard, Paris, 1988.

- Ibáñez, J. M.: *Historia de la filosofía*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1983.
- Krebs, R.: *Breve historia universal (hasta el año 2000)*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2006.
- Lemebel, P.: *Loco Afán*, Crónicas de sidario, Santiago: Lom Ediciones, 1997.
- Lemebel, P.: “Manifiesto (Hablo por mi diferencia)”, *Revista Anales*, Séptima Serie, N°2, Universidad de Chile, noviembre 2011.
- Liszt, G.: “A 50 años. El 68 checoslovaco”, *La Izquierda* diario, 25 de agosto de 2018.
- Loaeza, G.: “Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático”, *Revista de la Universidad de México*, Cultura UNAM, 2008.
- Maestre A.: “El aborto de clase y el proceso de Bobigny”, *lm*, 29 de diciembre de 2013.
- Malo, P.: “Las mujeres en los Hibutz. Trabajo, política, educación y ejército”, *Evolución y Neurociencias*, 31 de marzo de 2017.
- Nagel, T.: *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*, Fondo de cultura económica, México, 2019.
- Ortega, J.: *Simone de beauvoir su aportación a la discusión sobre el género*, Publicaciones Ateneo Teológico-Lupa Protestante, Universidad de Barcelona, España, 2005.
- Ovidio.: *El arte de amar*, Ediciones Brontes, Barcelona, España 2009.
- Piña, M.C.: “Simone de Beauvoir, a 30 años de su muerte”, *rfi cultura*, 14 de abril de 2016.
- Poniatowska, E.: *Jardín de Francia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008.
- Popper, K.: *La sociedad abierta y sus enemigos*, Ediciones Paidós Surcos 20, Barcelona, 2008.
- Puleo, A.: “Simone de Beauvoir: filósofa existencialista, pensadora de nuestra libertad” (2008).
- Retamal, J.: *Y después de Occidente ¿qué?*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 2003.
- Rodal, A.: “Transparencia de la vejez y sociedad del espectáculo: pensar a partir de Simone de Beauvoir”, *Revista Investigaciones Feministas*, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense, 2009.

- Rowley, H.: “El trópico y la nada”, Página 12, domingo, 7 de octubre de 2007.
- Ruiz Rodilla, A.: “Beauvoir y Sartre en Cuba”, *Revista nexos. Cultura y vida cotidiana*, 3 de diciembre de 2016.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E.: “Biografía de Jorge Amado”. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona, 2004.
- Santos Moray, M.: “En La Habana, Simone de Beauvoir con Jean Paul Sartre”, *Revista Rebelión*, 26 de mayo de 2007.
- Sanz, V.: *De Descartes a Kant. Historia de la filosofía moderna*, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., España, 2005.
- Sartre, J.: “Le génocide”, *Les Temps Modernes*, 259, Paris, décembre 1967.
- Sillero, J.: “Reflexiones sobre la vejez y el envejecimiento”, Seminario médico, Discurso de ingreso en la Sociedad Española de Médicos Escritores y Artistas, septiembre de 2000.
- Sohn, A.: “Entre les deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre”, 1992.
- Tinat, K.: “La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir”, *Estudios Sociológicos XXVII*: 81, 2009, El Colegio de México, A. C., México.
- Ziegler, J.: “Sartre en Cuba”, *La Habana Elegante*, Archivo Revolución, Revolución, 2 de mayo de 1960.

“EN EL IDEALISMO RADICA LA ÚNICA Y AUTÉNTICA POSIBILIDAD DE UNA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA”: HEIDEGGER Y LA EPISTEMOLOGÍA

Por José Pedro Cornejo¹²¹

Introducción

El realismo es una doctrina que cruza la historia de la filosofía desde Platón hasta hoy. Se trata principalmente de asumir que aquello que nos parece sumamente evidente, debe forzosamente ser real (descartes), debe tener una existencia efectiva independiente de nosotros. Dicha doctrina heredera de la doctrina de las ideas platónicas alcanza una formulación concreta en Descartes: “Me parece que ya puedo establecer esta regla general: que todas las cosas que concebimos muy clara y distintamente son verdaderas”.¹²² Sin embargo, dicho realismo que tiene su origen en la edad media no es la doctrina que Heidegger identifica bajo el concepto de realismo, sino una bastante posterior que uno podría identificar con el positivismo científico.

La comprensión que Heidegger maneja de los términos *realismo* e *idealismo* se circunscribe exclusivamente a la relación existente entre sujeto y objeto en tanto posibles interpretaciones que en su momento se ofrecían de ella, es decir, al acento que una u otra vez se pone en los elementos constitutivos de tal relación para comprenderla. Esto muestra que la interpretación de Heidegger se sitúa a sí misma como en medio de una especie de confrontación partidaria. Frente a esta confrontación, se

¹²¹ José Pedro Cornejo es Licenciado en Filosofía por la Universidad de Valparaíso (2012). Doctor en Filosofía de la Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemania (2019). Actualmente se desempeña como Docente y Encargado de Vinculación con el Medio de la Carrera de Pedagogía en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Valparaíso, Santiago de Chile.

¹²² René Descartes, *Discurso del método. Las pasiones del alma. Meditaciones metafísicas*, Los libros que cambiaron el Mundo (Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2010), 285.

podría pensar que Heidegger se decide por una tercera vía de interpretación de esta relación, la de la correlación, es decir, que sujeto y objeto se definen mutuamente a través de un mutuo *ser para* en el cual radica el problema de la realidad.¹²³ Sin embargo, Heidegger ve a la correlación como una relación formalizada y ontológicamente indiferente incapaz de dar cuenta del ser ni del sujeto ni del objeto. Realismo e idealismo surgen de los conceptos de sujeto y objeto – ambos supuestos incuestionados, es decir, prejuicios metafísicos – y de los acentos que una teoría especulativa y constructiva ponga sobre ellos, por lo que su estrategia argumentativa no consiste en entrar en el juego de si es correcto el realismo o el idealismo, sino que su confrontación con estas doctrinas radica, como es de esperarse, en acusar que tales interpretaciones de la relación epistémica sólo es posible sobre la base de la omisión de un análisis adecuado del fenómeno fundamental de la existencia humana,¹²⁴ y por lo tanto, de la falta de una adecuada preparación del piso de análisis fenoménico sobre el que ambas doctrinas epistemológicas se sustentan. Preparación que no consiste en una especie de *mejora* del concepto de *sujeto* o de *conciencia*.¹²⁵

El análisis y valoración que Heidegger realiza respecto a realismo e idealismo es de orden *metafilosófico* y versa sobre el carácter de *ingenuidad* que una teoría puede poseer. Dicho carácter refiere sobre todo a la incapacidad de un análisis para reconocer la arbitrariedad de sus supuestos, así como los límites de posibilidad dibujados por sus propias capacidades. El conocimiento es una capacidad finita, por lo que su posibilidad es al mismo tiempo limitación. La omisión de tal principio metafilosófico condena a cualquier doctrina a la ingenuidad. Por ello, aunque Heidegger considera que el idealismo posee un planteamiento filosóficamente más valioso que el del realismo, este también considera que si el idealismo significa retrotraer todo lo que es al sujeto y la conciencia, los cuales sólo se caracterizan por ser indeterminados e incondicionados en su ser, entonces tal idealismo es tan ingenuo como cualquier realismo.¹²⁶

¹²³ Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, 19. Aufl., unveränd. Nachdr. der 15., an Hand der Gesamtausg. durchges. Aufl. mit den Randbemerkungen aus dem Handex. des Autors im Anh (Tübingen: Niemeyer, 1927), 208.

¹²⁴ Cf. Martin Heidegger, *Die Grundprobleme der Phänomenologie*, ed. Friedrich-Wilhelm von Herrmann, 3. Aufl., Gesamtausgabe 24 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1997), 305.

¹²⁵ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 206 s.

¹²⁶ Heidegger, 208.

Para Heidegger el ser-en-el-mundo mostraría el modo de ser de este *entre* que constituye tal relación epistémica, así como sus principales estructuras posibilitantes, representando así una solución al problema más rica en contenido y más radical en análisis y comprensión que la ofrecida por estas doctrinas. El propósito de este trabajo consiste en exponer la comprensión que Heidegger manejaba de realismo e idealismo, así como de poner de manifiesto en qué sentido la analítica existencial ofrece una novedad real frente a estas dos opciones de comprensión del conocimiento.

Realismo e Idealismo en la crítica heideggeriana

Para comprender la crítica que Heidegger hace a *realismo* e *idealismo* es necesario explorar su comprensión de estos términos pues parece que este los utiliza de forma bastante intuitiva y acotada. A simple vista es claro que cuando piensa en el *realismo*, no lo hace teniendo en cuenta el realismo medieval, por lo que es lícito pensar que el término se acota fuertemente a la teoría del conocimiento y que no se trata en sentido ontológico, aunque pueda parecer controversial separar estos dos ámbitos de buenas a primeras.

Heidegger ni siquiera toma en cuenta en su crítica al realismo medieval pues, según su consideración, la epistemología contemporánea, por un lado, no venera al realismo crítico - que considera tan ingenuo como su versión medieval - permaneciendo del lado del giro copernicano y, por otro lado, siguiendo el idealismo trascendental, como influencia o renovación de Kant, muestra que la metafísica en sentido tradicional no es adecuada para un análisis del conocimiento, sentenciando que “un conocimiento empírico-trascendente de realidades, fuerzas, causas supra-sensibles se considera imposible”.¹²⁷

Para Heidegger, tanto el realismo crítico como el idealismo crítico trascendental parten del punto común representado por consideración

¹²⁷ Martin Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*. 1. *Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem*. 2. *Phänomenologie und transzendente Wertphilosophie. Mit einer Nachschrift der Vorlesung “Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums”*; [frühe Freiburger Vorlesungen Kriegsnotsemester 1919 u. Sommersemester 1919], ed. Bernd Heimbüchel, 2., durchges. und erg. Aufl., Gesamtausgabe 56/57 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1999), 9. Esta y todas las demás citas textuales de Heidegger han sido traducidas por el autor.

de que “los datos sensoriales están dados”.¹²⁸ A partir de lo cual luego se separan en dos direcciones contrarias representadas por los siguientes cuestionamientos:

El realismo crítico pregunta: ¿Cómo salgo de la “esfera subjetiva” de los datos sensoriales al conocimiento del mundo exterior?

El idealismo crítico-trascendental postula el problema: ¿Cómo llego, permaneciendo en la “esfera subjetiva”, al conocimiento objetivo?¹²⁹

Se puede sostener que Heidegger interpreta a estas doctrinas respecto a su particular interpretación de la relación sujeto-objeto, de tal manera que el idealismo sostiene que el sujeto es el que crea [schafft] la relación con el objeto, mientras que el realismo postula que el objeto causa [bewirkt] la relación con el sujeto. A estas posiciones se suma la llamada “coordinación de principio” [Principalkoordination], que plantea que la relación no se funda ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la relación misma. Pero a pesar de lo atractiva que parece esta tercera opción, tampoco satisface el análisis crítico de Heidegger pues no sólo deja sin responder de qué tipo de relación se trata - ¿ideal o causal? -, sino que tampoco responde qué quieren decir en cada caso los conceptos de *sujeto* y *objeto*, de tal manera que representa una posición que está *más acá* de realismo e idealismo porque ni siquiera hace surgir tal relación tan necesaria para dichas doctrinas, pero que al mismo tiempo está *más allá* de ellas por querer arrebatarle sus privilegios. Tal posición siempre se orienta por esta teoría de *correlación*.¹³⁰ Aquí cabe preguntarse si Heidegger está pensando en Husserl cuando critica esta tercera vía para comprender la relación epistémica, sin embargo antes de ello también es necesario tener en cuenta que el fundador de la fenomenología no es consistente en este punto, por lo que realmente sería difícil identificarlo exclusivamente con alguna de estas posiciones.

Heidegger agrupa 4 preguntas bajo el título del *problema de la realidad*:

1. Si *hay* siquiera entes trascendentes a la conciencia.

2. Si la realidad del mundo exterior puede demostrarse satisfactoria-

¹²⁸ Heidegger, 80.

¹²⁹ Heidegger, 80.

¹³⁰ Cf. Martin Heidegger, *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, ed. Petra Jaeger, 2., durchges. Aufl., Gesamtausgabe 20 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1988), 225.

mente.

3. Hasta qué punto lo real puede conocerse en-sí.
4. Qué significa realidad como sentido de tal ente.¹³¹

Las cuales a su vez pueden comprenderse formando dos grupos: Las preguntas realistas y las idealistas. De tal forma, las preguntas (1) y (2) son preguntas realistas mientras que las preguntas (3) y (4) serían idealistas tal y como Heidegger comprende dichas doctrinas.

Heidegger es lapidario respecto a esta doctrina que considera sin reparo una no-filosofía caracterizada por la frase “encantado de la popularidad general”, en tanto el realismo científico es saludado por quienes representan a las ciencias empíricas pues en esta doctrina encuentran “una bienvenida y tranquilizadora confirmación filosófica de su propia actividad.”¹³² Por lo mismo Heidegger considera a esta doctrina una no-filosofía, pues no se trataría más que de una legitimación *a posteriori* de un proceder que no puede cuestionarse sobre sus propios principios.

Sin embargo, el realismo crítico tiene la ventaja de evitar especulaciones demasiado constructivas, afirmar la existencia del mundo exterior y la posibilidad del conocimiento de la cosa en-sí. Mientras que el idealismo, por su parte, muestra la ventaja de afirmar que todo conocimiento científico del mundo pasa por el filtro de las formas del conocimiento, de tal modo que “objetividad y realidad son correlatos de la consciencia en cuanto tal, del sujeto epistemológico en cuanto tal,”¹³³ implicando así que sólo lo que es determinado científicamente – epistémicamente, y por lo tanto, subjetivamente - puede decirse que existe objetivamente.

A pesar de que ambas doctrinas tengan como punto de partida “aquello inmediatamente dado”,¹³⁴ Heidegger plantea que ello no significa que se tenga consciencia de sensaciones a pesar de que se perciban datos como el color, o cualquier otra cualidad, pues tales datos no se perciben como un momento de un proceso psíquico, sino en una relación unitaria con el objeto. Sin embargo, de todas maneras, un análisis constrictivo

¹³¹ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 201.

¹³² Martin Heidegger, *Grundprobleme der Phänomenologie : (1919/20)*, ed. Hans-Helmuth Gander, Gesamtausgabe 58 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1993), 7.

¹³³ Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*, 83.

¹³⁴ Heidegger, 85.

especulativo podría suprimir el objeto y quedarse con el dato sensorial objetivado como algo dado primariamente, lo cual a ojos de Heidegger representa un claro problema del idealismo. Lo cual lo lleva a afirmar: “Por eso, desde un punto de vista puramente científico metódico, el realismo todavía está a un nivel más profundo que cualquier idealismo, toda vez que este puede escalar hasta un solipsismo.”¹³⁵ Este planteamiento de carácter metódico tiene una peculiaridad, pues Heidegger califica la posición realista con el adjetivo *tief* que al mismo tiempo significa *bajo* y *profundo*, queriendo expresar que aunque el planteamiento realista sea más bajo que el idealista, desde el punto de vista metódico también es más profundo, y esto se debe a un punto que para Heidegger es intranstable: El realismo, a diferencia del idealismo, no puede escalar hacia un *solipsismo*, postura esta última que para Heidegger representa sin duda la peor interpretación posible de la existencia humana.

Por lo anterior, un claro problema representado por el idealismo crítico radica en que esta doctrina se basa en una absolutización injustificada de lo teórico, de tal modo que el contenido aportado por los sentidos pasa a ser indiferente, planteándose que la objetivación teórica cumple una función dadora de sentido.¹³⁶ Por su parte, el realismo crítico, cae en un problema prácticamente inverso al no considerar lo significativo, imponiendo una teoría con la pretensión de explicar un ente a través de otro.¹³⁷ Debido precisamente a esto es que - según Heidegger - Aristóteles sólo puede ser considerado un realista si se interpreta su teoría del conocimiento como una aclaración del entorno [*Umwelt-Erhellung*], cosa que para este pensador no es el caso. En este sentido sólo se podría plantear que Aristóteles se trata de un realista de forma muy acotada en tanto no pregunta en absoluto por la existencia del mundo exterior.¹³⁸ Sin embargo, esta clasificación es tan amplia que no llega a definir nada, pues en este mismo sentido también se podría decir que el propio Heidegger sería un realista, cosa que parece absurda. Obviamente tal acotación extrema reduce el sentido de la doctrina hasta sencillamente no significar nada

¹³⁵ Heidegger, *Prolegomena*, 306.

¹³⁶ Cf. Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*, 87.

¹³⁷ Cf. Heidegger, 86 s.

¹³⁸ Cf. Martin Heidegger, *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung*, ed. Walter Bröcker y Käte Bröcker-Oltmanns, 2., durchges. Aufl., Gesamtausgabe 61 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1994), 5.

más que un salvavidas frente a un idealismo ingenuo.

Según Heidegger, la mala interpretación de Aristóteles como realista, hecha por el realismo crítico, se obtiene a partir de la consideración del juicio como el lugar de la verdad, para luego generar un concepto de verdad como concordancia entre el pensar y el objeto, y entonces, con base en lo anterior, finalmente se comprende tal teoría como fundamento o base para una teoría representacional [Abbild-Theorie] del conocimiento. Sin embargo, Heidegger es enfático en afirmar que ninguna de estas teorías tiene huella alguna en Aristóteles, sino que se generan en una controversia contra un idealismo a su vez también mal comprendido.¹³⁹

Heidegger considera que el problema común de estas dos doctrinas epistemológicas radica en una deformación del problema estudiado producto de un *primado de lo teórico*. El problema de origen de esta deformación de la experiencia ni siquiera radica en que la investigación realista o idealista dé inmediatamente un paso hacia lo teórico, sino en que ya desde el principio ella está en ese nivel, que es tomado como lo obvio si se quiere hacer ciencia o, para que decirlo, *teoría* del conocimiento.¹⁴⁰ En otras palabras, para Heidegger el problema consiste en que estas doctrinas buscan comprender desde el constructo.

Para Heidegger, la solución al problema de la realidad del mundo exterior planteado por el realismo consiste en que realmente no es un problema, sino un contrasentido, de tal forma que el realismo, en este sentido, falla *como* realismo. En otras palabras, el realismo no tiene razón de ser, pues el supuesto problema que motiva su investigación, realmente es un hecho que debería funcionar como punto de partida para un verdadero cuestionamiento. Por su parte, para Heidegger, el idealismo objetivo también presenta un contrasentido, aunque se trata de uno complejo, porque la absolutización de lo teórico, aunque represente una desfiguración del fenómeno, al mismo tiempo es valiosa para la investigación en tanto plantea un problema filosófico auténtico.¹⁴¹ En esta consideración

¹³⁹ Cf. Martin Heidegger, *Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristoteles zur Ontologie und Logik* (Sommersemester 1922). Anhang: *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles (Anzeige der hermeneutischen Situation). Ausarbeitung für die Marburger und die Göttinger Philosophische Fakultät (1922)*, ed. G. Neumann, Gesamtausgabe 62 (Frankfurt am Main: Klostermann, 2005), 377.

¹⁴⁰ Cf. Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*, 87.

¹⁴¹ Cf. Heidegger, 92.

radica el germen de la frase de *Ser y Tiempo* acerca de que en el idealismo está la auténtica posibilidad de la problemática filosófica – que titula este trabajo. Si se nos permitiera traducir las intenciones analíticas de Heidegger a un lenguaje más cercano al de las doctrinas en cuestión, tendríamos que decir que la auténtica pregunta epistemológica no es si hay o no mundo exterior, sino cómo es posible que las teorías sean útiles para comprenderlo. La importancia de un correcto primer planteamiento es de vital importancia para Heidegger, pues la ingenuidad es una cualidad de los primeros supuestos desde los que se plantea una investigación, la cual se gana paradójicamente “en la más alta intuición interna filosófica”.¹⁴² La ingenuidad pertenece a la esfera metafilosófica del análisis, por lo que un primer planteamiento de esas características condena a toda la investigación a no ser más que un castillo de arena.

Respecto a la confrontación de estas dos doctrinas y el planteamiento de la analítica existencial, Heidegger explica que la pregunta por el ser de lo ente no es realista, y tanto es así que considera que el cuestionamiento trascendental kantiano representó el primer paso decisivo desde Platón y Aristóteles para una fundación explícita de la ontología. Heidegger insiste en que abogar por la existencia del mundo exterior no significa que tal doctrina este orientada ontológicamente, pues en ese sentido la investigación permanece en un plano óptico, en tanto se limita a describir lo ente a la luz de qué y cómo es – tal como la metafísica medieval -, con lo cual según Heidegger ni se plantea el problema del ser ni se gana un fundamento para tal planteamiento, es decir, para la posibilidad de la ontología.¹⁴³ Según lo que se ha visto hasta aquí, una descripción adecuada de la ontología heideggeriana entendida desde sus fundamentos existenciales debe comprenderse en tanto una radicalización del idealismo trascendental, es decir, nunca como puro idealismo, pues el ser-en-el-mundo refiere a una constante apertura en la cual viene al encuentro un ente cuya realidad no se pone en entredicho, tratándose así de una descripción de las formas posibilitantes de la experiencia de lo ente en general – y entre ello, de lo real -, formas que no pueden ser comprendidas sino como el horizonte de la realidad misma.

¹⁴² Heidegger, 92.

¹⁴³ Cf. Martin Heidegger, “Vom Wesen des Grundes”, en *Wegmarken*, ed. Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Gesamtausgabe 9 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1976), 133 s.

El camino hacia una filosofía crítica

Teniendo en cuenta los problemas antes mencionados al considerar las bondades y defectos de estas doctrinas, Heidegger plantea que el problema de realismo e idealismo finalmente radica en que uno sólo podría comprender el conocimiento filosófico como una *doctrina de ideas* a partir del concepto griego de verdad, concepto que es dejado de lado por estas dos doctrinas “con igual minuciosidad”.¹⁴⁴ Lo anterior sucede porque uno de los pilares de la relación entre sujeto y objeto, sobre la que se fundan estas teorías – o más bien, teorizaciones – epistemológicas es la concepción de la verdad como una adecuación entre estas dos “esferas”, ya sea concebidas como intelecto y cosa, mente y materia, o juicio y objeto. Sin embargo Heidegger es majadero en plantear que tal relación no es para nada una descripción originaria y radical del fenómeno de la verdad. Uno de los motivos por los cuales la verdad como adecuación no es el lugar originario de la verdad, radica en la consideración de la llamada tesis de Kant que afirma que el *ser* no es un predicado real de objeto alguno, por lo cual no puede haber adecuación entre el enunciado y la percepción, pues, por decirlo así, el enunciado ideal expresa algo que no puede encontrarse en tal percepción de lo real.¹⁴⁵

Ahora, si por *ser* entendemos el sentido de la cosa, entonces claramente no podría ser accesible en y por la percepción, sin embargo, si por *ser* entendemos el tener lugar de lo real mismo, entonces la percepción es el medio que tenemos para acceder a ello y lo único con lo que podría concordar un enunciado que refiriera a tal naturaleza. Por lo mismo, para ser justos, es posible pensar que el modo en que Kant ignora esa verdad originaria consiste en que le arrebató el término aunque le deja el lugar, pues en la teoría de tal pensador a la percepción se le atribuye la capacidad de determinar la existencia o inexistencia de algo. A lo cual se suma que a esto sin duda se le puede atribuir en cierta medida una capacidad hermenéutica, pues la percepción en tal caso también percibe *como* existente o no, y por lo mismo Kant considera que la existencia es una categoría *modal*. Sin embargo, también es innegable que la capacidad interpretativa - o más bien, mostrativa - de esta facultad, queda muy reducida respecto a la

¹⁴⁴ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 34.

¹⁴⁵ Cf. Heidegger, *Prolegomena*, 78.

del concepto de verdad griego.

Según Heidegger la diferencia entre el ser real y el ser ideal tiene su origen en Platón a través de la caracterización de lo ideal como aquello que hace que un cierto objeto sea lo que es, lo caracteriza, y que, sin embargo, al mismo tiempo permanece indiferente a su realización, de tal forma que Platón caracteriza a tales ideas como eternas, es decir, ni surgidas ni pasajeras [αίδια: ἀγένητα καὶ ἀνώλεθρα]. Sin embargo, para Heidegger resulta decisivo que estos tipos de entes - ideal y real - no sean concebidos según su ser, sino según su modo de captación [Erfassungsart], de tal modo que lo ideal tiene su origen como νοητόν al ser aquello accedido por el νοῦς, mientras que lo real surge en el mundo griego como αἰσθητόν al ser aquello accedido en la αἴσθησις - lo cual muestra la base griega de la distinción kantiana de fuentes del conocimiento.¹⁴⁶ Desde aquí se puede comprender que para Heidegger el sentido del idealismo no consiste en pensar en objetos trascendentes que mágicamente determinan a los entes fuera de nosotros, sino en descubrir estas ideas en tanto modos de captación, de acceso a lo otro, de tal manera que tales ideas representan *formas* entendidas como estructuras condicionantes, es decir, posibilitantes a la vez que limitantes: *determinantes*. Dichas ideas son la unidad de lo *algo*, del *cómo* de la realidad.

Para Heidegger, la equiparación del significado de *ser* con el mero tener lugar de lo sensible o material [Vorhandensein] resulta del todo problemático, pues tal suposición por contrapartida plantea la pregunta sobre el modo de ser de lo ideal, ya que a raíz de tal supuesto cualquier cosa carente de materia ya no podría ser considerada ente.¹⁴⁷ Por lo mismo, Heidegger considera que la expresión tan común *ente sensible* no representa una caracterización del ser de tal ente, sino sólo de la “determinación de la captación” de tal tipo de ente,¹⁴⁸ por lo que representaría un contrasentido considerar la expresión *ente sensible* como un término ontológico auténtico. Para entender esto es necesario tener en cuenta que Heidegger comprende – y siempre es muy categórico en este punto -que el lugar originario de la verdad no se ubica en el enunciado, sino que, tal como para los griegos, en la percepción (αἴσθησις), entendida esta como “el simple

¹⁴⁶ Cf. Martin Heidegger, *Logik : die Frage nach der Wahrheit*, ed. Walter Biemel, Gesamtausgabe 21 (Frankfurt am Main: Klostermann, 1976), 58.

¹⁴⁷ Cf. Heidegger, 62 s.

¹⁴⁸ Heidegger, 63.

enterarse de algo por medio de los sentidos”.¹⁴⁹ Según tal interpretación, la percepción se dirige al ente accesible por y para su ἴδια, de tal modo que tal enterarse [Vernehmen] siempre es ya desde un principio verdadero. Esto conecta directamente a la percepción con la comprensión originaria que Heidegger atribuye al λόγος entendido como *hacer ver*, es decir, como una mostración de algo más allá del puro lenguaje que se conecta con la percepción en tanto representa la mostración de algo *como* algo, es decir, de una presentación que va más allá del puro dato sensorial. De esta forma, para Heidegger, el λόγος significa un simple hacer ver algo [schlichtes Sehenlassen von etwas], o en otras palabras, el hacer enterarse de lo ente [Vernehmenlassen des Seienden] que, por lo tanto, deriva en entendimiento [Vernunft]. Si quisiéramos reproducir el juego de palabras heideggeriano, una opción sería plantear que el encuentro originario con lo ente representa una *toma de razón* [Vernehmen] que termina derivando en *la razón* [Vernunft]. Esta relación etimológica es un modo típico con que Heidegger intenta mostrar que la racionalidad representa un nivel derivado en la descripción epistemológica-ontológica.

Para Heidegger, junto a la importancia que tiene el concepto de verdad griego también está la teoría del conocimiento de Kant ocupando un lugar decisivo. Para Kant el ser – entendido como tener lugar [Dasein entendido como Vorhandensein]- no es un predicado real, sino lógico,¹⁵⁰ lo cual manifiesta que la determinación de la existencia a través de la percepción está dada por la presencia del ente en el horizonte de la comprensión [λόγος].¹⁵¹ Kant considera que la realidad es una categoría perteneciente al tipo de la *cualidad*, que se ejecuta a través de un juicio afirmativo, es decir, a través de la posición o postulado de un atributo respecto a un sujeto, siendo su contrapartida un juicio negativo que busque privar a tal sujeto de una cierta característica. Mientras que la mera existencia [Dasein en el sentido de Vorhandensein], también llamada *efectividad* [Wirklichkeit], pertenece al tipo categorías de la *modalidad*, que busca mostrar cómo se sitúa el sujeto cognoscente frente a aquello que está juzgando, por lo que esta categoría se ejecuta a través de un juicio asertórico, siendo

¹⁴⁹ Heidegger, *Sein und Zeit*, 33.

¹⁵⁰ Immanuel Kant, *Reflexionen zur Metaphysik*, vol. Erster Band, Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken, XVII (Universität Duisburg-Essen, 2008), 387, <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/>.

¹⁵¹ Cf. Heidegger, *Grundprobleme*, 449 s.

su contrapartida juicios posibles o necesarios. Por lo tanto, - y esto es de vital importancia para Heidegger - la posición absoluta del tener lugar [Vorhandensein] es una relación, sin embargo, no una de los contenidos predicados respecto a un sujeto, sino una relación de la cosa toda con la idea de cosa en cuanto tal que en cada caso tenga el sujeto cognoscente, de tal manera que en el juicio existencial entendido como posición absoluta se pone en relación el ente referido por tal concepto como efectivo con el concepto solamente pensado. De esta manera, el tener lugar [Vorhandensein] expresa una relación del objeto conocido con la capacidad de conocimiento del sujeto. Por esto una posición absoluta no agrega nada al concepto, permitiendo identificarla como un predicado *no real*.

Para Kant, la sensación [Empfindung] es el esquema de la realidad [Realität], la cual - como ya se ha dicho - representa la primera categoría de la segunda clase, es decir, de la cualidad. En tal teoría un *esquema* es una *synthesis speciosa temporis*, lo cual Heidegger explica como el *con respecto a lo cual* [Woraufhin] de la consideración realidad. Según esta doctrina, la realidad es un modo en que lo ente es considerado, pues el esquema representa la regla del poder mostrarse de algo real según la imagen del tiempo. La realidad muestra algo presente en el tiempo, algo que está llenando el tiempo, llenando ese momento, de tal forma que la *cosidad*, es decir, la realidad consiste en *ser accedido como algo que llena el tiempo*. Este algo, el esto-ahora, la materia trascendental, es la sensación, la cosa, lo dado, y ella es el esquema de la realidad.¹⁵² Con respecto a la sensación es que el sujeto cognoscente se relaciona como todo a través de la posición absoluta que representa considerar algo como efectivo.

Si la posición absoluta de la efectividad se entendiera en términos heideggerianos, habría de explicarse como una agregación al horizonte de una totalidad referencial que luego resulta fijada a un cierto ente del entorno. Lo que en Kant es descrito como relación de la cosa en su totalidad con la idea de cosa de un sujeto, en Heidegger toma la forma de una agregación de un plexo de referencias al proyecto total del mundo, haz que resulta *puesto* en un determinado *ente*, de tal manera que lo que en Kant es representado como un juicio existencial, podría interpretarse como un antecedente de lo que en Heidegger es descrito en términos de *activación* [Freigabe] de lo ente del trato en el ambiente inmediato. A partir de esto,

¹⁵² Cf. Heidegger, *Logik*, 387 s.

también puede entenderse que Heidegger, a partir de la doctrina del esquematismo kantiano, desarrolla lo que él mismo luego llamará *horizonte*, *esquema horizontal* o *determinación categorial*. Y ese es el motivo de que Heidegger considere tanto a la disponibilidad [Zuhandenheit] como la realidad [Vorhandenheit] como determinaciones categoriales esencialmente distintas a la existencia [Dasein], pues tal concepto involucra ya desde el principio que son formas de la comprensión de ser de un existente.

Según lo tratado hasta aquí, puede comprenderse que, para Heidegger, la tesis idealista de que el ser es “en la conciencia” acierta respecto a que tal planteamiento implica que el ser no puede explicarse por lo ente, sin embargo, al mismo tiempo carece de un adecuado planteamiento de su posibilidad ontológica desde la comprensión de ser, por lo que tal concepto de realidad queda en el aire. Y es que incluso lo *independiente* de la conciencia se nos muestra intramundamente *como* independiente gracias a que somos comprensión de ser.¹⁵³ Sólo porque el ser es comprensible en la existencia, esta puede comprender y conceptualizar términos como *independencia*, *en-sí* o *realidad en general*. Lo cual además implica que lo ente “independiente” - y nótese que el mismo Heidegger lo escribe con comillas para mostrar lo cuestionable del término - también es “accesible como algo que sale al encuentro intramundamente para la cautela”.¹⁵⁴ Este modo de enfrentarse a las teorías de la tradición es un argumento heideggeriano típico, que uno podría llamar *avanzar dando un paso hacia atrás*, el cual consiste en reclamar que incluso aquellas doctrinas que podrían estar de acuerdo con nuestros planteamientos, requieren una revisión de sus fundamentos o carecen de suficiente radicalidad al plantear su análisis fundamental, problematización que *siempre* coincide con la necesidad de un planteamiento anterior de la pregunta por el ser a través de una analítica existencial. La repetición constante de dicho planteamiento hace que sea blanco fácil de la caricatura, sin embargo, así como una mentira repetida mil veces no se transforma en verdad, del mismo modo un planteamiento verdadero no pierde valor debido a su constante repetición.

¹⁵³ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 207 s.

¹⁵⁴ Heidegger, 208.

La diferencia ontológica como principio de una filosofía crítica

Heidegger plantea el problema de realismo e idealismo en términos tales que si bien el idealismo desconoce su verdadero fundamento y realiza un planteamiento injustificado en cierta medida, de todas formas por lo menos llega a ver el problema de la filosofía, cosa que el realismo ni siquiera alcanza.¹⁵⁵ Heidegger es enfático en plantear que el realismo no posee la base para preguntar de dónde obtiene sus respuestas, pues donde se dan respuestas a medias, ellas son obtenidas sin claridad metódica sobre su procedencia y derecho a extraerlas.¹⁵⁶ Esto tiene directa relación con los problemas del realismo: La filosofía no se trata de *probar* la *existencia* de cosas fuera de nosotros, ni de simplemente *enumerar* las que *hay* y tampoco de explicarlas a partir de sus *relaciones causales*, pues todos estos procesos son ónticos y – así Heidegger – la filosofía no se trata de entes, sino del ser. Además esta crítica se relaciona con el ideal fenomenológico de la ausencia de prejuicios, pues una filosofía que se limita a constatar que hay lo que hay y a justificar lo que ya hacen las ciencias empíricas, no sólo no es necesaria porque ya ella misma se ha castigado a la irrelevancia, sino que además no merece ser llamada filosofía en tanto no es capaz de volverse críticamente contra ella misma y preguntar por sus propios fundamentos y sentido.

La tesis de Kant “ser no es un predicado real” le revela a Heidegger que la comprensión kantiana del concepto de realidad [Realität] está completamente divorciado del concepto de *ser*, entendido como tener lugar [Vorhandensein]:¹⁵⁷ Significando este último pura posición, en tanto no representa una determinación de la cosa a través de conexión de distintas características y atributos, aumentando o enriqueciendo el concepto del sujeto. La realidad, en este sentido de determinación, significa el *contenido esencial* [Wasgehalt] de una cosa posible en cuanto tal, sin importar si ella tiene lugar efectivamente o no.¹⁵⁸ A partir de esta separación mentada por la tesis kantiana Heidegger llega a la conclusión de que “desde tal

¹⁵⁵ Cf. Heidegger, *Grundprobleme*, 238.

¹⁵⁶ Cf. Heidegger, *Phänomenologische Interpretationen des Aristoteles zur Ontologie und Logik*, 224.

¹⁵⁷ Cf. Heidegger, *Grundprobleme*, 37.

¹⁵⁸ Cf. Heidegger, 44 s.

sentido sustancial primario objetual [carácter efectivo del mundo de la vida fáctica] recién se determina en cada caso el carácter de sentido de existencia, efectividad y realidad¹⁵⁹ y de este modo obtiene la llamada diferencia ontológica. Que en su sentido se explica de la siguiente forma:

Tenemos que poder comprender la efectividad antes de toda experiencia de lo efectivo. Dicho comprender la efectividad, o mejor dicho, el ser en el sentido más amplio frente a la experiencia de lo ente, en cierto sentido es *anterior* a lo mencionado en último término.¹⁶⁰

Es muy importante comprender que para Heidegger este *antes* no significa una relación causal en el sentido en que la causa es *antes* del efecto y puede haberla *antes* sin él, sino que la comprensión de ser es *antes* de la activación del ente en un sentido fundacional, no causal, pues aunque el principio activo radica en la comprensión de ser esta no puede acontecer sino activando entes. Tal estructura es descrita como *bidimensionalidad* y esencial a la existencia – luego volveremos a ella. Lo que ahora parece más importante es que Heidegger muestra que el problema epistemológico de la realidad se deja reducir a un problema ontológico, de tal manera que también se comprende que, de cierta forma, lo que es la pregunta por la realidad en la relación sujeto-objeto es la pregunta por el ser en la analítica existencial, la cual funciona como condición de posibilidad de la primera, relegándola a ser no más que una construcción conceptual. Por lo anterior, la tesis de Kant se muestra como el camino para el descubrimiento de la *diferencia ontológica*, porque el cambio en la pregunta conductora de la investigación aleja a esta al mismo tiempo del esencialismo y la ingenuidad. El ejercicio de la diferencia ontológica es al mismo tiempo la posibilidad del planteamiento de una filosofía crítica, es decir, que busca la ausencia de prejuicios procediendo descriptivamente.

Si explicáramos en términos de uso más común la comprensión de Heidegger de esta ontologización del problema de la epistemología, deberíamos decir que la fenomenología parte del supuesto de que la expresión *experiencia de la realidad* es un pleonasma, porque la experiencia siempre ya significa experiencia de la realidad, de lo contrario no habría experiencia en absoluto. Teniendo esto en cuenta, y en este sentido acotado, el concepto *experimentar* significa *realizar*. Para Heidegger, la ex-

¹⁵⁹ Heidegger, *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung*, 91.

¹⁶⁰ Heidegger, *Grundprobleme*, 14.

perencia se muestra desde sí misma como la constitución de la realidad. En este sentido, el genitivo en la expresión “experiencia *de* la realidad” se comprende más adecuadamente como un *genitivum explicativum* que podría ser reemplazado por la expresión *experiencia realidad*, una aposición explicativa. Este es el motivo por el cual la primera mitad de *Ser y Tiempo* termina con un apartado sobre el carácter de verdad del ser y, a través de él, una discusión con realismo e idealismo.¹⁶¹

Esta diferencia ontológica entre el ser y el ente, sin embargo, no se identifica con la diferencia entre realidad y efectividad, en tanto “[...] *ni realitas ni existentia* es un *ente*, sino que ambas constituyen la estructura de ser”.¹⁶² Esto muestra que para Heidegger – siguiendo una línea claramente kantiana – tanto *essentia/realitas*¹⁶³ como *existentia* son parte de la comprensión de ser, es decir, modos en que la existencia se muestra lo ente. Esto se refleja en que el término *ente* tiene dos significados: el primero es un significado *participial* que refiere al modo de ser y tiene el sentido de siendo (*ens*), significado que es recogido por el concepto de *existentia*. El segundo significado es *nominal*, el cual expresa la cosidad de un cierto algo (*res*), significado que es expresado por el término *essentia*. De esta forma, todo aquello que es tiene ser (*existentia*) como esto o aquello (*essentia*).¹⁶⁴ Heidegger enfatiza que su uso del término ser es amplio, como lo usaban los griegos, de tal modo que significa tanto *realidad* como *idealidad* e incluso otros posibles modos de ser, mientras que *efectividad* [*Wirklichkeit*] queda reservado exclusivamente para *realidad*. Con lo cual puede verse que Heidegger usa el término *ser* con un sentido muy amplio de tal forma que podría decirse que en la analítica existencial toda realidad es, sin embargo, no todo lo que es, es real.

El sentido profundo de la diferencia ontológica podría explicarse con un ejemplo sencillo: Si se intentara determinar lo que es una puerta teniendo en cuenta nada más que sus características físicas, entonces resultaría imposible determinarla como puerta, pues dicha descripción no haría más que describir una pura cosa material,¹⁶⁵ dejando fuera de

¹⁶¹ Heidegger, *Sein und Zeit*, cap. 43–44.

¹⁶² Heidegger, *Grundprobleme*, 109.

¹⁶³ Cf. Heidegger, 109.

¹⁶⁴ Cf. Heidegger, 119.

¹⁶⁵ Cf. Heidegger, 96.

tal descripción todo lo que constituye verdadera mente a la puerta como puerta: su función e historia dentro de un contexto. Y es que desde el punto de vista estrictamente material una puerta de pino es indistinguible de una mesa de pino. Para Heidegger esa pura cosa material no es verdaderamente un algo, pues recién la activación de la remisión contextual de dicho ente lo hace un algo propiamente dicho, en tanto ese algo es comprendido *como* puerta, es decir, en un cierto contexto y con una cierta función - características pertenecientes a la proyección existencial e irreductibles a la materia. Lo cual muestra que esta doctrina tiene base en el idealismo.

Para Heidegger, considerar que la constitución de un cierto algo es ideal, sin embargo, no quiere decir que esta no sea objetiva o que sea menos objetiva que lo dado (real). El anterior ejemplo de la puerta muestra que la objetualidad [Gegenständlichkeit] es más rica que la realidad [Vorhandensein] de una cosa, y es más, dicha realidad sólo es comprensible desde la objetualidad de lo ente meramente experimentado,¹⁶⁶ y por lo tanto, hablamos de una idealidad objetiva, en el sentido en que representa el acceso comprensivo y cognoscente a cualquier objeto. Lo cual muestra que la doctrina de la activación [Freigabe] de sentido heideggeriana se trata de un *acceso constituyente objetual*. Esto permite comprender que, según esta línea interpretativa, las cosas muestran su auténtica realidad en tanto las *comprendemos como* o, como también se traduce en inglés,¹⁶⁷ las *tomamos por* [taking as] – sin duda una muy interesante traducción –, sin embargo, es igualmente cierto que - en el caso de las herramientas sobre todo - el ente difícilmente podría ser *usado para* o *tenido por* si no poseyera ya una cierta base óptica que lo permitiera o, más bien, facilitara. Por ejemplo, sería muy difícil tomar una muralla por cama o una casa por lápiz, sin embargo, uno podría usar una muralla suficientemente ancha para dormir y una casa suficientemente pequeña para decorar un lápiz. Esto quiere decir que tal dificultad, que existe sin duda, no niega que lo ente se presente en la constitución horizontal del uso, pero sí plantea que tal constitución tiene la forma de un umbral en que lo ente puede presentar un modo de ser de forma incluso *anómala* y, por lo tanto, en la regla, pero transitando fuera de ella. Esto igualmente muestra

¹⁶⁶ Cf. Heidegger, *Prolegomena*, 89.

¹⁶⁷ Cf. Thomas Sheehan, "A paradigm shift in Heidegger research", *Continental Philosophy Review* 34, n° 2 (1 de junio de 2001): 190 s.

que las posibilidades de constitución de lo ente no radican solamente en la capacidad del existir de acceder horizontalmente a lo ente, sino que lo ente también condiciona tal constitución, le pone trabas o la facilita, dependiendo de su propio ser-en-sí. Esto, lejos de negar la posibilidad de conocer el ser-en-sí de las cosas, nos plantea que en la constitución de ser de lo ente, tal ser-en-sí en verdad también se muestra como un cierto condicionante. Sin embargo, más allá de las características materiales de lo ente, Heidegger explica que la pregunta por el ser de lo ente se traduce en la pregunta por la efectividad de lo efectivo y por la realidad de lo real.¹⁶⁸ De tal manera que se puede comprender que el ser de lo ente es el carácter que lo ente *cobra* cuando la existencia accede a él, un carácter que lo ente no cobra desde sí mismo sino desde el modo en que este es *activado* en y por la existencia que accede a él *al* incluirlo en su mundo. Por esto es que Heidegger prefiere no llamar “cosas” a los entes cotidianos, pues con tal término sobreviene una enorme carga ontológica que conduce al análisis hacia la *cosidad* y la *realidad* preguntando luego por los caracteres de la *sustancialidad*, *materialidad*, *extensión*, *yuxtaposición*, etc., lo cual termina encubriendo al ente con el cual uno en primer término está tratando.¹⁶⁹

Según Heidegger describe en la analítica existencial, tanto la disponibilidad [Zuhandenheit] como la realidad [Vorhandenheit] son *modi* de la *realitas* [Realität],¹⁷⁰ es decir, son modos de la intramundanidad de un ente, o en otras palabras, modos del acceso comprensivo y dador de sentido - activador - de un existente a un cierto algo en-frente [vor-handen: ob-iectum]. Pero Heidegger no sólo comprende realidad como *realitas*¹⁷¹ y la ubica como un horizonte junto a la disponibilidad, sino que además la ordena en la siguiente relación ontológica: Preocupación [Sorge], mundanidad, disponibilidad, realidad. La cual se puede entender como una secuencia desde el fundamento hasta la constitución del objeto, en el sentido en que se tiene:

1. Preocupación: Dimensión extática de la existencia humana.

¹⁶⁸ Cf. Heidegger, *Prolegomena*, 8.

¹⁶⁹ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 67 s.

¹⁷⁰ Cf. Heidegger, 211.

¹⁷¹ Cf. Heidegger, 183.

2. Mundanidad: Dimensión horizontal de la existencia humana.

[1 y 2 representan conjuntamente el modo de ser de la existencia humana descrito por la estructura fundamental de la bidimensionalidad].

3. Disponibilidad: Horizonte en el cual lo ente no humano es constituido referencialmente en la manipulación respecto a su utilidad.

4. Realidad: Horizonte en el cual lo ente no humano es constituido predicativamente en su observación respecto a sus atributos.

De aquí puede comprenderse que si tanto la disponibilidad como la realidad son *horizontes de constitución*, y por lo tanto, *modos de ser* – teniendo en cuenta que *ser*, para Heidegger, *siempre* significa *ser verdadero*, es decir, *ser presente* [präsent] -, entonces la *realitas* [Realität] es un modo de la verdad, un modo en que lo ente es descubierto. Lo anterior muestra que *todo lo ente*, es decir, que el “mundo” siempre sólo puede venir al encuentro en el mundo, incluso lo ente inmaterial, lo no real, todo se manifiesta *en* el mundo. Esta diferencia fundamental que Heidegger establece entre “mundo” y mundo – y que no es otra que la diferencia ontológica - actúa como condición de posibilidad de la superación del idealismo por parte de la analítica existencial. Por esto, Heidegger afirma que si el idealismo significa comprender que el ser es lo trascendental frente a lo ente y que, por lo tanto, no podría ser explicado a través de ello mismo, entonces en ese idealismo “radica la única y auténtica posibilidad de una problemática filosófica”.¹⁷² Esto, en otras palabras, significa que la problemática filosófica radica en la posibilidad de ejecutar la diferencia ontológica. En este último sentido, tanto Aristóteles como Kant son idealistas, sin embargo, al mismo tiempo se debería comprender que el planteamiento de Heidegger, lejos de declararse idealista, intenta mostrar dónde radica la posibilidad de una radicalización del planteamiento, y por lo tanto, de una profundización que al mismo tiempo se plantea como destrucción.

¹⁷² Heidegger, 208.

La verdadera forma de la subjetividad: El mundo existe

Si todo lo anterior tuviese que ser resumido en una sentencia, Heidegger plantearía que lo *real* (res) es siempre *intramundaneamente real*. De ahí se desprende que el modo de ser de lo real - la *realidad* - sólo puede ser comprendido adecuadamente a través de un anterior esclarecimiento de la *intramundinidad*, la cual a su vez remite al *mundo* como momento constitutivo de la existencia humana en tanto ser-en-el-mundo.¹⁷³

Heidegger afirma que si se comprende su descripción existencial a la luz de la relación sujeto-objeto, esta representaría un idealismo subjetivo extremo, toda vez que plantea “que el mundo no es real [vorhanden], sino que existe, tiene un ser existencial”.¹⁷⁴ Sin embargo, este mismo planteamiento muestra lo inadecuada que es la conceptualidad de la relación sujeto-objeto para comprender el fenómeno, pues el ser existencial del mundo busca expresar que “el mundo es algo que el ‘sujeto’, en cierto modo, ‘proyecta’ desde su interior”.¹⁷⁵ Ahora, si el sentido de este *ser algo* del mundo no es el de lo *real* que en él se muestra, entonces su *ser algo* ha de mentar el de la forma de tal mostración, es decir: *Horizonte*. Heidegger lo explica en los siguientes términos:

Existir [el modo de ser del existente y el mundo] quiere decir entre otras cosas: pre-arrojarse mundo, tanto es así que con el estar arrojado de este arrojamiento previo, es decir, con la existencia fáctica de un existir también ya en cada caso es descubierto lo real.¹⁷⁶

Esto muestra que *existir* significa, en otras palabras, proyectarse como mundo, es decir, ser en el modo de una apertura descubridora. Sin embargo, vale la pena ser majadero en este punto, pues la expresión “el mundo existe” es probablemente una de las determinaciones ontológicas de *Ser y Tiempo* que con mayor facilidad puede encontrarse siendo tratada erróneamente. El mayor problema de una comprensión inadecuada de esta expresión consiste en que ella causa confusión entre los conceptos de mundo y ente intramundano, lo que deriva en una omisión de la diferen-

¹⁷³ Cf. Heidegger, 209.

¹⁷⁴ Heidegger, *Grundprobleme*, 237.

¹⁷⁵ Heidegger, 239.

¹⁷⁶ Heidegger, 239.

cia ontológica y, por lo tanto, una mala comprensión de todo el sentido de la ontología fundamental. Sin embargo, Heidegger explica tal expresión de forma bastante clara:

El mundo no es la suma de lo real, no es algo real en absoluto. Él es una determinación del ser-en-el-mundo, un momento de la estructura del tipo de ser del existir. El mundo es algo existencial. Él no es real como las cosas, sino que *es ahí* como el ser-ahí que nosotros mismos somos, es decir, existe. El tipo de ser de lo ente que nosotros mismos somos, del existir, lo llamamos existencia. Resulta desde un punto de vista puramente terminológico: El mundo no es real, sino que existe, es decir, tiene el tipo de ser del existir.¹⁷⁷

En este pasaje, Heidegger explica claramente que el uso de la expresión “el mundo es ahí” significa “el mundo existe” y que, por lo tanto, cuando Heidegger utiliza la formulación *ser ahí*, está verbalizando la expresión *Da-sein* utilizándola como un verbo separable con significado idéntico al de *existir*, que es el verbo que expresa el modo de ser exclusivo del ser humano. Por lo que, en sentido estricto, no tenemos mundos, sino que *somos mundos*. El ser-en-el-mundo como expresión del tipo de ser de la existencia humana significa que existir es, en otras palabras, (ser-en)-como-(mundo).

Respecto a este tema, Von Herrmann ofrece una interpretación divergente que considera que, aunque el mundo sea un existencial, no sería posible hablar de una “subjetivación del mundo”, porque para ello el mundo y la existencia debiesen ser idénticos. Para ello ofrece dos argumentos: (1) El mundo es un existencial de segunda categoría porque los existenciales realmente importantes son sólo proyecto [Entwurf], estar-arrojado [Geworfenheit], y ser-en-medio-de [Sein-bei]. (2) Lo que se descubre en el mundo no es (sólo) el mundo mismo.¹⁷⁸ Sin embargo, con base en lo que hemos venido tratando ya se puede dar una respuesta a esta interpretación, en tanto (1) olvida completamente la estructura de la bidimensionalidad – que trataremos en el siguiente apartado. ¿Tal jerarquía sacaría a un existencial de la constitución de ser de la existencia, constitución que lo determina como existencial? Por supuesto que ello no es posible sin cometer una clara contradicción en los términos. Por otra

¹⁷⁷ Heidegger, 237.

¹⁷⁸ Cf. Friedrich-Wilhelm von Herrmann, *Subjekt und Dasein : Grundbegriffe von “Sein und Zeit”*, 4., unveränd. Aufl. (Frankfurt am Main: Klostermann, 2014), 60 s.

parte, (2) nos genera el siguiente cuestionamiento: ¿En qué existencial sucede que sólo el existencial es descubierto? A esto se podría responder que quizá sólo en la angustia y el ser hacia la muerte, sin embargo, estos no son auténticamente existenciales, sino fenómenos en los cuales pueden observarse los modos fundamentales individualizados (finitos) de los existenciales del proyecto y el estar-arrojado. La verdad es que todo existencial es un modo de la apertura y, en cuento tal, en él siempre acontece el descubrimiento de lo ente, de lo otro. De hecho, a través del análisis del fenómeno de la angustia, Heidegger intenta mostrar cómo a través de la incapacidad de mostración de lo ente intramundano se muestra el *mundo como mundo* y que en tal mostración el existir es puesto frente a sí mismo.¹⁷⁹ El problema general de la interpretación del mundo intentada por Von Herrmann consiste en que expresa una evidente contradicción: la afirmación de que algo no sea idéntico con sus propios caracteres fundamentales. Esto ocurre debido a que dicho intérprete pasa por alto que todo existencial es un término ontológico y, como tal, una indicación formal, siendo el sentido auténtico de la *indicación formal* el de la *distinctio formalis*. El principal perjuicio que tal descuido conlleva a la interpretación de Von Herrmann consiste, por lo tanto, en que piensa la diferencia conceptual como un reflejo de una diferencia *in re*. Al corregir esta inadecuada interpretación, tal argumento sobre la diferencia entre existenciales debiera ser completamente innecesario, toda vez que la identidad del mundo y la existencia no podrían provocar en ningún caso una subjetivación del mundo porque la existencia tiene una estructura completamente distinta a la del sujeto, por lo que en este punto el primer – y más grande – error de Von Herrmann consiste en confundir entre sujeto y existencia. Cuando nosotros afirmamos que el mundo es posible en la existencia y sólo en ella, lejos de tratarse de una subjetivación representa más bien una *existencialización del mundo*, que frente a lo anterior es radicalmente distinta. Debido al carácter de exterioridad de la existencia, tal identificación con el mundo representa un reverso esencial de toda posible subjetivación.¹⁸⁰

Este punto resulta de vital importancia para comprender adecuada-

¹⁷⁹ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 188.

¹⁸⁰ Cf. José Pedro Cornejo, *Sein und "Sein": Mit Heidegger, gegen Heidegger, über Heidegger hinaus*, ed. Christian Bermes et al., *Studien zur Phänomenologie und praktischen Philosophie* 53 (Baden-Baden: Ergon, 2020), 123.

mente la analítica existencial planteada por Heidegger y su radical diferencia respecto a idealismo y realismo. Para Heidegger un modo particular en que se expresa la diferencia ontológica es la diferencia entre mundo y “mundo”, siendo el primero un existencial, y el segundo un ente. Si el mundo no perteneciera a la existencia, entonces sería un ente que surge por la conjunción de todo lo ente. Si así fuera, no habría un mundo – tal como afirma el ingenuo nuevo realismo¹⁸¹ -y tal “mundo” del conjunto de lo ente permanecería inaccesible al existir, pues la trascendencia del *ser-en* existencial no sería en verdad una trascendencia si al mismo tiempo no se constituyera como un mundo-horizonte-sentido en que lo ente pueda salir al encuentro. Si el mundo fuera un ente, no podría ser intramundano, y sólo lo intramundano puede venir al encuentro. A fin de cuentas, el problema resulta a raíz de la pregunta epistemológica – extremadamente relevante para la fenomenología – por el acceso a los entes de la experiencia. Una trascendencia sólo puede trascender realmente si se constituye como presencia de lo ente, como la relación respecto a aquello, de tal modo que la comprensión de ser entendida existencialmente como trascendencia *tiene que* ser un mundo. El mundo es la constitución del horizonte comprensor de ser del ser-en, a partir de lo cual se puede comprender que la relación existencial con lo ente es de una naturaleza distinta a lo ente mismo. Una descripción del mundo como conjunto de entes muestra, por lo tanto, una mala comprensión, o mejor dicho, una omisión de la diferencia ontológica y su fundación en la apertura bidimensional del ahí. No tratar al mundo como un ente distinto del existir es *decisivo* para una adecuada comprensión del fenómeno analizado,¹⁸² en este caso, para comprender la base existencial del conocimiento.

¹⁸¹ Cf. Markus Gabriel, *Warum es die Welt nicht gibt* (Berlin: Ullstein, 2013), <https://katalog.ub.uni-freiburg.de/link?kid=1602949441>.

¹⁸² Vgl. Peter Trawny, *Martin Heidegger : eine kritische Einführung* (Vittorio Klostermann GmbH, 2016), 54.

La estructura fundamental de la existencia del mundo: La bidimensionalidad

Como superación la relación sujeto-objeto, Heidegger propone como interpretación adecuada de la existencia humana y su capacidad de conocer a la *apertura bidimensional*, la cual - si se permite el agravio de explicarla con conceptos inadecuados, aunque más familiares - se podría decir que es realista en un doble sentido: (1) La existencia bidimensional es realista *más allá* del sujeto en tanto no pone en entredicho la realidad de aquello que le sale al encuentro, (2) y en otro sentido lo es *más acá*, toda vez que dicha existencia está posibilitada por el tener lugar de su finitud. Sin embargo, el despliegue mismo de la apertura auto-extática *como* horizonte, es un fenómeno que podría clasificarse como de orden ideal - como forma constitutiva de la comprensión de ser -, de tal forma que la trascendentalidad inherente a la constitución de ser del existir la posiciona como un idealismo. De esta forma, se podría afirmar que la existencia es real y conoce lo real sobre la base ideal de las formas de su éxtasis temporal. Tal expresión del fenómeno, aunque no yerra, tampoco es capaz de transmitirlo cabalmente mientras permanece presa de las doctrinas que busca superar, pues es evidente que al expresarlo en tales términos aún puede oírse tras tales palabras el eco de la relación sujeto objeto. Esta es la relación principal por la que Heidegger opta por no explicar su interpretación en los mismos términos que usan las doctrinas a las que se enfrenta.

La efectividad condiciona el *modo* en que se presenta un ente, curiosamente lo que lo determina en su ser es el *modo* en que la existencia accede a él y lo activa, de tal modo que “la efectividad [Wirklichkeit] no toca el *qué*, la realitas [Realität], sino el *cómo* del ser, ya sea posible o efectivo”.¹⁸³ La pregunta rectora de la ontología heideggeriana, de esta forma, no es *qué* si no *cómo*, de tal forma que no se trata de preguntar directamente qué es la realidad, sino de llegar a determinar lo que ella pudiera ser preguntando cómo se origina a partir de la existencia como su fundamento. Tal fundamento existencial está dado debido a que la realidad de lo ente representa una cierta unidad de la experiencia, una unidad articulada de aquello que viene al encuentro *como algo*, y toda articulación, es

¹⁸³ Heidegger, *Grundprobleme*, 58.

decir, toda unificación presupone una unidad, pero no una unidad ideal, sino una unidad unificante, una posibilidad de unificación que acontezca como capacidad unitaria de articulación. Así como las categorías kantianas son las formas posibles de la unidad de la conexión, y su conexión acontece a través de la *síntesis*, de la misma forma, aunque ya superando la relación sujeto-objeto, Heidegger comprende que el *habla* es síntesis y que toda activación de entes sucede por el establecimiento de remisiones a través de la proyección de posibilidades. Lo que en ambos casos, Kant y Heidegger, está a la base de la descripción es la consideración de que la existencia humana posee una esencia articulante que le convierte en tal unidad fundamental.

La primera mitad de *Ser y Tiempo* termina con un apartado sobre la verdad como el carácter descubridor originario de la existencia humana y, a través de él, con una discusión con el realismo,¹⁸⁴ lo que muestra una importante conexión existente entre filosofía trascendental, fenomenología y ontología.¹⁸⁵ Dicho *carácter de verdad del ser* nace de la relación intrínseca existente entre la constitución del mundo como horizonte de la existencia¹⁸⁶ y el tiempo,¹⁸⁷ pues la temporalidad de la existencia constituye la significatividad del mundo.¹⁸⁸ Este concepto de mundo significa el horizonte de presencia que nos permite experimentar todo tipo de entidades,¹⁸⁹ presencia que modula dependiendo de su modo de constitución, posibilitando una diversidad de tipos de ser para toda clase de entidades, saltando a la vista que los entes intramundanos no son sólo cosas con las que podemos interactuar físicamente - como los útiles y herra-

¹⁸⁴ Heidegger, *Sein und Zeit*.

¹⁸⁵ Bernardo Aibinder, "Introducción. De la filosofía trascendental a la ontología fundamental", ed. Bernardo Aibinder, *Studia Heideggeriana I*, n° Heidegger-Kant (2011): 9-24; Cristina Lafont, "Heidegger and the Synthetic A Priori", en *Transcendental Heidegger*, ed. Steven Crowell y Jeff Malpas (Stanford, California: Stanford University Press, 2007), 104-18.

¹⁸⁶ Ruth M. Sonderegger, "Welt: Ihre Erschlossenheit und Entzug", en *Heidegger-Handbuch : Leben - Werk - Wirkung*, ed. Dieter Thomä (Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013).

¹⁸⁷ Mike Sandbothe, "Zeit: Von der Grundverfassung des Daseins zur Vielfalt der Zeit-Sprachspiele", en *Heidegger-Handbuch : Leben - Werk - Wirkung*, ed. Dieter Thomä (Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013).

¹⁸⁸ Daniel Leserre, "Lenguaje, temporalidad y significado: de la Crítica de la razón pura a Ser y tiempo", ed. Bernardo Aibinder, *Studia Heideggeriana I*, n° Heidegger-Kant (2011): 131-64.

¹⁸⁹ José Pedro Cornejo, "Sobre la constitución temporal del mundo según Heidegger", *Estudios Bolivianos* 28 (2018).

mientas -, sino que también son ideas, teorías, conceptos, leyes, objetos no-observables, etc. Señalar que la existencia humana es esencialmente descubridora - de su mundo y de entidades de todo tipo - significa que ella está constituida por la dimensión del descubrir y la del ámbito de tal descubrimiento, formando una unidad, estructura que se conoce como *apertura bidimensional*,¹⁹⁰ y constituye la realidad de todos los objetos de la experiencia según la forma de presentación *algo como algo* que configura a todo ente de la experiencia, ya sea formal, empírico, objetual, coexistente, natural, etc. En otras palabras: “lo ente no depende del existir, pero sí el ser de dicho ente, la realidad. Realidad, como modo de ser, hay sólo mientras haya comprensión de ser, es decir, existir”.¹⁹¹ Esta estructura interpretativa de la apertura del mundo implica un carácter anterior de estado de *interpretado del mundo* [Ausgelegtheit der Welt] que determina el contenido inicial de toda experiencia humana cotidiana, la cual además está estructuralmente determinada por la perspectiva a la cual la confina su esencial finitud.¹⁹² Según explica Heidegger, el *mundo* es una estructura, una forma, del conocimiento humano, que, a diferencia del divino, es esencialmente finito. El conocimiento humano es siempre situado, sesgado y afectivo,¹⁹³ lo que implica necesariamente que el acto de conocer es una experiencia finita, histórica e intersubjetiva y que si la ciencia se construye *from nowhere* no puede ser reflejo de la experiencia que le da origen. Es importante no olvidar la importancia de la finitud en la comprensión de la bidimensionalidad, pues el conocimiento es posible siempre de acuerdo a ciertas posibilidades, de tal manera que los límites de la existencia son al mismo tiempo límites para todo aquello que podemos decir que es.

¹⁹⁰ Friedrich-Wilhelm von Herrmann, *Hermeneutische Phänomenologie des Daseins*. “Erster Abschnitt: Die vorbereitende Fundamentalanalyse des Daseins”, §9 - §27 (Frankfurt am Main: Klostermann, 2005); Friedrich-Wilhelm von Herrmann, *Hermeneutische Phänomenologie des Daseins*. “Erster Abschnitt: Die vorbereitende Fundamentalanalyse des Daseins”, § 28 - § 44 (Frankfurt am Main: Klostermann, 2008).

¹⁹¹ Andreas Luckner, *Martin Heidegger: “Sein und Zeit”: ein einführender Kommentar*, 2., korr. Aufl., [unveränd. Nachdr.] (Paderborn ; München ; Wien ; Zürich: Schöningh, 2001), 90.

¹⁹² Thomas Rentsch, “‘Sein und Zeit’: Fundamentalontologie als Hermeneutik der Endlichkeit”, en *Heidegger-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*, ed. Dieter Thomä (Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013).

¹⁹³ Roberto Rubio, “Afectividad y significaciones en la analítica del Dasein”, ed. Ángel Xolocotzi, *Studia Heideggeriana* IV, n° Afectividad (2015): 23–46; Alejandro Vigo, “Afectividad, comprensión y lenguaje”, ed. Ángel Xolocotzi, *Studia Heideggeriana* IV, n° Afectividad (2015): 47–94.

Heidegger expresa la bidimensionalidad de la existencia mediante la siguiente tesis: “Con el existir como ser-en-el-mundo ya es abierto en cada caso lo ente intramundano”.¹⁹⁴ Dicha tesis implica, en otras palabras, (1) que todo ser-en [In-Sein] es ya un ser-en-medio-de [Sein-bei], o (2) que toda apertura es descubrimiento. La mentada tesis heideggeriana concuerda con la tesis realista sobre la realidad efectiva [Vorhandensein] del “mundo exterior”, en tanto la tesis ontológico-existencial no la niega. Sin embargo, no es realista en tanto no considera que la realidad de ese “mundo” necesite demostrarse o siquiera ello sea posible, pues la realidad efectiva de algo, su mero tener lugar, *no se demuestra sino que sólo se muestra*. Sin embargo, lo que separa definitivamente a Heidegger del realismo radica en que tal doctrina intenta explicar la realidad a través de relaciones causales entre lo real, es decir, intenta explicar un concepto estrictamente ontológico a través de relaciones ópticas, lo cual es en sí mismo un despropósito.¹⁹⁵ La realidad no puede explicarse a partir de lo real. La ganancia de los conceptos filosóficos no surge de la generalización a partir de conjuntos de objetos o relaciones, o de su mera enumeración - por más detallada que ésta pueda llegar a ser -, sino a través de la indicación de sus condiciones posibilitantes, su constitución y estructura.

Por otra parte, frente al idealismo, la interpretación de Heidegger está de acuerdo en que el ser no puede explicarse a través de lo ente, lo cual él pone en consonancia con la tesis idealista de que sólo hay *ser y realidad* en la conciencia. Sin embargo, en tanto esta tesis ignora el fenómeno de la comprensión de ser como modo de ser de la existencia humana, y lo que ello implica para la ontología, tal interpretación carece de un piso para interpretar la *realidad*, así como para responder por el ser de la propia conciencia [res cogitans]. De esta forma, la confrontación de Heidegger con el idealismo es distinta que con el realismo, pues su tesis no lo niega, sino que lo muestra *sólo* carente de suficiente radicalidad.¹⁹⁶

De hecho Heidegger explica que tanto idealismo como realismo tienen en parte razón en sus planteamientos, pues su problema consiste en la omisión de la descripción del ámbito más radical de tal fenómeno. La crítica es, por lo tanto, de orden *metafilosófico*. El idealismo tiene razón

¹⁹⁴ Heidegger, *Sein und Zeit*, 207.

¹⁹⁵ Cf. Heidegger, 207.

¹⁹⁶ Cf. Heidegger, 207.

cuando ve que ser, realidad, efectividad sólo pueden explicarse “si sale al encuentro el ser de que lo real está presente”.¹⁹⁷ Mientras que el realismo también tiene razón, cuando intenta sujetar la conciencia natural del existir al tener lugar de su mundo.

Heidegger afirma que su propia postura no está ni más acá ni más allá de idealismo y realismo, ni tampoco representa ella una de las dos, sino que se ubica “totalmente fuera de una orientación respecto a ellas y sus cuestionamientos”.¹⁹⁸ Corresponde preguntarse en qué sentido la postura de Heidegger se diferencia verdaderamente de idealismo, realismo y correlación. Pues obviamente no se trata de una diferencia real, sino descriptiva. Lo que Heidegger intenta explicar no es que su posición sea una cuarta que viene a sumarse al listado anterior, sino que tales posiciones pertenecen a una controversia posibilitada por la aceptación de una serie de supuestos que no le satisfacen de acuerdo con la búsqueda de ausencia de prejuicios que impulsa a la fenomenología. En este sentido la posición de Heidegger consiste en un replanteamiento descriptivo del fenómeno del conocimiento de tal forma que realismo e idealismo son despachados al ser considerados interpretaciones inadecuadas del fenómeno. Y es que esto no significa que sujeto y objeto no existan porque el contenido fenoménico al que apuntan no tenga lugar, sino que no existen en el sentido de que son términos que no logran dar cuenta adecuadamente de tal contenido fenoménico debido a que, por decirlo así, es demasiado lo que agregan desde fuera de la experiencia a tal descripción. Por esto es que el planteamiento de Heidegger versa en que tal contenido fenoménico, es decir, el de un sí-mismo que experimenta y conoce aquello distinto de él, solo puede ser descrito adecuadamente en términos del ser-en-el-mundo. Expresamos tal conclusión heideggeriana en los siguientes términos: *No soy un sujeto sino una existencia, es decir, un horizonte.*

¹⁹⁷ Heidegger, *Prolegomena*, 306.

¹⁹⁸ Heidegger, 225.

A modo de conclusión

El planteamiento de Heidegger consiste básicamente en sostener que la descripción de la existencia como ser-en no consiste en algo así como un desarrollo de realismo e idealismo, sino en sostener un planteamiento más radical y adecuado para describir la existencia humana, el conocimiento y los planteamientos y cuestionamientos ontológicos que de ello surgen. Tal planteamiento es la *bidimensionalidad del fenómeno de la apertura*. Tal interpretación muestra que todo éxtasis temporal es al mismo tiempo el establecimiento de un esquema horizontal, lo cual plantea que el mundo es una forma del conocimiento, por lo que su significado no se reduce a una suma de entes de ningún tipo, lugar o forma, y tampoco representa una *mera* creación de la mente, pues teniendo su origen en la existencia humana y su constitución de ser, cobra su forma y contenido al constituir lo ente. Por decirlo así, el *mundo se constituye constituyendo*. Esto implica que la realidad – como ya se ha mostrado – es un modo de ser derivado que se deja retrotraer al ser del existir, y por lo tanto, no tiene la primacía que se le otorgaba en la tradición. Sin embargo, esto no quiere decir que el existir cree lo real o que ello sólo pueda ser lo que es en-sí-mismo mientras el existir exista.¹⁹⁹ Una conclusión inadecuada como esta última sólo sería un error derivado del olvido de la diferencia ontológica. La *realidad* es un modo de ser, lo *real* es un *tipo de ente*. Esta diferencia ontológica encierra en sí misma una variedad de complejidades y cuestionamientos de orden fundamental que no pueden explicarse en este momento, sin embargo, a raíz de lo explicado en este trabajo puede extraerse un par de conclusiones resultantes de la comparativa entre las doctrinas criticadas por Heidegger y su propia propuesta:

1. En el idealismo radica la auténtica posibilidad de una problemática filosófica porque en él se encuentra el germen de la diferencia ontológica, la cual permite comprender que el ser y el ente son de naturalezas muy distintas y que el ente sólo viene al encuentro en la determinación y apertura - activación [Freigabe] - que proyecta el ser sobre él. Esto permitiría comprender que la tesis del idealismo trascendental *la realidad*

¹⁹⁹ Cf. Heidegger, *Sein und Zeit*, 211 s.

es forma, se relaciona directamente con la primera formulación ontológico-fundamental de la diferencia ontológica: *Ser no es ente*.

2. El realismo es más básico – en buen y mal sentido - que el idealismo porque asume desde el principio que la comprensión humana es siempre comprensión de lo otro, es decir, de lo ente. Esto permitiría comprender una vinculación de base con un cierto realismo empírico, según el cual *toda forma no sería más que una nada si no fuese forma de algo*, planteamiento que puede comprenderse en directa relación con la segunda formulación de la diferencia ontológica: *Ser es siempre ser de un ente*.

A partir de todo lo tratado, también es preciso plantearse algunos cuestionamientos:

(1) Uno de los problemas que reviste el idealismo consiste en que la noción de *ideal* sólo se entiende negativamente como aquello que no está determinado por un *ser real*, y de allí llega a considerar la pureza de la conciencia en el sentido en que está libre de tal realidad y realización.²⁰⁰ Esto muestra que es necesario cuestionarse si el despliegue de la existencia bidimensional como apertura del ser en general es realmente ideal, pues la existencia jamás es pura, pues todo su despliegue preontológico tiene un carácter realizador a partir de su modo particular de tener lugar – que Heidegger llama tempo-realización [Zeitigung] -, por lo que tal comprensión preontológica es óntica en un sentido muy estricto. La existencia acontece y, por lo tanto, no puede ser jamás pura, pues la base de la significatividad es la capacidad, una capacidad que la existencia es ónticamente y desde la cual accede a *lo otro* preontológicamente, acceso que a su vez también determina al existir como tal o cual, en tanto dicha comprensión preontológica del ser del ente *es* el modo de ser ente de tal existencia. Todo esto quiere decir, en otras palabras, que toda inclusión o modificación de un ente en el horizonte del mundo es una determinación y realización de la propia existencia. ¿Si la existencia no es pura, de todas formas sería lícito hablar de *idealidad del ser-en-el-mundo* sólo debido a la falta de materia de las estructuras que dan origen

²⁰⁰ Cf. Heidegger, *Prolegomena*, 146.

a la significatividad? ¿Tales estructuras carecen realmente de materia o estamos frente a un hueco en la descripción?

(2) La discusión contemporánea sobre el *realismo científico* se concentra en si el postulado de teorías científicas se compromete, o no, con la existencia de los objetos que estas proponen,²⁰¹ lo cual refiere sobre todo al postulado de la existencia de entidades no-observables funcionales a tales teorías. Desde la posición de Heidegger que hemos tratado en este trabajo pareciera que el dilema entre comprometerse o no con la existencia de tales entidades se debe a la comprensión unívoca de su ser bajo el término de *existencia* entendida estrictamente como *existencia material*, es decir, en tal contexto se comprende tal compromiso ontológico respecto a un ser que se entiende como *mero tener lugar* de algo. Sin embargo, la apertura bidimensional del mundo circundante permite comprender una diferencia entre *distintos modos de ser* de los objetos de la experiencia, frente a lo cual tal compromiso ontológico con la existencia de objetos científicos no-observables parece tratarse más bien de un compromiso óntico. A la luz de la analítica existencial podría comprenderse esta clase de compromisos desde los diversos modos de la intramundanidad de sus objetos en los contextos determinados en que estos salen al encuentro, tales como la contrastación empírica de la experimentación científica. ¿Sería posible elaborar una descripción que dé cabida a compromisos ónticos respecto a entidades científicas sin la necesidad de que esta caiga en el prejuicio materialista? ¿Si ello fuese posible, se trataría inmediatamente de una teoría antirrealista?

²⁰¹ Stathis Psillos, *Scientific Realism: How Science Tracks Truth* (London: Routledge, 1999).

Bibliografía

- Ainbinder, Bernardo. "Introducción. De la filosofía trascendental a la ontología fundamental". Editado por Bernardo Ainbinder. *Studia Heideggeriana I, nº Heidegger-Kant (2011): 9–24.*
- Cornejo, José Pedro. *Sein und "Sein": Mit Heidegger, gegen Heidegger, über Heidegger hinaus.* Editado por Christian Bermes, Hans-Helmuth Gander, Lore Hühn, y Günter Zöller. *Studien zur Phänomenologie und praktischen Philosophie 53.* Baden-Baden: Ergon, 2020.
- . "Sobre la constitución temporal del mundo según Heidegger". *Estudios Bolivianos 28 (2018).*
- Descartes, René. *Discurso del método. Las pasiones del alma. Meditaciones metafísicas.* Los libros que cambiaron el Mundo. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2010.
- Gabriel, Markus. *Warum es die Welt nicht gibt.* Berlin: Ullstein, 2013. [https://katalog.ub.uni-freiburg.de/link?kid=1602949441.](https://katalog.ub.uni-freiburg.de/link?kid=1602949441)
- Heidegger, Martin. *Die Grundprobleme der Phänomenologie.* Editado por Friedrich-Wilhelm von Herrmann. 3. Aufl. Gesamtausgabe 24. Frankfurt am Main: Klostermann, 1997.
- . *Grundprobleme der Phänomenologie : (1919/20).* Editado por Hans-Helmuth Gander. Gesamtausgabe 58. Frankfurt am Main: Klostermann, 1993.
- . *Logik : die Frage nach der Wahrheit.* Editado por Walter Biemel. Gesamtausgabe 21. Frankfurt am Main: Klostermann, 1976.
- . *Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristoteles zur Ontologie und Logik (Sommersemester 1922). Anhang: Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles (Anzeige der hermeneutischen Situation). Ausarbeitung für die Marburger und die Göttinger Philosophische Fakultät (1922).* Editado por G. Neumann. Gesamtausgabe 62. Frankfurt am Main: Klostermann, 2005.
- . *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung.* Editado por Walter

- Bröcker y Käte Bröcker-Oltmanns. 2., durchges. Aufl. Gesamtausgabe 61. Frankfurt am Main: Klostermann, 1994.
- . *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. Editado por Petra Jaeger. 2., durchges. Aufl. Gesamtausgabe 20. Frankfurt am Main: Klostermann, 1988.
- . *Sein und Zeit*. 19. Aufl., unveränd. Nachdr. der 15., an Hand der Gesamtausg. durchges. Aufl. mit den Randbemerkungen aus dem Handex. des Autors im Anh. Tübingen: Niemeyer, 1927.
- . “Vom Wesen des Grundes”. En *Wegmarken*, editado por Friedrich-Wilhelm von Herrmann. Gesamtausgabe 9. Frankfurt am Main: Klostermann, 1976.
- . *Zur Bestimmung der Philosophie . 1. Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem. 2. Phänomenologie und transzendente Wertphilosophie. Mit einer Nachschrift der Vorlesung “Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums” ; [frühe Freiburger Vorlesungen Kriegsnotsemester 1919 u. Sommersemester 1919]*. Editado por Bernd Heimbüchel. 2., durchges. und erg. Aufl. Gesamtausgabe 56/57. Frankfurt am Main: Klostermann, 1999.
- Herrmann, Friedrich-Wilhelm von. *Hermeneutische Phänomenologie des Daseins. “Erster Abschnitt: Die vorbereitende Fundamentalanalyse des Daseins”, § 28 - § 44*. Frankfurt am Main: Klostermann, 2008.
- . *Hermeneutische Phänomenologie des Daseins. “Erster Abschnitt: Die vorbereitende Fundamentalanalyse des Daseins”, §9 - §27*. Frankfurt am Main: Klostermann, 2005.
- . *Subjekt und Dasein : Grundbegriffe von “Sein und Zeit”*. 4., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann, 2014.
- Kant, Immanuel. *Reflexionen zur Metaphysik*. Vol. Erster Band. Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken, XVII. Universität Duisburg-Essen, 2008. <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/>.
- Lafont, Cristina. “Heidegger and the Synthetic A Priori”. En *Transcendental Heidegger*, editado por Steven Crowell y Jeff Malpas, 104–18. Stanford, California: Stanford University Press, 2007.

- Leserre, Daniel. “Lenguaje, temporalidad y significado: de la Crítica de la razón pura a Ser y tiempo”. Editado por Bernardo Aibinder. *Studia Heideggeriana* I, n° Heidegger-Kant (2011): 131–64.
- Luckner, Andreas. *Martin Heidegger: “Sein und Zeit” : ein einführender Kommentar*. 2., korr. Aufl., [Unveränd. Nachdr.]. Paderborn ; München ; Wien ; Zürich: Schöningh, 2001.
- Psillos, Stathis. *Scientific Realism: How Science Tracks Truth*. London: Routledge, 1999.
- Rentsch, Thomas. “‘Sein und Zeit’: Fundamentalontologie als Hermeneutik der Endlichkeit”. En *Heidegger-Handbuch : Leben - Werk - Wirkung*, editado por Dieter Thomä, 48–74. Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013.
- Rubio, Roberto. “Afectividad y significaciones en la analítica del Dasein”. Editado por Ángel Xolocotzi. *Studia Heideggeriana* IV, n° Afectividad (2015): 23–46.
- Sandbothe, Mike. “Zeit: Von der Grundverfassung des Daseins zur Vielfalt der Zeit-Sprachspiele”. En *Heidegger-Handbuch : Leben - Werk - Wirkung*, editado por Dieter Thomä, 285–89. Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013.
- Sheehan, Thomas. “A paradigm shift in Heidegger research”. *Continental Philosophy Review* 34, n° 2 (1 de junio de 2001): 183–202.
- Sonderegger, Ruth M. “Welt: Ihre Erschlossenheit und Entzug”. En *Heidegger-Handbuch : Leben - Werk - Wirkung*, editado por Dieter Thomä, 290–95. Stuttgart ; Weimar: Metzler, 2013.
- Trawny, Peter. *Martin Heidegger : eine kritische Einführung*. Vittorio Klostermann GmbH, 2016.
- Vigo, Alejandro. “Afectividad, comprensión y lenguaje”. Editado por Ángel Xolocotzi. *Studia Heideggeriana* IV, n° Afectividad (2015): 47–94.

JEAN PIAGET Y LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS DE LATINOAMÉRICA²⁰²

Por Francisco Díaz C.

Introducción

Latinoamérica, es un concepto viviente y plétórico muy diverso en nuestra época contemporánea, ya que alude a una variedad de tendencias interpretativas de su propio devenir como sociedad contractual entre las naciones que la componen, aceptándose mutuamente a pesar de las diferencias políticas, económicas, sociales y culturales. En fin, una América distinta que día a día trata de ser unida.

Actualmente, existe una relación recíproca entre las actividades creadoras del *hombre hispanoamericano* y el *hombre globalizado*; no obstante, numerosos autores²⁰³ se han concentrado en destacar la influencia de ambiciosas ideologías provenientes de agentes externos que interactúan en planos internos mediante el desarrollo de la educación en las comunidades del continente, con constructos teóricos *euro-céntrico* que se han arraigado en nuestro medio, desde el siglo XVI en adelante. De este modo, se ha situado exclusivamente en el sujeto una actividad cultural que se asocia al espíritu científico racionalista proveniente del hemisferio Norte, y que conjuntamente proyecta un estudio riguroso de la natura-

²⁰² Este trabajo en una primera versión fue presentado en las “XV Jornadas Trasandinas de Aprendizaje: Los vínculos interpersonales en educación y aprendizaje” U. de la Plata, Argentina, 2014. Posteriormente fue publicado en la Revista “Crítica.cl”, el 13 de julio de 2016; Consecutivamente en la *Revista de Filosofía Terraustral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 26-38; y luego en *Lecturas Epistemológicas* (Zenobio Saldivia M. y Francisco Díaz C.), Bravo y Allende Editores, 2020, pp. 93-110.

²⁰³ Por ejemplo recordemos a: Juan Pascual Leone, Perret-Clermont, Robbie Case y K. W. Fischer.

leza local. Por lo tanto, el desarrollo cultural Latinoamericano tiene un rumbo complejo dado al sincretismo histórico entre europeos y nativos. Dentro de estos desenvolvimientos atravesados por la violencia y sumisión, los aspectos dominantes de la política, educación y una práctica utilitaristas durante los siglos XVII, XVIII y XIX, han articulado un conocimiento con miras al Viejo Continente, tanto de la presencia del nivel *científico-técnico*, o *científico-humanista*, que nos van presentando los nuevos desafíos que son necesarios reconsiderar a nuestra cotidianidad. De estos, justamente en el plano educativo la cuestión de seleccionar, tomar o repensar corrientes epistémicas, es un paso ineludible a estudiar.

Así, a finales del siglo XX, el Modelo *Epistemológico Piagetano* impacta en Latinoamérica, específicamente, en las ciencias cognitivas, en la psicología infantil, en la psicología de la inteligencia, en la psicología evolutiva, en la pedagogía y en el curriculum. Como también en otras áreas del saber: en etnografía, sociología y lingüística; expresada en su metodología constructivista bajo la *Teoría de la Evolución de la Inteligencia*, basada en el estudio del dinamismo de las estructuras psicosociales.

El *corpus* científico de la *epistemología genética* es extraordinariamente profunda, puesto que da cuenta del desarrollo cognitivo del sujeto epistémico en general y de la ontogénesis del conocimiento. Y por tanto se puede extrapolar a la búsqueda de la génesis del conocimiento de los pueblos originarios de América, que anhelamos como una sociedad austera, conforme a los hitos de oscilación de las facultades cognitivas, que son y seguirán siendo objeto de investigación en las próximas décadas, principalmente en los niños del Nuevo Mundo.

Piaget: El hombre y el epistemólogo

Jean Piaget nace en Neuchâtel, Suiza, el 9 de Agosto de 1896 y desde pequeño muestra un gran interés por el estudio y la reflexión. En este sentido, es un buen heredero de la vocación intelectual de su familia. Desde muy joven, Piaget manifestó un claro rendimiento por la sistematización y la observación de los elementos de su entorno. Así en 1907, a los 11 años, escribe su primer artículo, se trata de una breve nota sobre un tipo de avecilla de la región, y lo titula: *Un gorrión albino*. Posteriormente con

los años, las lecturas filosóficas y del campo de la biología. Con los años logra estructurar el concepto de transformación.²⁰⁴ Ambas asimilaciones servirán como base intelectual para sus primeros abordajes de una biología evolucionista, dinámica y estructuralista, argumentadas en el conocimiento científico. Es de interpretar, que se aprecia ya el intento de buscar una cierta unidad de las expresiones cognitivas involucradas en los tópicos culturales mencionados; por ende, ya existe una intención metafísica, que denota la pretensión de construir un nuevo sistema interpretativo de la totalidad de las reflexiones e investigaciones científicas. Esto es, su preocupación por el conocimiento y la inquietud de alcanzar su máxima constitución: *La Epistemología Genética*, como disciplina científica autónoma e innovadora para los tópicos del conocimiento universal.

Entre los años 1925 y 1932, Piaget se dedica a estudiar minuciosamente el desarrollo intelectual de sus propios hijos, ayudado por su joven esposa. A partir de las informaciones obtenidas en su diario vivir, más los resultados de otras experiencias realizada con otros niños ginebrinos; construye su *Teoría Evolutiva de la Inteligencia*. Los resultados de estos trabajos evidencian la relación entre el dominio lógico-matemático del niño, así como con el razonamiento y la madurez infantil en general.

Durante la década de los treinta, Piaget continúa con sus investigaciones sobre la evolución de la inteligencia infantil; como fruto de estos estudios publica contenidos psicológicos, lógicos y pedagógicos. Más tarde, en la década de los cuarenta realiza una serie de publicaciones referentes al desarrollo de las nociones lógicas, físicas y matemáticas en el niño, tanto de la idea del número, de movimiento, de velocidad, del azar, del tiempo y del espacio. Y ya en 1950, publica su contundente investigación científica *Introducción a la Epistemología Genética*. Aquí, presenta los fundamentos teóricos y empíricos de una nueva disciplina científica, interesada en estudiar en cómo se desarrolla el conocimiento en el sujeto.

Piaget crea que un equipo multidisciplinario²⁰⁵ constituido por científicos y profesionales dirigidos en el campo de la investigación sobre el conocimiento humano, constituyendo el punto de partida de lo que hoy se denomina: *La Escuela de Ginebra*. La solución a tales problemas se busca interdisciplinariamente en el ámbito teórico-práctico mediante nociones

²⁰⁴ Caparros, A.: "Piaget y sus orígenes científicos y filosóficos". *Rev. Psicología General y Aplicada*, Vol. 37 (2), Madrid, 1982, p. 292.

²⁰⁵ Psicólogos, lógicos, matemáticos, físicos, lingüistas, epistemólogos de las ciencias humanas, es-

experimentales que intentan indagar en la identificación y cuantificación de los procesos cognoscitivos internos, basados en la *acción-operación* del sujeto con el medio.

En los años sesenta y setenta, en el orbe occidental, el *modelo Piagetano* está de moda en el campo de la psicología evolutiva y de la pedagogía moderna, más aún en los países del Sur. Sus ideas sobre la educación activa y sobre los mecanismos de *adaptación y asimilación* se incorporan en los currículos de los estudiantes de las escuelas básicas de muchos países de América. A su vez se comprende que los estudios de las ciencias de la conducta en los Estados Unidos (década de los sesenta) focalizan la atención en las *teorías, principios y categorías piagetianas*. En la práctica, esto significa que se incorporan rápidamente al discurso de la psicología, los postulados constructivistas y los fundamentos cognitivistas. Estos alcanzan el primer plano en las revistas y discusiones de los excelsos exponentes de la psicología. Dicho fenómeno, es lo que se conoce como “*el descubrimiento de Piaget en los Estados Unidos*.”²⁰⁶

Piaget define a su *Epistemología Genética* como una disciplina que estudia el paso de “*un conocimiento de menor rango de validez a otro de mayor jerarquía*.”²⁰⁷ Premisa sustancial que alude a la determinación del conocimiento aceptado como válido y a la identificación de elementos cognitivos, que permiten una mejor interfaz e interacción del sujeto con el medio. Y para este propósito, los métodos propuestos por Piaget facilitan la observación de las estructuras del pensamiento y su desplazamiento hacia los estadios superiores. Así por ejemplo, el método psicogenético, -que favorece la observación e identificación de estructuras lógicas y operativas de un sujeto epistémico- son expresadas en distintos procesos de maduración biológica.

Dicho lo anterior, y apoyado con el *método histórico-crítico* orienta a un análisis histórico diacrónico que da cuenta de la formación de los conceptos y de las teorías científicas que superposiciona a las nociones utilizadas para el ámbito de la génesis y el desarrollo de la historia de las

tudiosos de la cibernética, y otros científicos, vinculados a la investigación del desarrollo del conocimiento individual y al conocimiento científico.

²⁰⁶ Cf. Coll, C.: “Configuración y desarrollo de la Escuela de Ginebra: Las relaciones entre la epistemología y la Psicología genética. *Rev. Psicología General y Aplicada*, Vol. 37, (2), 1982, p. 315.

²⁰⁷ Saldivia, Z.: *Jean Piaget: su Epistemología y su Obsesión por el Conocimiento*, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Stgo., 2008, p. 26.

ciencias con el interés de centrar el análisis de una ciencia específica para complementarla con el análisis de las estructuras en su totalidad.

Piaget y su Teoría Evolutiva de la Inteligencia

Desde la *Epistemología Genética*²⁰⁸ se desprende la *Teoría Evolutiva de la Inteligencia*, que se refiere al hecho de que el niño -tanto como el sujeto epistémico- va alcanzando nuevas estructuras del entendimiento cognitivo. Partiendo desde el plano biológico e instintivo, cubriendo determinados estadios evolutivos, hasta la obtención del pensamiento formal. Y también accede a que sea además una teoría interdisciplinaria que comprende los componentes psicológicos, biológicos, sociológicos, lingüísticos, lógicos y epistemológicos que inciden en el desenvolvimiento de la inteligencia.

Piaget recurre a conceptos tales como *Equilibrio*, *Adaptación*, *Asimilación*, *Acomodación*, *Génesis* y *Estructura*. El punto de partida para definir la inteligencia es una especie de explicación biológica y un tanto notoria en la acción *sujeto y medio*. Así, el sujeto actúa cuando experimenta una necesidad, o sea, cuando se quiebra circunstancialmente el equilibrio entre el organismo y el entorno. Entonces, es cuando el organismo entra en acción, y los mecanismos de adaptación tienden a restablecer el equilibrio disoluto, pero ahora en un nivel cognitivo superior, condición dada por la mayor riqueza operativa requerida. De este modo, la conducta de un organismo o individuo, es equivalente a un caso particular de intercambio entre los agentes internos (estructuras y adaptación) y los elementos exógenos del sujeto: los referentes provenientes del medio.

Piaget, plantea que la *Adaptación* es un proceso mediante el cual, el sujeto aprende a enfrentar a los elementos del entorno y a relacionarse consigo mismo; es decir, es un proceso de interacción entre el organismo y su entorno. En esta dinámica se presentan dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. El primero corresponde a las reacciones de un ser vivo frente al ambiente en términos de una respuesta previamente aprendida; v. gr. cada vez que un niño usa un objeto para alguna actividad específica que ya ha aprendido, y se dice que está

²⁰⁸ De la *Epistemología Genética* se derivan: la Teoría evolutiva de la inteligencia, la Teoría del círculo de las ciencias y la Teoría de los dominios epistemológicos de las ciencias.

asimilando ese objeto a su aprendizaje previo. Por ejemplo, cuando un niño está lamiendo un lápiz, está asimilando el lápiz como una más de las acciones en que es posible practicar la acción de lamer. Por otra parte, la acomodación, acontece cada vez que se origina un cambio en la conducta del individuo, cuyo índice es el resultado de la interacción con el contexto. Es decir, cuando un ente no puede asimilar un nuevo objeto en las condiciones que ya son parte de sus esquemas, entonces debe acomodarse a él. Un esbozo de ello, es el concepto de creencia.

Para Piaget la inteligencia es el resultado de una serie de interfaces exitosas entre el ser vivo y el medio, en virtud de un dinamismo de las estructuras, y de las vinculaciones de los mecanismos propios de la adaptación; todo lo cual, es necesariamente una generación constante de un equilibrio entre el sujeto y los objetos. Así, en términos biológicos, la inteligencia asimila informaciones provenientes de nuevas experiencias; y la adaptación con sus dos posibilidades de asimilación y acomodación, permiten que el sujeto epistémico sea capaz de crear nuevas estructuras en el transcurso de su desarrollo individual.

La noción de estructura, por su parte, en el contexto de Jean Piaget, es entendida como aquello que resulta de una génesis previa; y que permite una mejor interacción con los objetos. Es un concepto que se refiere a la oscilación de la cognición y sus alcances probabilísticos en términos conductuales. Sin embargo, Piaget destaca que las estructuras son aprendidas y que el conocimiento es el proceso de interacción continuo entre *sujeto* y *medio*, que se caracteriza por el paso de un estado de equilibrio a otro de desequilibrio momentáneo, para que nuevamente arribe, a su vez, a un nuevo estadio cognitivo superior. “Conocer un objeto, es por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras.”²⁰⁹ Es justamente por las características de esta evolución que Piaget considera que la inteligencia es una estructura versátil, que se desarrolla a través de un encadenamiento de etapas cualitativamente distintas y caracterizadas por la adquisición de nuevas capacidades, o más propiamente por el tránsito de un nivel de adaptación hacia otro progresivamente más avanzado. Con tal razón, se comprende que para el autor suizo, el desarrollo de la inteligencia se manifiesta en fases o en etapas superlativas de unas con otras;

²⁰⁹ Piaget, Jean: *Psicología y Pedagogía*, Ed. Ariel, Barcelona, 1971, p. 38.

esto es un proceso creciente de las estructuras, desde un nivel de menor jerarquía cognitiva a otras de mayor rango operativo. Cabe destacar, que el proceso del desarrollo inteligencia se divide en cuatro:²¹⁰

1° *La Etapa de la Inteligencia Sensorio – Motriz (0 – 2 años).*

2° *La Etapa Pre-operacional (2 – 7 años).*

3° *La Etapa de las operaciones concretas (7años - 11 años).*

4° *La Etapa de las Operaciones Formales (11- a 15 años).*

De modo que Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una construcción permanente, a partir de las acciones que el sujeto tiene con el entorno, lo que va más allá de asociaciones simples entre estímulos y respuestas. Es decir, una radiografía de la realidad; cuya esencia marcará la comprensión y el desarrollo potencial de las cualidades de los hombres en diferentes lugares del mundo, tanto por sus características: geográficas, costumbristas, organizaciones políticas-administrativas, tecnologías progresistas, entre otras, tanto en el pensamiento colectivo de los pueblos o comunidades de un menor o mayor avance de lo que comprendemos como el *desarrollo consciente* de la civilización humana.

Teoría Evolutiva de la Inteligencia y los niños de Latinoamérica

Los niños de América Latina han sido objeto de estudio a lo largo de todo el siglo XX en cuanto a materias educacionales que han quedado registradas por los organismos internacionales, principalmente, la Unesco, Unicef y la OEA. Por ende, los resultados de las últimas décadas no han sido las mejores, ya que por amplios argumentos de la región no han logrado transformar un sistema educativo a mecanismos de igualación de oportunidades, fundamentalmente por los niveles socioeconómicos de los hogares. Esto conlleva a una degradación de los aprendizajes, a pesar de los grandes esfuerzos de profesoras y profesores por enseñar en diversas formas los contenidos más básicos del “progreso civilizador”. Pero las

²¹⁰ Mounoud, P.: *El Desarrollo Cognitivo del Niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales*. Conferencia. U. Rovira i Virgili, Tarragona, 1966, p.10.

evaluaciones internacionales como PISA²¹¹ o TERCE²¹² (por mencionar algunas) muestran la incompatibilidad de calidad de educación en relación a otros países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuya distancia se expresa indiscriminadamente con los “Estados más desarrollados”.

En cierto modo, la desigualdad no acontece tanto por falta de acceso de los niños a los establecimientos educacionales, sino por el cómo logran ingresar a las unidades de estudio. Según el estudio Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2006): “La falta de equidad de los sistemas educativos de la región se refleja, por ejemplo, en las brechas que se generan en términos de aprendizajes.”²¹³ Por lo tanto en toda una nación más el complemento del núcleo familiar, son los padres los responsables en dirigir a sus hijos a través de una creciente rigurosidad de valores y de información relativa a los procesos educacionales que establecen los gobiernos de turno en cada Estado.

Si efectuamos un paralelo entre TERCE y el modelo teórico de Jean Piaget, interpretaríamos que el niño es un sujeto único que aprende de una forma más conexa con una realidad que habita. En sí, el aprendizaje es absoluto, de acuerdo al contexto del educando. Por ejemplo, si un niño que ha estudiado en la costa por siete años, y posteriormente lo desplazamos a un relieve cordillerano de cuatro mil metros de altura sobre el nivel del mar, entonces es probable que los agentes externos de la naturaleza tengan incidencia en el proceso de aprendizaje, a partir de los organismos biológicos del estudiante. Así, la teoría evolutiva de la inteligencia respondería a un cambio de las unidades estructurales mentales, entre

²¹¹ PISA Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes. A cargo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cuyo objetivo es evaluar la formación de alumnos hacia el final de su etapa de enseñanza obligatoria en: Lectura, Matemática, y Competencia científica o Cs. naturales.

²¹² Vd.: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web>

²¹³ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Estudio desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO, Santiago). El estudio tiene como objetivo obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de los países de América Latina y el Caribe, y sobre los factores asociados a dichos logros. Se aplica a estudiantes de 3° y 6° Año Básico en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias (Ciencias solo se aplica en 6° Año Básico). Sus dos primeras aplicaciones fueron en los años 1997 (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE) y 2006 (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE). Véase en <http://www.agenciaeducacion.cl/terce/>

unas y otras.²¹⁴ De modo que, cuando responsabilizamos a los entes que promueven el progreso de la civilización no apuntamos al desarrollo del sujeto epistémico de su entorno natural, sino que lo materializamos con intereses socio-políticos y socio-productores de un paradigma de Estado-nación. Sin embargo, conceptos como equidad, igualdad, estratificación, entre otros, se emplean para comparar y diferenciar componentes sociales que proyectan la uniformidad de un modelo social categorizante en las distintos patrones de vida en América Latina.

Varios casos emblemáticos etnográficos constituyen una evolución transaccional de la inteligencia que permanecen en el tiempo y que no han sido dominados por las fuerzas productivas de la sociedad automatizada: “*Cautivos Intelligent.*”²¹⁵ Por ejemplo, en un pueblo andino del Perú llamado Chinchero, las niñas y los niños aprenden a tejer, pero además con ello logran la integración en cuanto a su estructura social:

“(…) dominar las técnicas y procesos de trabajo en el telar, sino también dominar principios abstractos de operaciones simétricas que construyen complejas estructuras a partir de unidades de información relativamente simples... mediante un proceso cognitivo complejo de los maestros tejedores.”²¹⁶

Es decir, que durante años este ejercicio ha perdurado en la comunión de un pueblo que se caracteriza puramente en el objeto: *estudio del tejido*, perfeccionándolo mediante sus especialistas.

También, cabe destacar que: “(…) el tejido es uno de los medios principales de poner en práctica la cultura: es una actividad estructuradora que da como resultado un producto funcional (la tela) que es tanto mos-trado como intercambio...”²¹⁷

Al mencionar la palabra: “*Intercambio*” se promueve la actividad cul-

²¹⁴ Trucco, D.: “Educación en América Latina: ¿más equidad o desigualdad?” *Revista Humanum*. 21 de agosto, 2012. p. 1.

²¹⁵ Concepto referido a Equilibrio, Adaptación, Asimilación, Acomodación, Génesis y Estructura. Conceptos aplicados a los dinamisismos de los modelos de Inteligencia de las sociedades más desarrolladas en tecnología, y que a su vez están cada vez más cautivos bajo el control y la dependencia de la evolución de la inteligencia artificial para el “beneficio” de la humanidad.

²¹⁶ Franquemont, E. – Franquemont, C. y Isbell, B. Awaq ñawin: El ojo del tejedor, la práctica de la cultura en el tejido, *Revista Andina*, Perú, 1992, p. 48.

²¹⁷ *Ibidem*.

tural, exponiendo un conocimiento tradicional consuetudinario frente a la distinción de la técnica utilizada desde el siglo XVIII en las grandes ciudades de Europa. De esta forma, los parámetros de la Teoría Evolutiva de la Inteligencia sobreviven aún en la educación al desempeñar un método específico. Por una parte, la evolución de la inteligencia de los miembros de la comunidad Chinchero que señalamos; y por otra, el relativismo progresivo de las urbes europeas. En términos simples, ambos sujetos evolucionan cognitivamente, pero el foco de estudio y el dinamismo de las estructuras se dispersan según el eje orientador de la formación.

Por otro lado, las naciones occidentales han demorado bastante la inclusión de la mujer en las Casas de Estudios en Latinoamérica, mientras que en las etnias existe una mayor participación femenina, tal como manifiesta Franquemont y otros:

“... Usando una analogía de las tradiciones textiles modernas, propone el argumento consistente que en las mujeres eran “escribas” que registraban los hechos de la historia desde una perspectiva peculiarmente femenina en los diseños de los tejidos...”²¹⁸

Estos rangos son propios de una cultura inteligente, tanto de su cosmovisión y el modelo de enseñanza de sus habitantes. De los casos analizados anteriormente, Piaget presenta una ontogénesis de la evolución de la inteligencia en los niños como un sujeto de estudio, en equivalencia con los procesos históricos del cognitivismo. Es decir, es una construcción del conocimiento mediante el cambio estructural de una unidad sin que esta pierda su organización; siendo los protagonistas y sus hitos, elementos claves que se encadenan por medio de interacciones provenientes del contexto en dónde se encuentre el sujeto; y ello, incidirá en el producto final de la dinámica interna de las estructuras.

Ahora bien, si extrapolamos este argumento y lo aplicamos a las edades históricas, desde una interpretación muy general, podemos enunciar que durante *La Prehistoria* y todas sus características son equivalentes al Estadio Sensorio-motriz; *La Edad Antigua* al Estadio Pre-operacional; *La Edad Media* al Estadio de Operaciones Concretas y *La Edad Moderna* al

²¹⁸ *Ibidem.*, p. 50.

Estadio de Operaciones Formales. Recapitulación, en que todo proceso evolutivo de los miembros de alguna comunidad presentan evidencias fisonómicas del desarrollo cognitivo; cumpliéndose la premisa que “un conocimiento de menor rango de validez a otro de mayor jerarquía.”²¹⁹

Por su parte, volviendo a la cognición en los niños, la OEA ha enfatizado en el desarrollo infantil temprano, definiéndola como: “La infancia temprana es el período de desarrollo más rápido en la vida humana. A pesar de que los niños se desarrollan individualmente a su propio ritmo, todos los niños pasan por secuencias identificables de cambio y desarrollo físico, cognitivo y emocional. El enfoque del Desarrollo Infantil Temprano se basa en el hecho comprobado de que los niños pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan usan técnicas diseñadas específicamente para fomentar y estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo.”²²⁰

Lo que desde la perspectiva de Piaget, se puede inferir como una escuela activa, que se opone a la enseñanza tradicional conductista que primó entre los años 20’ y 60’ del siglo XX, basada sólo en la autoridad y en la obediencia al docente frente a sus enseñanzas y posibles aprendizajes coercitivos. Por lo tanto, ya en los años 70’ Piaget concibe el ejercicio de la libertad, sustentándose en los intereses del niño y en sus propias acciones, pero en oposición completamente ante una moral hegemónica que impone aprendizajes para uso exclusivo de naciones centradas solo en la producción y el mercado.

No obstante, la OEA no está lejos de este pensamiento, ya que nos propone que: “Cada niño es una persona única con su propio temperamento, con su elección a un estilo de aprendizaje, con una familia de origen y un patrón de tiempo de crecimiento. Sin embargo, hay secuencias universales y predecibles en el desarrollo que ocurren durante los primeros 9 años de vida. Mientras los niños se desarrollan, necesitan diferentes tipos de estimulación e interacción para ejercitar sus habilidades y para desarrollar otras nuevas. A cada edad, es esencial responder a las necesidades básicas de salud y de nutrición.”²²¹

Dicho planteamiento, se articula con la psicología evolutiva y la psi-

²¹⁹ Saldivia, Z.: *Jean Piaget, Su epistemología...*, óp. cit., p.26.

²²⁰ Véase en <http://portal.oas.org/default.aspx?tabid=1268&language=es-co> p. 1.

²²¹ *Ibidem*.

ciología de la inteligencia piagetana, pues destaca una correlación de cada estadio evolutivo de la inteligencia. Empero, las variables a explicar se entienden entre lo cualitativo y lo cuantitativo de un sujeto epistémico local. Desde este punto de vista, es una construcción sólida que sirve al pensamiento latinoamericano, dadas en la movilidad de las estructuras mentales superiores, sobre todo en los niños de pueblos étnicos como: Aymaras, Mapuche, Chinchero, Kollas, Chutupi, Ranquel, entre otros; y que adjudican el respeto de ser estudiados con cierta severidad para comprender las construcciones del conocimiento particular y de aportarlos al conocimiento universal.

Consecuentemente, el compromiso histórico de la educación infantil en América Latina estaría completo si podemos caracterizar las tesis piagetanas como un método filosófico que considera a todos los niños y niñas como estudiantes activos, y como sujetos que logran demostrar sus necesidades y ciertos deseos colectivos de aprender, complementados con las diversas didácticas que han brotado en los innumerables instrumentos socio-técnicos occidentales. Así, “El programa diario se estructura en grandes períodos que permiten a los niños explorar e investigar asuntos en los que cada uno de ellos está interesado”.²²² Y la forma “más correcta” es en la sala de clases que se organiza con ambientes extrapolados a partir de las ideas libres que se manifiestan y retroalimentan entre quien enseña y quien aprende. No obstante, en varios Estados del Nuevo Continente los contenidos a estudiar no son elegidos en libertad por los y las docentes, sino por la imposición política-administrativa del Ministerio de Educación.

Por consiguiente, los niños de Latinoamérica provienen de un mestizaje, cuyas comunidades étnicas corresponden al ambiente histórico que les rodea; y frente a la realidad práctica, la utilidad de reuniones de apoderados o tutores confronta una comunicación entre las *ideas occidentalistas* y las *ideas de localidad*. Aquí el profesor y/o la profesora debe argumentar el cómo manejar el contexto cultural de las fuerzas del aprendizaje occidental con una actividad acorde a la evolución de la inteligencia. Por lo tanto, en este contexto, se aprecia que el modelo piagetano es equivalente a una instancia discursiva creciente del conocimiento; es decir, que permíte apreciar los momentos de equilibrio, desequilibrio y

²²² Stevens, J. y King, E.: *Jean Piaget y el Movimiento de las Escuelas Infantiles Británicas*, Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar, p. 6.

nuevas situaciones de equilibrio que se dan en el sujeto epistémico ora con sus costumbres, ora con las exigencias occidentales más influyentes.

A modo de conclusión

Jean Piaget y su *corpus* científico: *Teoría Evolutiva de la Inteligencia* aplicada a los niños de Latinoamérica, centrada en el estudio de las estructuras cognoscitivas, confirma los estadios señalados por Piaget, solo que en tiempos diferentes a los europeos. También queda de manifiesto que en el proceso cognitivo, las diferenciaciones entre lo *posible* y lo *real*, muestran nuevas complejidades, ya que el educando latinoamericano se encuentra en un entorno diferente al europeo, más cercano a la naturaleza y desde aquí debe articular o ir avanzando en sus estructuras para comprender su mundo y su entorno.

También es necesario mencionar que los niños en Latinoamérica no son todos iguales, tanto en sus aspectos físicos, económicos, geográficos, y aptitudes culturales. Lo que conlleva a una gran diferencia de como aprenden a conocer la realidad exterior, desde el estadio sensorio-motriz (de las percepciones por medio de los sentidos) hasta el estadio de las operaciones formales (de la capacidad de reflexión a través de la abstracción compleja de la realidad).

Si bien es cierto, Piaget enfatiza el desarrollo cognitivo por causa-efecto o estímulo-respuesta, método que puede ser utilizado por cualquier disciplina de estudio, dada la biología en un extremo, fluctuando a la psicología por el otro. Es por esto, que la combinación de diversas ciencias articula un instrumento de investigación (método interdisciplinario) que establecerá un equilibrio entre el sujeto y el objeto. No obstante, la evolución teórica de las variaciones metodológicas no se encuentra en un solo método investigativo, sino en la ejecución de múltiples temáticas y de múltiples conceptualizaciones propias del desarrollo cognitivo; ya que estos planteamientos posibilitan una gran cantidad de investigaciones que se pueden realizar en diversas comunidades de Latinoamérica; primordialmente derivadas de la ciencia de la educación provocando cambios curriculares sistemáticos en los campos de la pedagogía, antropología, psicología y sociología, sólo por mencionar algunas.

Sin lugar a dudas, la trayectoria del psicólogo suizo ha aportado también en cuanto a repensar los conceptos epistémicos de *hombre y ciencia*, por los fundamentos biológicos y psicológicos entregados por Piaget a partir de las prácticas elaboradas con sus hijos y más tarde con sus alumnos. Esto lo denominaríamos: *un segundo siglo de las luces*, ya que el cuestionamiento y la reflexión de los conceptos filosóficos mencionados, se muestran ahora desde la perspectiva cognitiva en base a estructuras y de las aplicaciones teórico-deductivas.

El impacto de la *Teoría de la Evolución de la Inteligencia*, como método interpretativo en psicología, también puede percibirse como una *meta-teoría*, por sus aciertos en toda la interacción de los procedimientos del conocimiento del sujeto, y por ende logra explicar ciertos fenómenos psicogenéticos.

Por otro lado, queda claro que tanto en la cultura latinoamericana como en la europea, los postulados de Jean Piaget, en cuanto a los estadios evolutivos se repiten, pero en Latinoamérica cambia la velocidad del avance o del paso de una estructura a la superior, seguramente por las dificultades del medio y la falta de estímulo que tienen estos niños por lo general.

En síntesis, Jean Piaget ha publicado numerosas obras al cabo de sesenta años de investigación científica; pero a la fecha sus estudios sobre la evolución de la inteligencia en los niños de Latinoamérica aún son testeadas en nuestro continente, corroborando así aún después de tantos años, la *Teoría de la Evolución de la Inteligencia* en nuestros niños y niñas.

Bibliografía

- Caparros, A. Piaget y sus orígenes científicos y filosóficos. *Rev. Psicología General y Aplicada*. Madrid. Vol. 37. (2).1982.
- Coll, C. Configuración y desarrollo de la escuela de Ginebra: Las relaciones entre la epistemología y la Psicología Genética. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 37 (2). Madrid. 1982.
- Franquemont, E. – Franquemont, C. y Isbell, B. Awaq ñawin: El ojo del tejedor, la práctica de la cultura en el tejido. *Revista Andina*. Perú.
- Mounoud, P. El Desarrollo Cognitivo del Niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Conferencia presentada con motivo del centenario de Jean Piaget. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. 1996.
- Piaget, J. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel. Barcelona. 1971.
- Saldivia, Zenobio: *Jean Piaget, su Epistemología y su Obsesión por el Conocimiento*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago de Chile. 2008.
- Stevens, J. y King, E. *Jean Piaget y el Movimiento de las Escuelas Infantiles Británicas*. Administración de programas de Educación Temprana y Preescolar.
- Trucco, D. Educación en América Latina: ¿más equidad o desigualdad? *Revista Humanum*. 21 de agosto, 2012.

PAUL FEYERABEND: SU IDEA DE CIENCIA Y DE METODOLOGÍA CIENTÍFICA²²³

*Por Zenobio Saldivia M.*²²⁴

El Hombre

Paul Karl Feyerabend nace en Viena, Austria, en 1924; esto es, en un período de *post bellum*, matizado por la destruida economía de Austria y Alemania y con una inflación galopante, producto de la Primera Guerra Mundial; de manera que sufre estrecheces en su infancia. Realiza sus estudios en el Real Gymnasium de su ciudad natal, donde se destaca por sus excelentes calificaciones, pero además se muestra interesado por la matemática, la astronomía y las diversas corrientes filosóficas. Y a ello se suma su notorio interés por el canto, la lírica y por participar en coros. Al comenzar la Segunda Guerra Mundial, en 1939, es incorporado al ejército y enviado a combatir a diversos lugares, entre éstos, al frente ruso; terminada la guerra, regresa semi paralítico (como producto de las heridas de balas) a su querida Viena y se dedica a estudiar sociología e historia en la Universidad de esta misma ciudad; llegando a destacarse como un filósofo de la ciencia audaz y original. Participa como miembro del Círculo de Kraft, entidad que a la sazón pretende continuar con los estudios del desaparecido Círculo de Viena. En 1955 es designado profesor

²²³ El artículo fue presentado por primera vez en la *Revista de Filosofía Terra Australis Oest*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 63-69.

²²⁴ Zenobio Saldivia M. Profesor de Estado en Filosofía (U. de Chile, Stgo., Chile), Mg. en Filosofía de las Cs. USACH, Stgo., Chile, Dr. en Historia de las Cs, USACH, Santiago, Chile. Dr. Honoris Causa U. Ada Byron, Ica, Perú. Actual profesor e investigador de la U. Tecnológica Metropolitana, Stgo., Chile. Tiene diversos libros y artículos sobre el desarrollo de la ciencia en Chile y América.

de filosofía de la ciencia en la Universidad de Bristol, en el Reino Unido. Luego realiza nuevas estadias académicas de trabajo en Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Italia y Suiza. Entre sus obras más relevantes se destacan: *Contra El Método* (1974), *La Ciencia en una Sociedad libre* (1978), *Adiós a la Razón* (1987) y *Diálogos sobre el conocimiento* (1991), entre otros. Durante su carrera se relaciona con filósofos de la ciencia tales como Ludwig Wittgenstein, Víctor Kraft, Karl Popper, Imre Lakatos y Thomas Kuhn, entre otros. La muerte lo sorprende en 1994.

Su Idea de Ciencia

Generalmente la epistemología feyerabiana es denominada como “epistemología anárquica del conocimiento”, seguramente porque este autor se autodenomina como un *pensador anarquista* o un *filósofo anarquista*. Y está plenamente convencido que con los criterios propios de su epistemología anárquica, -centrado en la libertad del investigador- es posible alcanzar mejor el avance de la ciencia y el progreso la sociedad; toda vez que tales criterios, a su juicio, son más pragmáticos y humanistas, y por ello, los resultados científicos debieran considerar en plenitud lo antropológico y lo social. Es que para este pensador austríaco, la ciencia no avanza por el respeto sistemático de las reglas, valoraciones y métodos utilizados en las distintas disciplinas, sino más bien por el abandono de las mismas y la entrada a un universo cognitivo caracterizado por la imaginación y los caminos imprevistos que ose seguir el investigador dentro de su campo.

Empero, como en todo conocimiento, siempre hay una “epigénesis previa”, o un “devenir”, al decir de Piaget²²⁵, este pensador vienés no llegó de plano al anarquismo cognitivo, puesto que antes de eso, por ejemplo en sus primeros trabajos de los años cincuenta, se percibe una alta preocupación por el positivismo lógico, y en especial por la línea del Círculo de Viena. Y luego aparecen sus libros *Contra el Método* (1974) y *Adiós a la Razón* (1987), donde ya ahora sí, nuestro autor deja de manifiesto los argumentos que van consolidando su anarquismo cognitivo.

Un punto que sobresale de inmediato, en cuanto a la visión de la cien-

²²⁵ Piaget, Jean: *Psicología y epistemología*, Edit. Paidós, Bs. Aires, 1968; p. 37.

cia en la prosa de Feyerabend, es el hecho de que la considera como un proceso, como un *continuum* basado en una actividad de creación constante desde sus niveles práctico y teórico que la conforman, generando así su propio cuerpo orgánico, acumulando los conocimientos en estrecha vinculación con el desenvolvimiento social. Pero a diferencia de otros autores como Comte, Popper o Bunge; Feyerabend, aludiendo a la cognición humana en general y su conexión con la ciencia, deja muy claro la idea de que la ciencia es efectivamente un proceso, pero no le atribuye una directriz. Esto es, que es el proceso el que contiene las condiciones de realización del programa. Desde su perspectiva, se percibe que el desenvolvimiento de la ciencia escapa a la directriz metodológica de la comunidad científica, y que dicho dinamismo puede obedecer a distintas variables: sociales, políticas o culturales, o bien a metodologías audaces y no tradicionales, por ejemplo.

Y en cuanto a las leyes aportadas por las ciencias -al igual que muchos epistemólogos- Feyerabend considera que éstas favorecen una mayor penetración en la estructura última del mundo; es decir, una mayor comprensión ontológica, como así también una mayor comprensión y claridad sobre la realidad humana y social. Y así lo deja de manifiesto cuando expresa que las teorías “llegan a ser claras y razonables” sólo después que partes incoherentes de ellas han sido utilizadas durante largo tiempo; con lo cual deja de manifiesto que la comunidad científica utiliza teorías que no siempre se basan en la racionalidad u objetividad. Esto es una parte importante de su enfoque anárquico sobre el conocimiento científico.

Su mirada acerca de la ciencia como entidad social, corresponde a un enfoque ultra externalista, libertario y abierto hacia el marco social; pues no sólo cuestiona la racionalidad interna de la ciencia, sino que además estima que ésta debe estar supervisada por el hombre de la calle, por el “hombre común y corriente”, tal como lo expresa por ejemplo en su obra: *La Ciencia en una sociedad libre*.²²⁶ En rigor, esta visión de la ciencia que aporta Feyerabend es considerada como un enfoque escéptico y relativista y probablemente haya influido en esto, su prosa irónica y confrontacional, tal como ya lo ha destacado Gargiulo.²²⁷

²²⁶ Feyerabend, Paul: *La Ciencia en una Sociedad Libre*; Edit. Siglo XXI, México, 1982; pp. 111 y ss.

²²⁷ Cf. Gargiulo, Teresa: “El Relativismo de Paul Karl Feyerabend”, Rev. *Ideas y valores*, Vol. XLV, N°160, Bogotá, 2016, pp. 98 y ss.

Su visión de la metodología científica

Feyerabend destaca siempre en sus obras, que la idea de racionalidad que prima en la metodología científica, es ambigua y que nunca ha sido claramente explicada por los miembros de la comunidad científica. Y que justamente por quedar o estar suscrito a este marco de la racionalidad, los científicos no visibilizan las novedades o los aspectos de los fenómenos de los cuales sólo mucho más tarde se descubren o quedan de manifiesto, en virtud de los enfoques de otros autores más audaces o más prestos a encontrar metodologías alternativas.

En rigor, su visión de la metodología científica descansa en algunos principios que para él son insoslayables, entre los cuales podemos identificar los siguientes: rechazo a la racionalidad, la búsqueda de metodologías alternativas, la permisividad a ultranza en la praxis científica, o simplemente denominado: amplia permisividad, y su más importante principio que él denomina “todo vale”.

Así por ejemplo, en relación a su rechazo al criterio de la racionalidad como eje tradicional de la ciencia, destaca que la noción de racionalidad o su contraria (irracionalidad) “son ambiguas y jamás claramente explicadas”, señala Paul Feyerabend en su obra *Adiós a la Razón*, a fines de los ochenta. Para este epistemólogo austríaco, es justamente la sumisión a este criterio tradicional, lo que mantiene ciegos a los científicos, y no los deja ver las deficiencias de sus paradigmas en uso. Por eso, no resulta extraño que en uno de sus textos acote: “No doy por supuesta la excelencia de la ciencia (...); trato de mostrar en qué consiste y cuánto difiere de los ingenuos criterios de excelencia propuestos por los racionalistas.”²²⁸

Ahora, en cuanto a la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos en la praxis científica, Feyerabend considera que la multiplicidad de métodos dentro de la comunidad científica, genera nuevos conocimientos para la adquisición cognitiva. Y estima que el uso de la imaginación personal, la espontaneidad y la intuición del investigador serían la puerta de entrada a nuevos métodos para el desarrollo investigativo, como ha ocurrido con antelación muchas veces en el descubrimiento accidental de nuevos observables; a pesar de que algunos científicos lo nieguen y se intenten aferrar a una metodología convencional, que no emplearon. Así, a

²²⁸ Feyerabend, Paul: *La Ciencia en una Sociedad Libre*; Edit. Siglo XXI, México, 1982; p. 12.

su juicio, el conocimiento científico ha recibido mucho de las ideas otrora consideradas absurdas, pero que finalmente contribuyen a incrementar el acervo cognitivo sobre tal o cual observable, o sobre tal o cual fenómeno en especial. En efecto, justamente en su texto *Contra el Método*, lo deja de manifiesto en estos términos: “No existe ninguna idea, por antigua y absurda que sea, que no pueda mejorar el conocimiento. Toda la historia del pensamiento está subsumida en la ciencia y se usa para mejorar cada teoría particular”.²²⁹

Y en relación al principio de amplia permisibilidad, el epistemólogo austríaco, sostiene que este recurso acentúa el poder crítico del científico y que lo estimula para probar procedimientos alternativos de inducción y contra-inducción, de manera ecléctica, positivista, constructivista e incluso oportunista. Feyerabend lo verbaliza en estos términos: “Naturalmente cada individuo tiene un estilo de investigación que da a sus trabajos una cierta unidad; pero el estilo cambia de un individuo a otro y de un área de investigación a otra”.²³⁰

Y justamente en relación a este principio que él denomina “amplia permisividad”, estima que los grandes investigadores que efectivamente han descubierto fenómenos o aspectos nuevos en sus objetos de estudio, lo lograron porque se alejaron o no siguieron cabalmente los pasos de la metodología tradicional; aunque ellos mismos declaren que han seguido la parsimonia científica. Y en una de sus últimas obras, lo expresa así: “Es interesante ver cómo grandes científicos, que se han adscrito de una manera intuitiva a un oportunismo metodológico o anarquismo del tipo que acabamos de describir, hacen, sin embargo, como que han seguido un método específico claramente definido. Ya hemos presentado el caso de Galileo, el cual transforma ideas, endereza imágenes, interpreta de nuevo leyes y observaciones para adaptarlas al punto de vista copernicano, utiliza *hipótesis ad hoc* y, sin embargo, intenta dar la impresión de que ha concebido sus ideas de manera sistemática, unas veces apoyándose en la matemática, otras en las observaciones, otras en el sentido común.”²³¹

Así, el criterio de amplia permisividad, a su juicio contribuye a la formulación de una hipótesis que contradiga teorías o resultados sólidos.

²²⁹ Feyerabend, Paul: *Contra el Método*, Edit. Siglo XXI, México, 1984; p. 31.

²³⁰ *Ibidem.*; p. 48.

²³¹ Cf. Feyerabend, Paul. *¿Por qué no platón?*, Edit. Técno, Madrid, 1987, p. 50.

damente corroborados, pues no se pierde nada con las nuevas hipótesis y que tengan que ver con el observable; sino más bien al contrario posibilita la detección de algo que la teoría en boga, no permitía considerar.

Y en cuanto a su principio “Todo vale” en la investigación científica, en rigor, a su juicio es un procedimiento práctico del investigador que lo induce indirectamente para considerar la teoría dominante sobre aspectos de su campo disciplinario desde otras perspectivas y no siempre centrado en buscar únicamente la utilidad de la misma. Por ello explica como en el devenir histórico de la ciencia se pueden observar numerosos casos, en que justamente al alejarse de la teoría en ciernes en una determinada época, se logra un avance significativo. Y trae nuevamente a presencia los casos de Galileo y Newton, quienes habrían llegado a sus nuevas explicaciones y leyes científicas debido a que usaron sus propios criterios de observación e interpretación. Y justamente ello habría acontecido porque sin saberlo estos físicos y astrónomos usaron el principio del “Todo vale”. Desde la mirada de este epistemólogo vienés, la utilización de este principio que estamos analizando, corresponde a una superación del enfoque demasiado simple que sostiene la racionalidad de un método fijo, y a una visión más amplia de la ciencia con su interfaz social. Él lo señala así: “Para aquellos que contemplan el rico material proporcionado por la historia y que no intentan empobrecerlo para satisfacer sus instintos más bajos o sus deseos de seguridad intelectual en forma de claridad, precisión, objetividad o verdad, estará claro que sólo hay un principio que puede defenderse en todas las circunstancias y en todas las etapas del desarrollo humano. Este principio es: “Todo vale”.²³²

En cierta manera, y recurriendo a una metáfora, Feyerabend estima que el científico exitoso debe ser como un político que sepa captar las necesidades de la gente para hacerlos partícipes de sus ideas o proyectos; o bien, como un boxeador que tiene que descubrir en plena pelea, los puntos débiles del contrincante y golpear en ellos para ganar.²³³ En rigor, este principio metodológico a juicio de Feyerabend, es altamente fructífero pues logra unir idea-acción y la tríada teoría-práctica-teoría.

²³² Feyerabend, Paul: *Contra el método*, Ed. Técnos, Madrid, 1984, p. 7.

²³³ Feyerabend, Paul: *¿Por qué no platón?*, 1987, p. 50.

A modo de conclusión

Sus afirmaciones denotan la rebeldía de quien piensa que la obtención del conocimiento no se limita a la ciencia como la mejor o la única condición para los nuevos descubrimientos. Por eso en sus escritos, señala que la comunidad científica impone bajo el pretexto de -la racionalidad y la objetividad- un *statu quo* de manera opresiva hacia los científicos y no les deja desarrollar su imaginaria personal. Pareciera que sus argumentos en general, más que un enfoque epistémico, persiguen ser una apología para poner la ciencia al nivel de cualquier persona que tenga un mínimo de interés por ella, apelando así al recate de la libertad individual del investigador. Queda claro entonces, que su postura anárquica cognitiva, pretende democratizar a la ciencia, o al menos a popularizarla al máximo.

Es importante destacar por último, que la noción de episteme de Feyerabend representa un esfuerzo para alcanzar una amplitud y abertura de la ciencia hacia las conquistas teóricas y sociales, centrada en y para el marco social por una parte; y por otra, aluden a una reflexión novedosa en lo referente a las estructuras metodológicas, a los planteamientos lógicos, a los criterios de verdad, así como a los principios filosóficos, que descansan en la investigación científica. Y tales reflexiones -aunque no lograron cambiar el *modus operandis* del trabajo de la comunidad científica, si dejan de manifiesto que no hay una certeza absoluta para la obtención de la verdad en ciencia.

Bibliografía

- Díaz, F: “La Visión de Feyerabend en torno a los modelos científicos de Newton y Einstein” en: Saldivia, Zenobio y Díaz, Francisco: *Lecturas de Epistemología*, Bravo y Allende Editores, Stgo., 2020.
- Feyerabend, P.: *Contra el método*, Editorial Técnos, Madrid, 1984.
- Feyerabend, P.: *La Ciencia en una Sociedad Libre*, Editorial Siglo XXI, México, 1982.
- Feyerabend, P.: *¿Por qué no Platón?*; Editorial Técnos, Madrid, 1987.
- Gargiulo, Teresa: “El Relativismo de Paul Karl Feyerabend”, Rev. *Ideas y valores*, V.XLV, N°160, Bogotá, 2016.
- Piaget, J.: *Psicología y epistemología*, Edit. Paidós, Bs. Aires, 1968.
- Saldivia, Z.: “Aproximaciones al concepto de Ciencia en Einstein, Popper y Feyerabend”, Revista electrónica *Crítica.cl*, Santiago de Chile. 23-07-2019.

LA SEXUALIDAD Y LA LOCURA: APUNTES DE LA RELACIÓN SABER-PODER SEGÚN FOUCAULT²³⁴

*Por Matías Madrid A.*²³⁵

*“Todo saber surge por separación, limitación, restricción;
¡No existe un saber absoluto de un todo!”
(F. Nietzsche)*

El Intelectual

Michel Foucault fue un filósofo francés al que se le atribuyen también otras ocupaciones -psicólogo, historiador, sociólogo-, tal vez por la amplitud del radio de influencia de su obra. Nació en la ciudad de Poitiers, en 1926.

En su etapa como estudiante universitario intentó quitarse la vida en numerosas ocasiones debido a la angustia y depresión que le significó su homosexualidad en una época conservadora e intolerante respecto a la diversidad sexual.

En su prolífica carrera académica se destaca por haber sido profesor de la cátedra *Historia de los sistemas de pensamiento* del Collège de France, una de las instituciones de educación superior más prestigiosas de Francia y del mundo. Si bien no participó directamente de los hechos acontecidos en el denominado “Mayo del 68” (o “Mayo francés”) por haber conseguido un puesto de profesor universitario en Túnez, sí se involucró más tarde, de manera activa en la ocupación de edificios administrativos de la Universidad de París VIII, lugar en que trabajaba, como también en enfrentamientos con la policía en su época como activista político. Hacia la década de 1970, Foucault daría un giro en su pensamiento,

²³⁴ El artículo fue presentado por primera vez en la *Revista de Filosofía Terraustral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 50-62.

²³⁵ Matías Madrid A. es Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, ExPedagógico).

enfocándose en el estudio de las instituciones disciplinarias, destacando su investigación sobre los sistemas carcelarios publicada con el título de *Vigilar y castigar* en 1975.

Posteriormente, una vez que se alejó filosóficamente de los intelectuales de izquierda (de los cuales confesaría haberse “desilusionado”), comenzó su proyecto de trazar una historia de la sexualidad. Proyecto que sufrió muchas interrupciones y quedó inconcluso. Aun así, los volúmenes publicados son considerados como uno de los puntos más notables del trabajo filosófico de Foucault.

En la misma década de los 70, ocupó gran parte de su agenda en viajes hacia los Estados Unidos, donde realizó charlas y cátedras invitado por universidades de Nueva York y California.

En 1979, en el marco de la revolución iraní, realizó dos giras por dicho país. Escribiendo numerosos artículos y ensayos, publicados algunos de ellos por el periódico italiano *Corriere della Sera*. Foucault destacó con fervor la motivación de los revolucionarios de concebir una nueva forma de política, crítica -como él mismo- a los valores de la modernidad. Foucault sería muy cuestionado por su análisis de la revolución de Irán, acusado de no ser lo suficientemente crítico con el nuevo régimen y de quedar “encandilado” por los ideales revolucionarios. Luego de eso, realizaría una dura autocrítica de sus escritos de la revolución iraní alegando errores de apreciación política, retractándose de las ideas expresadas ahí.

Siguió escribiendo y publicando sus investigaciones, como también realizando la cátedra que le fue encargada por el Collège de France hasta el día de su muerte, en junio de 1984.

La obra de Foucault se alimenta en gran medida de la filosofía alemana, pero, sobre todo, del pensamiento de Friedrich Nietzsche. En una de sus últimas entrevistas, confesaría: “soy nietzscheano”. Su trabajo tiene numerosos críticos y detractores, como también fieros defensores. El filósofo francés Gilles Deleuze, llegaría a considerar que es imposible comprender nuestra época sin el trabajo de Foucault.

Es conocido por ser un filósofo que reflexiona, estudia y crea una filosofía en torno al concepto de poder. En ese sentido, Foucault plantea que el poder está en todas partes y en todas direcciones, idea que desarrollaremos más adelante. Asimismo, uno de los aportes más significativos de la obra foucaultiana es el análisis de la tríada verdad-saber-poder, apa-

rentemente intentando responder una pregunta que si la acotamos luciría más o menos así: ¿cuáles son y cómo se articulan -históricamente- los mecanismos, instituciones, intereses, *dispositivos*, que deciden lo que conocemos como saber?

Así, en este artículo se abordará el problema de esta tríada ya mencionada, con especial atención en el concepto de saber foucaultiano, considerando ciertos pasajes (que se detallarán a continuación) de la *Historia de la sexualidad 1*, *El orden del discurso*, así como también el curso titulado *Los Anormales*, investigaciones en las que el autor introduce y analiza esta problemática.

El poder y la producción de saber de la sexualidad

Una de las cuestiones más fascinantes del trabajo de Foucault, es la idea de la instrumentalización del hombre, hacer del hombre un instrumento. Expliquémoslo de la siguiente manera: hay una razón que ve, que controla, que domina a los hombres. Esta razón que incluso desarrolla las ciencias humanas, como explica el profesor Feinmann²³⁶, no simplemente se proponen estudiar al hombre para conocerlo, sino para conocerlo y dominarlo mejor.

En ese sentido, Foucault considera que una de las más grandes e importantes capacidades del poder es el de imponer la verdad. Muy en la línea de la idea nietzscheana de historia, por ejemplo, que indica que no existen hechos, sino solo interpretaciones de los hechos. Si somos osados, podríamos reformular esta idea y quedaría más o menos así: no existe la verdad, sino solo interpretaciones de la verdad.

Como decíamos, Foucault revisa y rearticula -y es quizá lo más notable de su obra- el concepto de poder. En ese sentido es lícito pensarlo como una ampliación o extensión que arroja el sentido común del mismo, por lo cual debemos considerar lo siguiente:

- i. Foucault postulará que se comete un error muy común al considerar el poder como simple negación, censura o prohi-

²³⁶ Me refiero al programa "Filosofía aquí y ahora", transmitido por la tv pública argentina y animado por el profesor José Pablo Feinmann.

Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=3R9tjLLPru0>

bición; verlo de esa manera conlleva reducirlo a una dimensión jurídica, al ejercerse desde la oposición binaria de lo permitido y lo prohibido. El error radica en que el poder es una máquina muchísimo más compleja que, así como prohíbe también afirma y produce.

ii. Foucault entiende el poder como un tejido constituido por mecanismos entrecruzados que funcionan de manera correlacionada, interpuesta y en perfecta coordinación. Entre ellos, el mecanismo de hacer hablar, producción de discurso que, como plantea una de las hipótesis de *El orden del discurso*, “está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”²³⁷.

iii. Esta profundización en la definición y estudio del concepto de poder, nos acerca a lo que Foucault pensaría como una producción del saber. Uno de los atributos o funciones del poder es interrogar, estudiar, en definitiva producir un saber para perfeccionar su ejercicio: llegar a los rincones más recónditos de la vida para así poder gobernarlos, administrarlos, controlarlos. Según Foucault: “saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano -todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación, en suma: las ‘técnicas polimorfos del poder’”²³⁸.

Usaremos el ejemplo de la sexualidad, para comprender con mayor nitidez, a través de él, de qué manera está pensando Foucault esta ampliación. En primera instancia, es menester precisar que Foucault considera que la sexualidad, lejos de ser un simple componente natural en la vida de los seres humanos, es una construcción compleja, dotada “de la ma-

²³⁷ Foucault, M.: *El orden del discurso*. Ediciones Tusquets, Barcelona, España, 2003, p. 14.

²³⁸ *Ibidem.*, P. 19.

yor instrumentalidad: utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo, de bisagra, a las más variadas estrategias²³⁹ de poder, que se encarga de capturar²⁴⁰ la sexualidad actuando de distintos modos, desde múltiples lugares, ocupando diversas estrategias y técnicas; en definitiva, cuando Foucault habla de sexualidad lo hace considerando que: “Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder.”²⁴¹ Dada la complejidad del análisis del poder que realiza Foucault, abordaremos a cabalidad otras características que le componen para poder graficar con cautela el modo en que opera:

I. El poder tiene un carácter relacional. Esto quiere decir que está en todas partes, es omnipresente. No es que sea una bestia que lo devore todo, sino que viene de todas aquellas partes en las que se induce el poder, “se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de las relaciones móviles y no igualitarias”²⁴².

II. Las relaciones de poder, dice Foucault, no se encuentran aisladas de otros tipos de relaciones tales como las que tienen que ver con procesos económicos o con las relaciones sexuales mismas; son inmanentes, “constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones (...) [las relaciones de poder] desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor”²⁴³.

²³⁹ Foucault, M.: *Historia de la sexualidad 1*. Editorial Siglo XXI, México, 1981, p. 126.

²⁴⁰ Los procesos de saber y poder que llegan a crear el concepto de sexualidad conllevan a la captura de esta. La sexualidad queda atrapada en esta red que vuelve necesario, su estudio, regulación, administración, normativización, control.

²⁴¹ Óp. Cit. Foucault, M.: *Historia de la sexualidad 1...*, 129.

²⁴² *Ibidem.*, p. 114.

²⁴³ *Ibidem.*, p. 114.

Es decir, donde haya desigualdad o inequidad, hay una relación de poder, independiente de su naturaleza. Si aterrizamos esto en la infancia: relación infancia-adultez; infancia-saber; infancia-pedagogía; infancia-medicina; infancia-psiquiatría; infancia-psicoanálisis; infancia-padres; infancia-familia, todas ellas relaciones asimétricas, en las que la infancia es un elemento pasivo, objeto del ejercicio del poder.

III. El poder no es una institución ni una estructura. No es una potencia o don de una institución, un individuo o una clase particular que le permita subyugar a los otros, más bien “es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada”²⁴⁴.

IV. No es simplemente negativo como concluyeran los análisis clásicos del poder. Es decir, no hablamos acá de un poder que se ejerce a través de la prohibición, de la simple censura. Si fuera de ese modo, el vínculo del poder con la sexualidad -que es el que nos interesa desarrollar en este punto-, sería rotundamente improductivo e impotente, basado en la prohibición arbitraria²⁴⁵. Más que simplemente negar, censurar y ocultar, como decíamos, también interroga, obliga a hablar, donde lo que produce es un saber de sexualidad, dicho con otras palabras, vuelve el sexo un objeto de estudio, un campo de saber.

Esta producción de saber proviene, según Foucault, de la incitación a hablar producto del sacramento católico de la confesión. El primer paso para gobernar la conciencia fue gobernar la sexualidad, también el deseo. Imponiendo la necesidad de expiar el pecado habitante en la conciencia de los feligreses, hablando con el sacerdote, quien representaba el puente que comunicaba al hombre con Dios. Si el hombre quería ir al cielo y no al infier-

²⁴⁴ *Ibidem.*, p. 113.

²⁴⁵ No es que el poder no disponga de la facultad de prohibir. No se malentienda, el poder puede y muchas veces prohíbe, censura, omite: tomemos el ejemplo de la Europa medieval, cuando la Inquisición era el aparato encargado de fiscalizar el cumplimiento de las prohibiciones establecidas por la Iglesia Católica, institución que ha ido tomando diversas formas, más sutiles con el paso del tiempo y el perfeccionamiento de los instrumentos del poder.

no, debía confesarle sus pecados -sin importar si fuera sórdido o trivial- a su sacerdote.

En este sentido, el gran triunfo del poder fue lograr instalarse en esa conciencia. Sometiendo a los hombres ya desde el pensamiento, estableciendo el sentimiento de culpa, el autocastigo, el evitar las ideas pecaminosas, etc.

V. Siguiendo con esta idea, Foucault plantea que hay que dejar atrás la relación derecho-sexo; ley-sexo; castigo-sexo. El deseo es ejemplo de esto. Primero que todo, el deseo no es una energía salvaje e indómita que se enfrenta a una represión proveniente desde lo alto del poder. El deseo no está reprimido puesto que “la ley es constitutiva del deseo y de la carencia que lo ins-taura. La relación de poder ya estaría allí donde está el deseo”²⁴⁶.

Si bien Foucault no se esfuerza por dar una definición acabada de lo que considera deseo, “sea esto o aquello”, dice, lo que le urge de su problemática es que “de todos modos se continúa concibiéndolo en relación con un poder siempre jurídico y discursivo, un poder cuyo punto central es la enunciación de la ley”²⁴⁷, es decir, el deseo, en esta figura, es constitutivo de cierta imagen que proyecta al poder en un nexo indisoluble con la ley, con el derecho, con la soberanía. Para el mismo Foucault, nada más alejado de los procedimientos del poder en las sociedades occidentales desde el siglo XVIII, al menos. La mecánica del poder es mucho más compleja y heterogénea, exige pensarla ya no en términos de derecho sino de técnica y tecnología; no de ley, sino de normalización; tampoco de castigo, sino de control.

Antes de pasar al siguiente punto, debemos dejar claro que para Foucault estos modos de operar (digámoslo así: negación/afirmación) actúan en conjunto, no es que uno se superponga sobre el otro, el poder es capaz tanto de prohibir a la vez que produce.

Hemos dicho que el poder en su vínculo con la sexualidad adopta una

²⁴⁶ *Ibidem.*, p. 99.

²⁴⁷ *Ibidem.*, p. 109.

forma productiva y, como ya sabemos, lo que produce es un «saber de la sexualidad». Ocupando, para ello, diferentes mecanismos discursivos. A pesar de la multiplicidad de estos mecanismos, parece ser que actúa siempre según la misma estrategia, que es la de “des-ocultar” -permítase la expresión, quitar el manto (para, en ocasiones, volver a colocarlo), extenderse hasta donde en primera instancia no puede llegar (la conciencia, el pensamiento, el deseo), obligar a responder aquellas preguntas formuladas para descubrir aquello que se oculta incluso de los propios sujetos, es el caso de los placeres del perverso, por ejemplo.

Sustentado primero en una cuestión moral: salud del alma frente a Dios, confesión del pecado sea de pensamiento, palabra, obra u omisión; luego en una cuestión técnica, de salud y bienestar: así la medicina expandiría sus dominios, el vínculo médico-paciente reemplaza el vínculo confesor-confesado, es decir, el paciente no puede ocultarle nada al médico, quien le preguntará específicamente por cada aspecto de su sexualidad. Con el tiempo otro campo de saber, se haría cargo también de los discursos sobre sexualidad, la psiquiatría y posteriormente la psicología y el psicoanálisis.

El Saber y la locura

La aparición de la figura del perverso en el aparataje del poder significa un nuevo objeto de análisis y de saber. Uno de sus efectos es estrechar el vínculo del poder sobre los placeres, a la vez que se relacionan categorías que hasta entonces poco tenían que ver entre sí: es el caso de la relación entre infancia, locura, perversión y criminalidad; categorías que ingresan en el campo del saber como objeto de estudio por sus comportamientos excéntricos -su distancia con la razón- y la excesiva proximidad de estos comportamientos con lo sexual. “Locura moral”, “neurosis genital”, “aberración del sentido genésico”, “degeneración” y “desequilibrio psíquico” son algunos de los epítetos que pasarían a formar parte del lenguaje médico-psiquiátrico, a partir del análisis de los niños “precoces”, de los perversos, de los locos y de los criminales.

Al enfocar estas categorías, el poder halla la necesidad de su tecnificación, en tanto que, como plantea Foucault: “Nada de lo que él es in toto

escapa de su sexualidad. Está presente en todo su ser: subyacente en todas sus conductas puesto que constituye su principio insidioso e indefinidamente activo; inscrita sin pudor en su rostro y su cuerpo porque consiste en un secreto que siempre se traiciona.”²⁴⁸

En otros trabajos (*El poder psiquiátrico* o *El nacimiento de la clínica*, por ejemplo) Foucault, se refiere a cierto establecimiento de un concepto de lo normal, en otras palabras, el saber psiquiátrico se sustenta en la relación dicotómica normal/anormal. El desborde de esta normalidad montada por el poder es lo que este pretende evitar, con todos sus artilugios y estrategias, es decir, el poder establece (y/o institucionaliza) una normalidad, una idea de lo normal que dibuja un perímetro: para lo que está fuera de ese perímetro el poder extiende estas estrategias de saber, para que lo que crezca en la marginalidad no le sea desconocido.

Es importante desarrollar, en la medida de lo posible, el propósito con el que Foucault emprende una investigación sobre el lugar que ocupó la locura y lo monstruoso, al menos, en Francia desde el siglo XVIII.

Iniciaremos esta tarea con el ejemplo del caso de Henriette Cornier, que el propio Foucault analiza en su clase del 5 de febrero del 1975 del curso titulado *Los Anormales*: “Una mujer aún joven –que había tenido hijos a quienes, por lo demás, había abandonado, suerte que ella misma sufrió con su primer marido- se emplea como doméstica en varias familias de París. Y he aquí que un día, luego de haber amenazado varias veces con suicidarse y manifestado algunas ideas de tristeza, se presenta en lo de su vecina y se ofrece a cuidar durante un momento a su pequeña hija de 19 meses. La vecina vacila, pero termina por aceptar. Henriette Cornier lleva a la niña a su habitación y allí, con un gran cuchillo que había preparado, le corta el cuello por completo, permanece un cuarto de hora junto al cadáver, con el tronco de un lado y la cabeza del otro, y cuando la madre llega a buscar a su hija, le dice: “Su hija ha muerto”. La madre se inquieta y al mismo tiempo no le cree, intenta entrar al cuarto y, en ese momento, Henriette Cornier toma un delantal, envuelve la cabeza con él y la arroja por la ventana. Es detenida de inmediato y, cuando le preguntan “¿por qué?”, contesta: “Fue una idea”. Y prácticamente no se le pudo sacar nada más.”²⁴⁹

²⁴⁸ Ibidem., p. 56.

²⁴⁹ Foucault, M.: *Los anormales*. Editorial Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina, 2011, p. 110.

El poder penal queda suspendido o cuando menos, descolocado, fuera de lugar. Al suspenderse el sistema penal se le hace necesario interpelar al poder psiquiátrico, institucionalizado inicialmente como una rama de la higiene pública, o higiene del cuerpo social²⁵⁰²⁵¹. A partir de este requerimiento, la psiquiatría se constituiría como “institución de saber médico fundamentado y justificable”²⁵², en la medida en que clasifica la locura, por una parte, como enfermedad –patológica, analizable-, y por otra, como peligro, portadora de riesgos, para el conjunto social. Es decir, la psiquiatría nace como una explicación racional -sustentada en la ciencia médica y, por ende, en cierta medida incuestionable- de lo que antaño no podía ser explicado para limpiar el cuerpo social (en ese sentido, misma función que el poder penal).

El crimen monstruoso de Henriette Cornier lleva consigo un ejemplo claro de esta necesidad evidente de limpieza y cuidado del cuerpo social. Lo necesario a esta altura es comprender lo incomprensible, para extender la mano y llegar a lo más íntimo, si se quiere, de la vida humana y de ese modo, otorgarle responsabilidad penal, lo necesario para la punición, en palabras de Foucault: “El crimen sin razón es la confusión absoluta para el sistema penal. Frente a él, ya no se puede ejercer el poder de castigar.”²⁵³ De ese modo y por esas necesidades es que nace el poder y discurso psiquiátrico, cubierto por el manto de un discurso validado por el poder y, en consecuencia, por la opinión personal de cada uno de los miembros de la comunidad: la ciencia y la medicina.

Este encadenamiento de poder responderá a la exigencia de una nueva forma de control del cuerpo, asumiendo nuevas disposiciones bajo el control minucioso de las prácticas individuales en función del desa-

²⁵⁰ Idea cuando menos interesante, dado que el hospital psiquiátrico, como la cárcel y otras instituciones de similares características cumplen este mismo propósito de limpieza y cuidado del cuerpo social. Así lo han demostrado los trabajos de Foucault (sobre todo en *Vigilar y Castigar*) y de algunos sociólogos como Ulrich Beck (*La sociedad de riesgo*) y Lóïc Wacquant (*Las cárceles de la miseria*), entre otros.

²⁵¹ No es azaroso que nos refiramos a lo social como un cuerpo, idea de larga tradición filosófica y política:

«De entre las enfermedades de un Estado, consideraré por tanto, en primer lugar, aquellas que surgen de una institución imperfecta y que se asemejan a las enfermedades de un cuerpo natural que proceden de una procreación defectuosa», diría Hobbes.

²⁵² Óp. Cit. Foucault, M.: *Los anormales...*, p. 114.

²⁵³ *Ibidem.*, p. 117.

rrollo social y económico. Una de las formas discursivas que permiten este encadenamiento, es estableciendo un régimen-saber de los instintos. Erigiéndose como objeto de estudio medular del poder psiquiátrico, “como pulsión irresistible, como conducta normalmente integrada o anormalmente desplazada en el eje de lo voluntario y lo involuntario”²⁵⁴. En palabras de Foucault: “El instinto, en efecto, permite reducir en términos inteligibles esa especie de escándalo jurídico que sería un crimen sin interés, sin motivo y, por consiguiente, no punible, y además, por otro lado, convertir científicamente la ausencia de razón de un acto en un mecanismo patológico positivo. Ése es entonces, me parece el papel de este instinto, pieza en el juego del saber/poder”²⁵⁵.

El vínculo, por lo tanto, es el lugar donde “se reinscribe esa ausencia de razón en una especie de sintomatología general”²⁵⁶, se inserta al individuo como portador de una enfermedad intrínseca que no puede eliminar, en una nueva dinámica particular que recodifica y reestructura el modo de pensar del sistema penal, puesto que sus “principios fundamentales que habían organizado el ejercicio del poder de castigar resultan cuestionados, impugnados, perturbados, vueltos a poner en juego, astillados, minados por la existencia de esta cosa, de todas formas paradójica, de la dinámica de un acto sin interés, que logra trastornar los intereses más fundamentales de cualquier individuo”²⁵⁷.

Se inscribe «la teoría del instinto», convertida en toda una serie de objetos que irrumpen, y que serán prontamente nombrados, analizados, descritos e integrados dentro del discurso psiquiátrico del siglo XIX, siendo este el vector principal de su funcionamiento y del problema de la anomalía. “A partir del instinto, y en torno de lo que otrora era el problema de la locura, podrá organizarse toda la problemática de lo anormal, lo anormal en el nivel de las conductas más elementales y cotidianas”²⁵⁸.

Cuando Freud establece que la perversión es común a todos los individuos y, que por ende, es un error hablar de ésta de manera reprobatoria, es posible establecer que, en potencia, todos tenemos un componente en

²⁵⁴ *Ibidem.*, p. 255.

²⁵⁵ *Ibidem.*, p. 132.

²⁵⁶ *Ibidem.*, p.123.

²⁵⁷ *Ibidem.*, p. 125.

²⁵⁸ *Ibidem.*, p. 128.

nuestra estructura psíquica que nos puede llevar a la anormalidad²⁵⁹. Esa delimitación en la anormalidad o normalidad depende de la naturaleza de la meta del instinto, es decir, de si esta meta es normal o perversa. El límite de lo normal con lo perverso es dispuesto por el poder psiquiátrico, aplicando su poder de norma en cada detalle, en cada impulso de los sujetos pertenecientes a una sociedad.

Foucault dirá que, en la operación misma de esta tecnología, como generalización, es decir, en tanto que se agrupan todos los individuos en su susceptibilidad de ser o no anormal, se darán tres procesos:

Primero; en la medida en que se descubre (se le quita la cubierta) el instinto, es que la psiquiatría se concede una nueva modalidad de su régimen: el de administración. La psiquiatría es exigida de modo que pueda controlar, administrar y apaciguar el deseo inevitable, que contiene la forma más pura de peligro, propio del instinto; es decir “la inscripción de la psiquiatría en un nuevo régimen administrativo”²⁶⁰.

Segundo; la reorganización de la demanda familiar. La familia se conecta de una nueva manera al saber y poder psiquiátricos: “el entorno cercano (es) el que va a solicitar directamente al médico no que defina la incapacidad jurídica del enfermo, sino que caracterice su peligro para ella, la familia”²⁶¹.

Tal solicitud está cargada de un nuevo contenido, donde la familia realiza el requerimiento al médico tratante, para que opere desde su interior, es decir, en la relación intrafamiliar, en el núcleo mismo de la familia: “La psiquiatría se inscribe, por tanto, como técnica de corrección, pero también de restitución de lo que podríamos denominar la justicia inmanente en las familias”²⁶². El tratamiento del que dispone el psiquiatra es hacia los efectos perturbadores que pueda producir el enfermo en la familia y el posible contagio, de ahí su necesidad.

²⁵⁹ Freud desarrolla esto en el segundo ensayo de los *Tres Ensayos de teoría sexual*, titulado “La sexualidad infantil” y dice: “En ninguna persona sana faltará algún complemento de la meta sexual normal que podría llamarse perverso, y esta universalidad basta por sí sola para mostrar cuán inadecuado es usar reprobatoriamente el nombre de perversión”.

²⁶⁰ *Ibidem.*, p. 139.

²⁶¹ *Ibidem.*, p. 140.

²⁶² *Ibidem.*

Tercero, la aparición de una demanda política con respecto a la psiquiatría. Con relación a las anteriores –que son desplazamientos o modificaciones a relaciones ya existentes-, esta forma de generalización es nueva. Tal demanda consiste en que: “se empezó a solicitar a la psiquiatría que proporcionara algo que podríamos llamar un discriminante, un discriminante psiquiátrico político entre los individuos o un discriminante psiquiátrico de efecto político entre ellos, entre los grupos, entre las ideologías, entre los procesos históricos mismos”²⁶³.

Su efectividad –por sobre otros discriminantes- radica en la sanción y exclusión instaurada por la imposición de su verdad en el campo de lo social. La psiquiatría –y el saber médico- se vuelven el mecanismo que legitima o excluye prácticas políticas.

Estado permanente de psiquiatrización

La psiquiatría sufrirá otro desplazamiento, del gobierno de los locos al gobierno de las familias y la intervención necesaria en el poder penal, siempre desde el plano de la búsqueda de lo voluntario e involuntario; la psiquiatría se erige y opera como “una tecnología del individuo que será indispensable para el funcionamiento de los principales mecanismos de poder”²⁶⁴. Su aplicación en distintos y amplios campos del poder le reunirá con una nueva tarea, que todo ese poder que se ha consagrado en la psiquiatría no podrá ser ejecutado efectivamente, “sino con la condición de ser capaz de organizar un campo unitario del instinto y la sexualidad”²⁶⁵.

Se es susceptible de ser “psiquiatrizado” cuando el instinto aparece en la génesis misma de las anormalidades, articulado por el placer como objeto central que posibilita tal aparición, o sea, cuando instintivamente realizamos acciones anormales por el sólo hecho de producirnos placer, como la respuesta de Henriette Corniere al asesinar a la bebé que cuidaba, “sólo fue un pensamiento”. A partir de la lectura de *Los Anormales*

²⁶³ *Ibidem.*, p. 145.

²⁶⁴ *Ibidem.*, p. 256.

²⁶⁵ *Ibidem.*

es admisible dar cuenta que: “el acto y sus estigmas se refieren –unos y otros, y en cierto modo en el mismo plano, aunque su naturaleza sea diferente- a un estado permanente, un estado constitutivo, un estado congénito. Las dismorfias del cuerpo son, de alguna manera, las salidas físicas y estructurales de ese estado; y las aberraciones de la conducta, precisamente las que provocaron el procesamiento de Jouy, son sus salidas instintivas y dinámicas”²⁶⁶.

Se aprecia en este punto un desplazamiento en la práctica psiquiátrica, el sujeto psiquiatrizado es constreñido dentro de estigmas que son permanentes, estables y constituyentes –como lo es el instinto. El estado de patología ya no prima dentro de la psiquiatrización, sino más bien, un estado permanente de insuficiencia, de interrupción de desarrollo. Por lo que, en la medida en que las conductas pretenden integrarse dentro del juego, se muestran como disfuncionales por su carencia de inhibición o control de instancias que son poderosas; instancias que terminan por desarrollarse por su propia cuenta: “No hay enfermedad intrínseca del instinto, sino más bien una suerte de desequilibrio funcional del conjunto, una especie de mal dispositivo de las estructuras, que hace que el instinto o cierta cantidad de instintos se pongan a funcionar *normalmente* según su propio régimen, pero *anormalmente* en el sentido de que ese régimen propio no está controlado por unas instancias que deberían, precisamente volver a tomarlos a su cargo, resituarlos y delimitar su acción”²⁶⁷.

Es decir, aquello que es anormal es lo que se resiste al poder de normalización que opera desde la psiquiatría hacia la regulación de las conductas públicas y privadas, y para ser psiquiatrizado se exige esta falta de inhibición.

A modo de conclusión

En este breve artículo hemos logrado dar cuenta de la relación saber-poder en los estudios de la sexualidad y la locura en el pensamiento de Michel Foucault. Cabe destacar, que ambas temáticas -sexualidad y locura- son abordadas con mucha mayor amplitud, y que este artículo

²⁶⁶ Ibidem., p. 276.

²⁶⁷ Ibidem., p. 277.

solo enfoca las obras ya mencionadas. No obstante, es bueno aclarar para quienes tengan el interés de profundizar en estos problemas que Foucault también desarrolla en textos como: *El nacimiento de la clínica*, *Historia de la locura en la época clásica*, *La arqueología del saber*, *Vigilar y castigar*, *Lecciones sobre la voluntad de saber*, *El poder psiquiátrico*, entre otros. Como también es posible consultar las clases del filósofo francés Gilles Deleuze, quien también fuera amigo personal de Foucault.

Bibliografía

- Foucault, M.: *El orden del discurso*. Ediciones Tusquets, Barcelona, España, 2003.
- Foucault, M.: *Historia de la sexualidad 1*. Editorial Siglo XXI, México, 1981.
- Foucault, M.: *Los anormales*. Editorial Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina, 2011.
- Página Web
<https://culturacolectiva.com/historia/michel-foucault-biografia-y-obra-del-filosofo-frances>
- <https://www.youtube.com/watch?v=3R9tjLLPru0>

EL DEBATE EPISTEMOLÓGICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PIAGET, VYGOTSKY Y FREIRE²⁶⁸

Por Oscar Huaranga R.²⁶⁹

Introducción

La filosofía, desde sus inicios pretendió dar respuestas a los problemas epistemológicos de la práctica y el saber humano; siendo la cuestión fundamental, la relación que existe: entre el hombre y las ideas, de su interpretación o representación del pensamiento acerca de la realidad. Surgiendo diversas de preguntas al respecto: ¿Puede el pensamiento conocer la realidad o formarnos una imagen exacta de ese mundo? ¿Cómo el hombre conoce la realidad? ¿Podemos transformar la “cosa en si” en “cosa para nosotros”? ¿Cómo se procesa el conocimiento en el ser humano?

Ante el fracaso, primero de la filosofía metafísica de no dar respuestas a estas interrogantes; las ciencias naturales, desde la epistemología, partiendo desde otro punto de vista abordaron el problema del conocimiento desde la filosofía de la ciencia. Sin embargo, ante la incapacidad de la epistemología de la Filosofía de la Ciencia tradicional y moderna de las ciencias naturales, en especial la epistemología evolucionista, no tuvo un acompañamiento adecuado, por diversas razones, a la filosofía de la ciencia, que devino en normativa, hegemónica y dogmática al dar respuestas

²⁶⁸ Artículo de Huaranga, O. y Sánchez, C.: *Ensayo de Epistemología Educativa*. Editorial San Marcos, Lima, Perú, 2001. Posteriormente fue publicado en la *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 70-87.

²⁶⁹ M.Sc. Oscar Huaranga Ross, docente de Posgrado en la UNMSM, Presidente del Foro Latinoamericano Paulo Freire, Consultor e Investigador.

sobre la teoría del conocimiento científico para salir del entrapamiento de los filósofos sobre la objetividad del conocimiento.

Con el avance vertiginoso de la ciencia, en las últimas décadas, ante la debacle de la filosofía de la ciencia con sus pretensiones normativas y deficiencias por sólo describir los procesos de la ciencia, ante el abandono de la moderna epistemología y ante el uso de la moderna tecnología, surgieron nuevos paradigmas para dar respuestas sobre el conocimiento científico desde las ciencias sociales entre las que se ubica la educación, entendiendo éste conocimiento como una forma de comprensión de la realidad mediante la acción y actividad por parte del sujeto que conoce y aprende

En ese sentido, la búsqueda de los científicos sociales no ha consistido en saber ¿cuál es el grado de precisión que han alcanzado nuestras descripciones de las conexiones causales?, ni si tales descripciones pueden ser expresadas en una fórmula matemática precisa, sino en saber si el origen de nuestro conocimiento, de esas conexiones está en las leyes objetivas de la naturaleza o en las propiedades de nuestra mente, en la capacidad inherente a ella a conocer ciertas verdades apriorísticas, etc.; planteando el problema en la perspectiva de si es posible pasar de un menor conocimiento a un mayor conocimiento. La epistemología definida, en general, como teoría del conocimiento válido y por su carácter de científicidad es la llamada a responder estos retos.

En ese contexto ubicamos al constructivismo, como un paradigma que pretende explicar acerca de la construcción del conocimiento desde diversos enfoques. Constructivismo que se presenta bajo dos corrientes de pensamiento epistemológico que en la actualidad tratan de proponer salidas al problema del conocimiento como construcción en el sujeto epistémico. Ellas son el constructivismo socio cognitivo y el constructivismo crítico socio cultural.

En esa línea de trabajo educativo se inscriben hoy en día la pedagogía socio-cognitiva y la pedagogía socio crítica cultural, para enfrentar el reto de la educación del futuro y responder a la interrogante ¿cómo construye el conocimiento el niño? Respuesta que nos lleva a una profunda reflexión acerca de la necesidad de adentrarnos a la sistematización científica de una epistemología desde la pedagogía. En la actualidad, se ha despertado el interés por dar respuestas, ante la exigencia de la sociedad

y los nuevos contextos, desde las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela para el proceso del conocimiento que la escuela debe generar desde el aula; pero que ante la pandemia del COVID-19 ha obligado a cambiar de modalidad: de lo presencial a lo virtual.

Lo real es que la educación se encuentra, como señala el sabio francés Edgar Morín, entre el caos y la incertidumbre, cómo asumir desde las epistemologías de la educación: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Paulo Freire, entre otros, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Filosofía de la Ciencia y la Epistemología en las Ciencias naturales y evolutivas

El desarrollo particular de las ciencias naturales y la lógica formal y las matemáticas fueron las bases para que surgiera la filosofía de la ciencia, abriéndose una perspectiva diferente sobre el conocimiento, a diferencia de la filosofía Metafísica; siendo los inicios de la Epistemología de las ciencias. Partiendo desde otro punto de vista han abordado el problema del conocimiento, para salir del entrampamiento de los filósofos sobre la objetividad del conocimiento, planteando el problema en la perspectiva de que un conocimiento es verdadero cuando demostramos que un hecho está de acuerdo con la realidad, en ese sentido su núcleo básico gira en torno al “principio de verificación”. La epistemología definida, en general, como teoría del conocimiento válido y por su carácter de científicidad es la llamada a responder los retos de la ciencia en su deslinde con la pseudo-ciencia, deslinde que es considerado como el problema filosófico fundamental. Se plantea como principios que la ciencia para ser tal, debe partir de la observación y que el método de la ciencia es el inductivo, experimental.

Desde la filosofía Trascendental, Kant planteó que el sujeto tiene estructuras de conocimiento que condicionan aquello que puede conocer; es decir, es la realidad la que va ha de adaptarse a las formas “a priori” del sujeto. Entonces, la verdadera realidad, que el filósofo llamaba “cosa en sí” es imposible de conocer. La “cosa en sí” es la esencia de las cosas que según Kant era imposible conocer, sólo podemos conocer el fenómeno, por ello también su filosofía se denominó Fenomenología. El método

utilizado para afirmar sus concepciones la observación y la experimentación. Entonces, el conocimiento no es una “copia” de las cosas, de un objeto, sino su construcción interior, un artificio mental.

Kant al reconocer el papel del hombre como sujeto del conocimiento, significó en la época una revolución copernicana en el campo de la filosofía. El método utilizado para afirmar sus concepciones estaba basado en la observación y la experimentación. La filosofía kantiana marcó un hito trascendental, porque rompió de alguna manera con los mitos de la época que suponían que las estructuras o facultades eran producto de la herencia o aparecían como por arte de magia. La filosofía fenomenológica abre un nuevo capítulo en la historia del pensamiento y del conocimiento; sus teorías van a dar lugar al debate acerca de la construcción del conocimiento en el ser humano mediante la experiencia y la razón; la verdad de las cosas está en estrecha relación con el sujeto de la experiencia. Aparece así el concepto de constructivismo en la literatura pedagógica.

Existe casi un consenso en el campo de la psicología, que el origen de esta disciplina como ciencia tiene como antecedentes: los estudios realizados por Gustav Fechner, elaborando una ley psicofísica para establecer la relación matemática entre lo físico y lo psíquico; de Iván Sechenov, con su teoría de los “reflejos del cerebro” y la aplicación del método experimental para estudiar las relaciones entre la intensidad del estímulo y la capacidad sensorial, para advertirla y que se basan en investigaciones de las contracciones musculares de las ranas en relación al funcionamiento de los procesos mentales en el hombre.

La epistemología en el proceso de la pedagogía:

Desde el punto de vista de la evolución y desarrollo epistemológico, encontramos que a lo largo de la historia la pedagogía ha presentado diversos modelos o enfoques acerca de cómo construyen el conocimiento el alumno. Dichos modelos pedagógicos, como ejes básicos que han orientado a la pedagogía hasta la actualidad, a nuestro entender son cinco; pero, para una mejor explicación y mayor visión hemos considerado ubicarlos al interior de dos grandes etapas. La primera, denominada el enfoque clásico y la segunda, los enfoques que en el siglo XXI se han

denominado constructivismo por cuanto enfatizan la comprensión del conocimiento a partir de la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

Enfoques clásicos de la pedagogía

La Pedagogía tradicional

Este modelo pedagógico parte de la idea que el niño es un adulto en pequeño, que nacía con un cerebro como si fuera una caja vacía y que el adulto le iba llenando de información. Por esa razón, consideraba que el niño aprendía porque el adulto (padres o el profesor en el caso de la escuela). El rol docente, en el proceso enseñanza-aprendizaje, era enseñar por medio del discurso y el texto, llenándolo de contenidos o conocimientos de la realidad. Este conocimiento que tiene el niño acerca de la realidad o entorno es una reproducción que en forma pasiva él debe recepcionar toda la información posible, haciendo uso de la memoria para archivar la información transmitida. En este proceso se establece una relación profesor-alumno de carácter represivo y vertical. En esta concepción el niño es un mero receptor y reproductor del conocimiento y ve al profesor como el dueño de la verdad y del conocimiento al cual hay que imitar en el futuro. Su representante más destacado es Comenius con su “Tratado de la Didáctica”. Si queremos graficar este proceso sería de la siguiente forma:



La Pedagogía Activa

Con la revolución francesa y los ideales que emanaban de ella: igualdad, justicia y fraternidad, surge una visión social de la educación y por lo tanto, de cambios en los modelos pedagógicos. Fue Rousseau, el precursor de novísimas ideas en el campo de la pedagogía. En su obra *Emilio* criticó la educación tradicional que presiona y destruye la naturaleza originaria del individuo con una estructura artificial. Propuso una educación cuyo único fin fuera la conservación y fortalecimiento de la naturaleza humana. El educador, en lugar de tratar de modelar al hombre, según sus propias ideas, debe procurar que el desarrollo físico y espiritual del niño se realice de un modo espontáneo, que cada nueva adquisición sea un acto creador, que la educación provenga del propio interior del educando. También, León Tolstoi con sus experiencias en la escuela rural. Estas ideas primigenias fueron enriquecidas posteriormente por diversos pedagogos.

A fines del siglo XIX y comienzo del siglo XX, surge en Europa el movimiento pedagógico "Escuela Nueva" que revaloriza el rol del niño como sujeto activo del proceso educativo; rompiendo con los viejos sistemas de enseñanza de la época y revolucionando las teorías pedagógicas, la didáctica y el aprendizaje infantil. Considera como eje de la labor docente el principio de la actividad del niño en el proceso de aprendizaje y como tal se le considera como un movimiento innovador de la didáctica y de los enfoques pedagógicos. Contribuyeron a este enfoque, Piaget, Wallon, María Montessori, Ovidio Decroly, etc.

En términos epistemológicos podríamos decir que la fórmula sería:



La Pedagogía Tecnicista

Con el desarrollo industrial y la necesidad de contar con recursos humanos que se amolden a los nuevos procesos productivos en marcha, los procesos educativos se fueron transformando, principalmente en Norteamérica. Surge así un nuevo modelo de pedagogía de corte tecnicista, pragmático y bajo la concepción conductista, corriente psicológica que hegemonizó esta disciplina. En ese paradigma de la psicología encontramos al psicólogo norteamericano B.F. Skinner, conocida como la Psicología del Condicionamiento Instrumental u Operante. Plantea que el aprendizaje es un proceso “E-O-R”, es decir, una conexión o asociación adecuada entre los estímulos y las respuestas, debidamente reforzada.

El rol del docente, en este modelo pedagógico estaba orientado a ser un ejecutor de los programas educativos diseñados por especialistas. El alumno debía de ejecutar los aprendizajes que el docente programaba en términos de objetivos conductuales. Siendo lo principal los materiales didácticos o estímulos que debía utilizar el docente para regular la enseñanza y obtener los resultados prefijados desde el inicio. Lo principal del trabajo pedagógico era el aprender los contenidos, que eran una reproducción del conocimiento, elaborados por objetivos que el niño debía de aprender. La finalidad estaba planteada en término de cumplimiento o no cumplimiento de los objetivos y las metas propuestas al iniciar el programa.

En términos epistemológicos se podría decir que el sujeto conoce el objeto o realidad a través de los instrumentos, medios o materiales audiovisuales, en la cual el sujeto conoce la realidad a través de los estímulos que provienen de la realidad y a la cual da una respuesta (E-R). Epistemológicamente se podría representar por la fórmula:



La epistemología desde los nuevos paradigmas pedagógicos

Thomas Kuhn a partir de sus discrepancias con el modelo hipotético-deductivo, en su obra “La estructura de las revoluciones científicas” sustituye el concepto de verdad de una teoría por el de vigencia de un paradigma de ciencia normal. Según Kuhn el cambio científico estaría más ligado al agotamiento histórico de un paradigma que a cuestiones relacionadas con la capacidad explicativa o la generalidad de las teorías. El concepto de verdad no sería determinante para decidir el cambio porque está sujeto, como los otros conceptos científicos, a los condicionamientos del paradigma vigente. Consecuentemente, el cambio de paradigma también acarrea cambios en el concepto de verdad, que carecería de objetividad que presuponen los defensores del modelo hipotético-deductivo. Con sus posiciones historicistas Thomas Kuhn y Jean Piaget se oponen a dicho modelo.

Los nuevos paradigmas emergentes en el campo de la educación, han obligado a que las teorías psicológicas y pedagógicas –qué durante varias décadas tuvieron hegemonía en la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe- se encuentren en franco retroceso. Nos referimos a la teoría psicológica conductista del aprendizaje y a la tecnología educativa que orientaron y dieron sustento a la teoría del desarrollo en relación a la educación y que orientaron una determinada tendencia pedagógica en América Latina. El conductismo como teoría psicológica del desarrollo, aprendizaje y educación fue una tendencia pedagógica que hegemonizó, más o menos desde la década de los ‘60, la actividad escolar y la formación del sujeto educativo. Ingresamos a la época de reconceptualización de los conocimientos y saberes, donde las verdades o principios absolutos, modelos o paradigmas que eran considerados de avanzada, con bases científicas normativas, etc., se desvanecen ante el avance impetuoso de los nuevos paradigmas y son considerados como ideas anacrónicas o teorías fosilizadas.

El nuevo paradigma denominado epistemología genética constructivismo, planteó lo que se ha denominado constructivismo pedagógico, para responder a las interrogantes sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia en el ser humano. Entre estas interrogantes, se pueden señalar: ¿Cómo conoce el niño el mundo exterior? ¿Por qué el

niño tiene determinado comportamiento o actúa de tal manera? ¿Cómo se realiza el proceso del conocimiento? ¿Todos aprenden al mismo tiempo? ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje en la interioridad del niño?, etc. Interrogantes, que desde esta fuente epistemológica del conocimiento científico, la epistemología pedagógica debe responder, teniendo como base el realismo constructivo y la epistemología evolucionista-genética; además con la cooperación e investigación de la ciencia cognitiva, la neuro-ciencia, la ciencia de la computación y de la inteligencia artificial y de diversas y diferentes disciplinas científicas, es decir, que están relacionadas con el desarrollo del ser humano: la psicología, la medicina, la educación, la sociología, la antropología, la historia, etc.

Es precisamente en este nuevo contexto que el mundo comienza a conocer las investigaciones desarrolladas, en las primeras décadas del siglo XX, por: Jean Piaget, y Lev S. Vygotsky; además en los años '60 del siglo XX, la teoría crítica cultural de Paulo Freire; para comprender su importancia y magnitud y así revalorar y rescatar sus aportes en la construcción de una epistemología en el campo de la pedagogía. Las nuevas concepciones del aprendizaje, que desde la ciencia cognitiva y la filosofía humanista vienen modificando el panorama y los paradigmas en el campo de la psicología y -por lo tanto- de la educación, centrando su interés en el aprendizaje del individuo, las capacidades intelectivas y las actitudes conductuales; entre los cuales destaca -según Novak- la construcción de "paradigmas" (Kuhn, 1962) y las poblaciones evolutivas de conceptos (Toulmin, 1972)", e incluso los esfuerzos de investigación llevados a cabo por el mismo Novak, que expresa: "Mis propios estudios sobre el aprendizaje empezaron en 1955 con un esfuerzo por comprender los parámetros que influyen en la capacidad para resolver problemas en el contexto de un curso de Botánica en el 'College' (Novak, 1975). Traté, rechazando las teorías dominantes asociacionistas de los años 50, de diseñar mi investigación y un test sobre capacidad para resolver problemas (Novak, 1961) sobre la base del modelo cibernético (Wiener, 1948, 1954) del aprendizaje y de una concepción epistemológica de 'esquemas conceptuales' evolutivos, introducida por Conant en su libro *Sobre la comprensión de la ciencia* (1974)".

Paralelamente a este esfuerzo investigativo, pero dentro de la misma lógica del pensamiento psicológico, David Ausubel da a conocer su posición acerca del aprendizaje verbal significativo; "Vimos -dice Novak-in-

mediatamente una mayor coherencia entre nuestros resultados y su teoría de asimilación del aprendizaje humano. Una década más fue necesaria, no obstante, para que nuestro grupo de investigación se encontrara confortable con la teoría de Ausubel y subsiguientemente para modificar y extender la teoría en nuestro trabajo (Ausubel, Novak y Hanesian / 1978). Durante esta década también nos separamos de las pruebas basadas predominantemente en tareas de lápiz y papel, adaptando las técnicas de entrevistas clínicas de Piaget”.

Jean Piaget y el modelo epistemológico psicogenético

El conocido psicólogo Suizo Jean Piaget, conocido como “el hombre de los estadios” al establecer el desarrollo de los procesos de la madurez psicológica y de las etapas del desarrollo de la inteligencia del niño, con su propuesta epistemológica en el campo de la psicología genética o evolutiva, no se adhiere al modelo hipotético-deductivo en cuanto tal, sino a sus insuficiencias y a la necesidad de complementarlo con los aportes de la investigación psicológica experimental para dar cuenta satisfactoriamente del conocimiento científico en su integridad. Piaget considera el punto de vista del enunciado o hipótesis, hasta cierto punto, esclarecedor de la naturaleza lógica de la ciencia. Sin embargo, sostiene que una aproximación más completa se logra si no sólo se analiza la lógica del resultado del proceso sino, también, la del proceso mismo que conduce a la producción de dicho resultado.

La epistemología psicogenética de Jean Piaget se sustenta en el estudio de los estados de menos conocimientos a los estados de conocimientos más aventajados o profundos. Su propuesta Epistemológica tiene relación con el planteamiento estructuralista Kantiano de la objetividad y la “cosa en sí”. Para Piaget el Desarrollo mental del niño es paralelo al conocimiento científico y plantea que existen tres condiciones para hacer Epistemología:

En Piaget el método es propiamente genético, desde el punto de vista histórico-crítico y evolutivo del individuo. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el objeto, transformándose ambos en dicho proceso.

La epistemología genética en términos filosóficos se podría decir que

tiene tanto de inductivo como de hipotético-deductivo. Su concepción de construcción del conocimiento difiere de Kant, en cuanto las categorías kantianas como el espacio y tiempos, por ejemplo, que se consideraban como innatas al sujeto; en cambio para Piaget, estas categorías “son construidas por el sujeto mediante la interacción”. El conocimiento así construido va siendo cada vez más complejo y más profundo, pero no puede conocerse totalmente el objeto. Generalmente, existe la crítica a Piaget en el sentido de su teoría tendría como base la filosofía neokantiana.

Se puede decir, a modo de resumen, que en el presente siglo los métodos científicos que han aportado al desarrollo de la Epistemología han sido de un lado, el Método Inductivo de la filosofía de la ciencia, empirismo o positivismo lógico; y el Método Hipotético-Deductivo o llamada también Nueva Filosofía de la Ciencia, cuyos representantes más renombrados son Popper, Thomas Kuhn, Lakatos, entre otros.

Este modelo pedagógico, tiene a la base el planteamiento que el rol del docente debe ser la de un facilitador del aprendizaje, en base a una metodología activa y participativa, que conduce a más de una respuesta y orientando su quehacer pedagógico en el proceso de aprendizaje que en los resultados del mismo.

Jean Piaget es uno de los más destacados teóricos de la pedagogía cognitiva; y considera que el niño no es un receptor pasivo de estímulos, y el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino una elaboración subjetiva de lo aprendido. Para Piaget, la inteligencia de los niños se desarrolla necesariamente a través de varios estadios que implican una complejidad creciente de las formas de pensamiento y de las estructuras cognitivas que las sustentan. El último de esos estadios, o la forma superior de inteligencia, serían para Piaget las llamadas operaciones formales, que se alcanzarían a partir de la adolescencia y que constituirían de hecho un sistema de pensamientos sin el cual no sería posible la comprensión del discurso científico, por lo que es sumamente importante para comprender el tipo de progreso psicológico que tiene que realizar el alumno para acceder al conocimiento.

Además, considera que el desarrollo debe orientar el aprendizaje del niño teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo. Planteando que la formación de los constructos o sus propias representaciones mentales, por parte del niño se dan a partir del proceso de interacción y de Asimilación

y Acomodación que permite el equilibrio-desequilibrio y la organización de dichos constructos a los nuevos esquemas de acción. Considera que ese acto de adaptación a la realidad, como parte del proceso de construcción del conocimiento, el niño desarrolla la habilidad afectiva de aprender valores o actitud.

Para los teóricos de este modelo pedagógico, la escuela tradicional por las características y concepciones que fundamentan su accionar hacen imposible que pueda asumir los retos actuales que demandan la ciencia teórica y la tecnológica, y las sociedades, por cuanto el conocimiento que ha brindado se ha movido dentro de los aprendizajes memorísticos, mecánicos y repetitivos. Hoy, en la llamada “Era del Conocimiento” se requiere que los hombres sean capaces de procesar la información, sistematizar, analizar, comprender e innovar. Por esa razón se requiere el desarrollo del pensamiento en base a aprendizajes significativos.

Teniendo como base la epistemología genética de Jean Piaget, otros importantes psicólogos de la pedagogía cognitiva comparten con algunos de sus planteamientos, es el caso de: David Ausubel, Joseph Novak y Jerome Bruner. El primero, es conocido por plantear su teoría acerca del aprendizaje significativo, considerando dos tipos de aprendizaje: por recepción y descubrimiento; y el aprendizaje por repetición y significativo. Fundamenta su teoría en el sentido de que el proceso de formación del pensamiento es producto de la organización sistemática de un fenómeno o estructura cognoscitiva. También Joseph Novak, al buscar por otros caminos respuestas a la cuestión del aprendizaje, diferentes al conductismo o asociacionismo, lo llevó a nutrirse de otras fuentes: la cibernética y los “mapas conceptuales”. Con ello, la direccionalidad del aprendizaje adquirió una nueva dimensión: la mente, la inteligencia, los procesos cognoscitivos, entre otros. A decir de Novak: “Este modelo de aprendizaje consideraba la mente como una unidad de procesado de información (conocimientos), eran componentes separados, siendo el último relativamente estable en el tiempo, mientras que el almacenamiento de conocimiento variaba con la aportación de nuevas informaciones y “retroalimentación”. Jerome Bruner, que plantea el aprendizaje descubrimiento y la inducción como fundamento de su concepción psicológica. Sus teorías están más orientadas al proceso enseñanza-aprendizaje. Considera una serie de factores a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje: la motivación, el descubrimiento, el

reforzamiento y el comportamiento activo.

El alumno es un productor de sus propios conocimientos, aprende interactuando e interrelacionándose con los demás y con la realidad o entorno. Elabora sus constructos a través de conceptos y proposiciones de los contextos en el que experimenta.

Como modelo epistemológico en la pedagogía constructivista piagetiana se la puede graficar de la siguiente manera:



La Pedagogía socio-cultural

Lev S. Vygotsky (1896-1934), considerado el fundador de la Psicología histórico-cultural. Sus investigaciones estuvieron orientadas a la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas superiores y son producto de revisar las tres posiciones teóricas importantes de su tiempo: “los procesos del desarrollo son independientes del aprendizaje” (Binet, Piaget); “el aprendizaje es desarrollo” (William James); “anular la prevalencia de alguno de los procesos y combinarlos” (Koffka); plantea una psicología unitaria que integre las dimensiones mental y fisiológica y la conducta.

Vygotsky plantea como determinante los factores socio-culturales y la interacción del hombre con el medio ambiente a través de instrumentos mediadores, para que los fenómenos psíquicos se construyan. El enfoque histórico-cultural en educación quiere decir una cierta manera de ver o de considerar la realidad como una unidad, en este caso la educacional, identificable por sí misma, organizada en torno a ciertas posiciones fundamentales como son la noción de cultura y de historicidad.

El proceso del aprendizaje y los conocimientos son fruto de la interrelación entre lo inter-psíquico e intra-psíquico. A diferencia de Piaget,

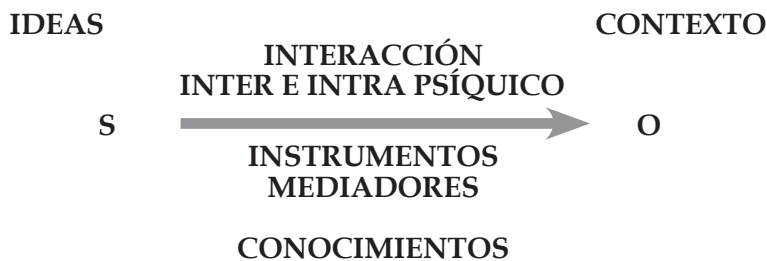
para Vygotsky, primero se produce el acto inter-psíquico (de fuera del sujeto) y luego se hace intrapsíquico (se interioriza). Otro aspecto de diferencia, es que para Vygotsky los aprendizajes influyen en el desarrollo del niño, esta teoría es conocida como la Zona Próxima de Desarrollo (ZPD) Próximo, que significa la distancia que existe entre el Nivel de Desarrollo Real (NDR) y el nivel de Desarrollo Potencial (NDP) que puede alcanzar el niño con ayuda de un adulto o con ayuda de otro niño mayor. El docente es en primer lugar, un problematizador de la realidad y además, es facilitador, guía y orientador.

En su obra *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, (1930-31), considera que la concepción de desarrollo estaba planteado desde una perspectiva ahistórica, por cuanto se reducía los problemas del desarrollo de las funciones psicológicas bien a las «leyes eternas de la naturaleza» o bien a las «leyes eternas del Espíritu», a considerar el desarrollo como «fisiología o Matemática del Espíritu, y no como historia del comportamiento humano comprendido como un aspecto de la historia general de toda la humanidad». Este carácter ahistórico se expresaría también en muchas concepciones estructurales del desarrollo: «Aquí, nuevamente, a la luz o semipenumbra- de las estructuras *«todos los gatos son pardos»*: con la simple diferencia de que a una eterna ley de la naturaleza, la ley de asociación, la sustituye otra ley, también eterna, de la naturaleza: la estructura. En este caso, se da una propensión a desligar el desarrollo cultural del desarrollo histórico, a considerar que el desarrollo cultural del niño (que para Vygotsky es equivalente al de las funciones superiores) está regulado por una especie de «fuerza interior» o «lógica inmanente». Vygotsky se refería, evidentemente, a las investigaciones de Piaget cuando criticaba la consideración de fenómenos como el animismo, el egocentrismo infantil, el artificialismo como *«formas psicológicas congénitas»*, abstraídas de los contextos sociales y culturales que conforman las funciones superiores.

Para Vygotsky, el desarrollo humano sólo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticas diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría, por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogenético de maduración) hasta dar en el «homo sapiens». Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el

hombre primitivo, que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño. «*Toda la particularidad -decía Vygotsky- y la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores consiste en el hecho de que estos dos aspectos de la ontogénesis se funden en uno sólo, constituyendo realmente un proceso unitario, aunque complejos*». Ahora bien, a diferencia de lo que sucede en la ontogénesis, en que se realiza una síntesis peculiar de la maduración y el desarrollo histórico cultural del sujeto, en la filogénesis no se da la confusión entre una y otra línea de desarrollo. Por eso, Vygotsky pensaba que el análisis de la filogénesis sería una ayuda importante para «desatar el intrincado nudo que se establece -entre maduración y desarrollo cultural- en la psicología infantil», el análisis filogenético no debería hacer olvidar, sin embargo, que la ontogénesis no es reflejo de la filogénesis, ya que en aquella se da, precisamente, el entrelazamiento y la síntesis de líneas evolutivas que no se mezclan filogenéticamente. De modo que la investigación de la filogénesis era considerada por Vygotsky como una herramienta útil para el estudio del desarrollo del niño, pero no como un espejo de éste.

Se concibe que la construcción del conocimiento se produce como parte de la acción del sujeto sobre el medio ambiente y viceversa. Epistemológicamente se podría graficar en la fórmula siguiente:



La Pedagogía crítica-cultural

Como resultado del curso “Paulo Freire y la pedagogía crítica, realizado por CLACSO en 2006” se editó un libro bajo el título de “Freire Contribuciones para la pedagogía” señalándose que: *La pedagogía crítica allí viven-*

ciada se caracterizó por ser participativa y por su calidad social expresa en la dimensión emancipadora de la producción de conocimientos y la propia humanidad de quienes participaron, sin descuidar la rigurosidad académica. Por ser una pedagogía con continuidad, empapada de vida, problematizadora, abrió otros caminos y cuestiones a los profesores que buscaron continuar pensando y haciendo educación crítica en el mundo contemporáneo²⁷⁰. (Pág. 12)

Paulo Freire plantea una epistemología dialéctica que discrepa con las posiciones psicológicas que reducen el conocimiento a la toma de conciencia, planteando que el conocimiento es también práctico y el saber es práctico; es práctica individual, pero sobre todo es crítico, social y cultural. Concibe a la educación como un acto político emancipador y transformador frente a las corrientes ideológicas del capitalismo global y la utilización de la ciencia y tecnología para la dominación y que afectan la educación de nuestros días.

Concibe la unidad dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza, entre el docente y el estudiante, ambos comprometidos en una misma dirección, bajo una metodología educativa que supera los espontaneísmos, las manipulaciones y la transmisión de contenidos y que desemboca en la producción de conocimiento de la propia práctica, conocimiento que en sus comienzos puede ser “muy pobre”, pero que en la medida que se teoriza sobre la práctica se asume la realidad y se crea conocimiento nuevo que interesa a los desposeídos de conocimiento propio, a una nación consumidora de conocimiento extraño y que necesita del conocimiento propio para su auténtico desarrollo.

Freire fundamenta su epistemología al plantear que: “El hombre es un ser de relaciones que está en el mundo y con el mundo”. Salir de sí mismo, proyectarse hacia otros, trascender, ser parte del contexto y ser consciente de sus actos es el papel de la educación en tanto liberadora de sí mismo y emancipadora de su realidad con la que está comprometida. Considera que la educación, que ni el poder político debe determinar la voluntad y la conciencia del individuo para dirigir y determinar sus actos y el significado de su vida, el mismo construye el sentido de su destino. Priscila Carballo Villagra citando en palabras de Paulo Freire: *Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los*

²⁷⁰ Carballo, P.: Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica. Ediciones CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008. En Freire, 1994, P. 12.

*opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos*²⁷¹.

La contextualización, es un concepto que Freire introduce en sus reflexiones epistemológicas, por cuanto ubica al hombre en una cultura determinada desde la cual se vincula con el mundo, con su sociedad, desde su práctica social y la forma de pensar adquirida en ese contexto cultural, teórica y práctica lo que denomina praxis. La praxis se define, según Gadotti (1989), como la unión que se debe establecer entre lo que se hace (práctica) y lo que se piensa acerca de lo que se hace (teoría). Para entender el concepto de contextualización en Freire es preciso establecer y entender la relación dialéctica entre su propia formación y el contexto histórico, político y social en el cual fue formado.

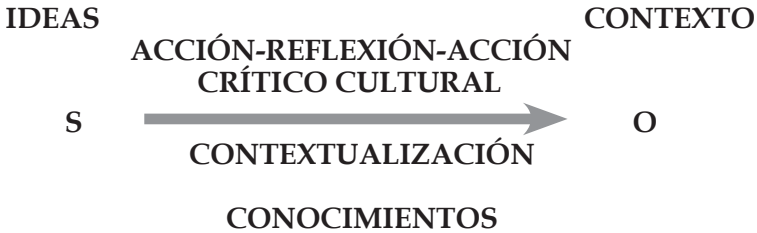
Para Freire la educación es una unidad dialéctica entre acción-reflexión-acción, en la que el primer concepto de acción difiere del segundo, es una nueva acción que el sujeto transformó gracias a su pensamiento reflexivo, en síntesis, plantea que el desarrollo del conocimiento, desde la dialéctica, es un proceso en espiral, que partiendo de lo más simple y concreto se va complejizando y pasando a ser una abstracción del pensamiento reflexivo. Por ello, sostiene que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre para el mundo para transformarlo. La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos bases del sustento de su cosmovisión del mundo.

Sostiene que una teoría pedagógica está fuertemente atada al concepto de hombre y mundo; también dice que la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad, la educación debe de ser una empresa para la liberación personal; para llegar por medio de la educación a una verdadera concientización y liberación. La educación es la mejor arma contra la pobreza y la miseria.

Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se hace historia y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

²⁷¹ *Ibidem.*, p.2

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.



A modo de conclusión

1. Ante el fracaso de la filosofía metafísica en dar respuestas a las interrogantes: ¿cómo conoce el hombre el mundo que nos rodea?, ¿cómo construye conocimiento el hombre de su entorno?; surge la epistemología como teoría del conocimiento válido o teoría científica del conocimiento.

2. La epistemología tradicional y moderna de las ciencias naturales, en especial la epistemología positivista y neopositivista no ha acompañado adecuadamente a la filosofía de la ciencia en dar respuestas sobre la teoría del conocimiento científico.

3. En la comprensión que la epistemología de la educación ha tenido como sustento al empirismo lógico, al conductismo y el tecnicismo por su carácter descriptivo-prescriptivo, hegemónico y sectario, no ha logrado procesos de construcción cognitiva ni menos aún socio-cultural del conocimiento. Es necesario constituir una Epistemología tomando los aportes de la pedagogía desde el punto de vista científico, que vaya en contra de la especulación o el sólo recurso de la introspección y la transmisión de información.

4. En la actualidad encontramos en el campo de la educación dos fuentes epistemológicas: el constructivismo socio-cognitivo cuyos representantes más importantes son entre otros: Jean Piaget, David Ausubel y otra fuente es la del constructivismo socio-crítico cultural entre los cuales se ubica a Lev Vygotsky y Paulo Freire.

5. Los constructivistas socio-cognitivos enfatizan la construcción del conocimiento mediante procesos mentales y la acción del sujeto en la construcción del conocimiento. Enfatizan la construcción del conocimiento del individuo en los procesos individuales. Considera al conocimiento como un proceso de viene de los esquemas construidos previamente hacia afuera del sujeto.

6. Los constructivistas socio críticos y cultural, enfatiza la construcción del conocimiento en una relación dialéctica entre la reflexión interna y la realidad externa, entre la subjetividad y la intersubjetividad. Está centrado en el desarrollo de la personalidad como sujeto social y su cultura

7. Entendemos todo tipo de conocimiento como el producto de un proceso de construcción. Esta construcción es lanzada por el entorno (w) o contexto socio-cultural y es el resultado de un proceso de toma de conciencia y de aprendizaje en la intersubjetividad del sujeto que aprende.

8. Comprender que la pedagogía para la elaboración de sus propuestas científicas del conocimiento, en esta nueva época, viene nutriéndose de epistemologías provenientes de la pedagogía, la psicología y las ciencias naturales, tecnológicas y culturales.

9. Que ha emergido la epistemología genética de Jean Piaget y la epistemología socio crítica cultural de Lev Vygotsky y la critico cultural de Paulo Freire, las mismas que algunos lo consideran como parte del constructivismo pedagógico, pero que son enfoques que divergen y convergen, con la pedagogía cognitivista.

Bibliografía

- Carballo, P.: *Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica*. Ediciones CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008.
- Huaranga, O. y Capella, J.: *Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo-cognitivo*. Ediciones Separata, San Marcos, Lima, Perú, 2002.
- Huaranga, D.: *Revista "Escuela Viva" N° 01, 02, 03 y 04*. Lima-Perú.
- Flórez, R.: *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw Hill, Santa Fe Bogotá, 1994.
- Negret, J. C.: *El Constructivismo: ¿Un Método de enseñanza o un modo de aprendizaje?*
- Novak, J.: *El Constructivismo Humano: Un consenso emergente*.
- Piaget, J.: *Problemas de Psicología Genética*. Editorial Ariel, Barcelona, España, 1976.
- Piscoya, L.: *¿Qué es la epistemología?* Ediciones Alma Mater, Perú, 1993.
- Pozo, J. *La Psicología cognitiva y la educación científica*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

SIMONE DE BEAUVOIR: UNA BREVE REVISIÓN A LOS ORÍGENES DEL FEMINISMO²⁷²

Por Francisco Díaz C.

“(...) *Mi hombría fue morderme las burlas
Comer rabia para no matar a todo el mundo
Mi hombría es aceptarme diferente (...).”*
Pedro Lemebel, *Manifiesto*, 1986.

Introducción

El escritor chileno Pedro Lemebel en *Manifiesto (hablo por mi diferencia)* en septiembre de 1986 (2011, p. 220), luego de cinco meses del adiós de Simone de Beauvoir, expresaría palabras con sentimiento y profundidad que identificaría a decenas, cientos y miles de personas que vivieron y viven los abusos y desconsuelos de una sociedad patriarcal. Esta última se refiere a un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los hombres por sobre las mujeres; sustentándose y considerándose más bien en un discurso biológico que prepondera, faculta y atribuye a la dominación masculina por sobre la femenina, estructura que es materializada y heredada en los establecimientos educacionales, sistemas laborales, ideologías políticas y la familia (Vacca y Coppolecchia, 2012, pp.60-61). Así, la cotidianidad de las institucionalizaciones patriarcales tenían y tienen por objetivo ocultar a “estos seres” en los escombros de los prejuicios sociales, por el solo hecho de ser diferentes; utilizando la violencia simbólica y verbal aprendidas de las manías clasistas y raciales de las generaciones pretéritas a nuestro presente, y que momentáneamente aún se siguen internalizando en el colectivo imaginario de una forma tradicionalista y partidista para continuar asignando los roles del binarismo de género.

²⁷² Este artículo fue publicado primeramente en la *Revista Thélós*, Vol. 11, N°1 de 2020 por la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Santiago de Chile, ISSN-L: 0718-3259. Pp. 20-44.

Pedro Lemebel al igual que De Beauvoir luchó por la aceptación de la diversidad, tanto en su contexto histórico, político, económico, social y cultural; planteando una literatura que rompe con el relato de los “estudios clásicos”, y provocando a la desesperanza para transformarla en esperanza, como una sociedad abierta que acepta lo que es diferente, y de convivir con ella a través de una mirada racional, tolerante y respetuosa. Lemebel, al igual que otros intelectuales, fortificó al individuo de ser consciente de las agresiones recibidas, y las convirtió para que el hombre comprenda que no está solo en el mundo (De Beauvoir, 2017, p. 60). Serán las letras y las expresiones icónicas las que transformarán a la masa pensante y responsable. Además de ser la encargada de enseñarnos que es vital alejarnos de todo tipo de violencia: de la que hemos sido parte, con el único fin de transitar, quizás, en un difícil sendero debido a la carga generacional que aceptó y no reflexionó en torno a las segregaciones de las múltiples diferencias culturales del sexo, la identidad, la expresión y la orientación del género; *pero mucho más temprano que tarde*, dicho peso se diluirá semánticamente en el *desaprendizaje* para aprender de lo no aprendido.

Es muy previsible que los pensamientos de Lemebel, y de otros escritores, estuvieran influenciados por la lectura reflexiva de *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, obra publicada en 1949, cuyo estudio sería considerado como el mejor análisis que ha realizado una intelectual frente a la situación de la mujer en los distintos procesos históricos de las sociedades patriarcales. Desde una mirada muy general, De Beauvoir y dicho título están íntimamente ligados, no porque es la autora del libro, sino que los argumentos presentados por la filósofa francesa lograron concretar las *acciones reales* (Tinat, 2009, p. 756) de lo que experimentó a lo largo de su vida. Simone, identificó el vínculo entre la mujer y sus numerosos roles asignados culturalmente por el tradicionalismo. Así, estos relatos, críticas y denuncias asentarían las bases epistemológicas para un colectivo histórico de mujeres que estuvieron segregadas de las esferas del saber desde los comienzos de la civilización humana. Asimismo, la eterna compañera de Sartre, institucionalizó y forjó un paradigma intelectual-cultural que no residía en el consiente imaginario de la modernidad, aunque las demandas femeninas ya intentaban estar en el escenario político desde finales del siglo XVIII en adelante. Sin embargo,

estas últimas eran limitadas y avasalladas por las ideologías absolutas del paternalismo autoritario y teocrático, y que prácticamente ocultaban el desarrollo de la mujer, aniquilando sus derechos en toda esencia de lo que constituye al ser humano.

Simone y una revisión a las ideas Ilustradas

Si volvemos al pasado, específicamente, en lo que acontece en el *Siglo de las Luces*, entenderíamos que la Ilustración fue un movimiento cultural o ideológico que, sin embargo, no es organizado ni uniforme; tampoco constituye una teoría o sistema filosófico. Con ese término se expresa, por encima de todo, una actitud, un espíritu, que se traduce en la confianza absoluta en la razón pura e inmutable, liberada de todo presupuesto metafísico y teológico, que es rechazado como prejuicio (Sans, 2005, p. 35).

Simone expresaría y ejemplificaría que “las mujeres serían solamente entre los seres humanos aquellos a los que arbitrariamente se designa con la palabra ‘mujer’” (1949, p. 2), por lo tanto en las nociones propias que el racionalismo promovía, la mujer no estaba considerada entre los patrones lógicos de esta filosofía Ilustrada. Si esbozamos, la participación de las mujeres en el ámbito jurídico, Immanuel Kant afirmaría que: “el hombre adquiere los atributos jurídicos: la *igualdad* civil respecto de los restantes ciudadanos, y la *independencia*, que consiste en no poder ser representado por ningún otro en los asuntos jurídicos. Esta independencia tiene como una de sus consecuencias la capacidad de votar, que sólo concede a los ciudadanos *activos*, aquellos que son señores de sí mismos y poseen alguna propiedad que los mantenga, pero no a los que denomina *pasivos*, como los empleados, las mujeres y, en general, todos los que no pueden mantenerse por su propia actividad, sino que han de depender de otros” (Sans, 2005, p. 493).

En efecto, la mujer como ente *pasivo* está subordinada al que sí puede determinar su condición autónoma y política representativa de la masa, es decir, está obligada al *deber de obedecer* al poder que la subyuga y la mantiene en su estado de dependencia. A excepción de esta normativa, algunas mujeres galas, tales como: la actriz, Adrienne Lecouvreur; la

modelo de artistas y soprano de ópera Sophie Arnould; y la bailarina y cortesana Julie Talma, quienes alcanzaron un éxito minúsculo a pesar del desarrollo de sus habilidades y talentos al demostrarle al público privilegiado, o de la clase noble, de lo que es capaz de realizar una mujer. Es muy probable, que estas sagaces mujeres no tuvieron la oportunidad de generalizar y difundir sus idoneidades artísticas al pueblo, a diferencia de los artistas masculinos más renombrados como Dante o Shakespeare (De Beauvoir, 1949, p. 37). Por ende, este y otros ejemplos en las diversas áreas del saber, la mujer no fue considerada para nutrir y ampliar el patrimonio cultural femenino, siendo cada vez más deslegitimada por las concepciones prejuiciosas y presuntuosas que, libremente, dominaba y transitaba el hombre, y para con los hombres.

De hecho los escritos de hombres ilustrados sostuvieron las bases de la razón y de los derechos de la humanidad; de las leyes civiles y políticas y su dependencia del tiempo y la sociedad, es decir, la libertad política que presupone la separación de los poderes, así como el control mutuo del poder; reformas consistentes al ámbito jurídico, educativo y económico; una tolerancia y relativización de las tradiciones y situaciones dominantes; el estudio respetuoso y comparativo de las diversas culturas; el rechazo a la autoridad absoluta y al moralismo que la constituye; la convicción en el progreso humano por medio del avance de la ciencia y la experimentación; y de la creencia de la explicación del alma, de las funciones cognoscitiva y sensorial, y en la posibilidad de fundamentar la totalidad de los fenómenos a partir de las propiedades de la materia (Delius, Gatzemeier, Sertcan y Wünscher, 2000, p. 62). Todas estas nociones, conjugadas, proyectan de un modo distinto el mundo al que se tenía presente, sin embargo esta simbiosis fue aplicada, en sus primeros pasos, a la universalización occidental, y de cómo estructurar un mundo completamente distinto a lo que se tenía. Los hitos revolucionarios que concretaron estas ideas, fueron los procesos revolucionarios de las 13 colonias inglesas y la Revolución Francesa. La primera, ocurrió entre los años 1775-1783, cuyo objetivo era liberarse de Inglaterra, y proclamarse como territorio y nación soberana independiente, acto concretado en la creación de una Constitución (1787), y de la victoria sanguinolenta en la batalla de Yorktown, Virginia (1781) (Krebs, 2006, p. 336). Este proceso histórico, en el relato educacional, consolidaron a los protagonistas

de quienes redactaron la Carta Magna, actualmente llamados *Los Padres de la Patria* de los Estados Unidos, agrupación que solo estaba constituida por hombres (John Adams, Benjamín Franklin, Alexander Hamilton, John Jay, Thomas Jefferson, James Madison y George Washington). Según la historiadora Noemí Rivera De Jesús, en la mayoría de los libros de historia general de los Estados Unidos, por lo general, solo se hace mención honorífica a los nombres de mujeres heroicas, tales como: Betsy Ross, Deborah Sampson, Molly Pitcher, Margaret Corbin, Abigail Adams, Sybil Ludington, Dolly Madison, y Martha Washington, pero no profundizan en quienes eran ellas y sus aportaciones a la causa patriótica (2018, p. 742). También no se consideran en el relato histórico a las mujeres que fueron parte del ejército de las Trece Colonias: algunas que se encargaron de las granjas y de los negocios de la familia para proveer, almacenar y distribuir los recursos necesarios a los civiles y militares; y otras mujeres más vulnerables y desposeídas que de manera voluntaria se congregaban en los campos de batalla para cumplir las labores de cocinar, lavar, curar y otras tareas del ejercicio bélico (Howard, 2001, p. 85). Esta característica de reconocer y difundir los hechos del pasado, tanto en libros como en los *mass medias*, es fundamental para constituir las bases del conocimiento universal. Aunque la historia ha sido escrita por el hombre, ya sea legitimando o deslegitimando, evidenciando u omitiendo, manipulando o esclareciendo, la verdad de quienes llevaron a cabo el proceso histórico a la mujer siempre la han apartado. De esta forma, es posible inferir que al no incluir a la mujer en el relato universal, la dominación masculina asegura su posicionamiento y garantiza su señorío por sobre la mujer. Es por esto, que De Beauvoir analizó las condiciones históricas de sus pares, y se dio cuenta que es muy diferente a la de los hombres, a pesar de que la participación de la mujer ha sido trascendental en los cambios revolucionarios, y que estos han sido silenciados o invisibilizados en el paradigma *andrós*.

Con respecto a la Revolución Francesa, acontecida el 14 de julio de 1789, en donde hubo asesinatos, saqueos, incendios y otras medidas del levantamiento del pueblo que extremaron la violencia y la histeria colectiva. En palabras de Simone, fueron estas mujeres (clase trabajadora) quienes, desde el seno de su difícil existencia, hubieran podido afirmarse como personas y exigir derechos; pero una tradición de timidez y sumi-

sión pesaba sobre ellas: los cahiers (memoriales o registros) de los Estados Generales no presentan sino un número casi insignificante de reivindicaciones femeninas; tales reivindicaciones se limitaban a lo siguiente: “Que los hombres no puedan ejercer los oficios que son patrimonio de las mujeres.” Y, ciertamente, se ve a las mujeres al lado de sus hombres en las manifestaciones y motines; son ellas quienes van a buscar a Versalles “al panadero, a la panadera y al pinche.” Pero no ha sido el pueblo quien ha dirigido la empresa revolucionaria, y no es él quien recoge sus frutos (1949, p. 40).

A pesar de la violencia, el proceso revolucionario estuvo ligado a las decisiones de la Asamblea Nacional que después de abolir el orden existente, se dedicó a establecer un nuevo régimen: Definió los principios teóricos generales y promulgó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 27 de agosto de 1789 (Krebs, 2006, p. 343), documento que recoge las ideas de la Ilustración y determina que el mejor gobierno debe basarse en los principios fundamentales de “Libertad, Igualdad, Fraternidad.”

Lamentablemente, el lema “Libertad, Igualdad, Fraternidad” no reconoció y no consideró a la mujer como ciudadana, despojándola y omitiéndola una vez más de sus derechos fundamentales y de las elaboraciones de los dictámenes constitucionales. Este proceso indolente y complejo ha sido objeto de discusión, siendo consecuencia directa de una “historia naturalizada” que impone el hombre por sobre la mujer. Aun así, Simone resalta a un número minoritario de mujeres que cuestionó y protestó frente a la nueva cosmovisión ilustrada masculina (1949, p. 40), entre ellas: la feminista Charlotte Corday que al asesinar a Jean-Paul Marat terminaría con las hordas jacobinas del terror revolucionario, fue guillotizada el 17 de julio de 1793; Olympe de Gouges, quien propuso, en 1789 “La Declaración de los Derechos de la Mujer”, documento que es similar a la “Declaración de los Derechos del Hombre”, solicitando abolir todos los privilegios masculinos, fue guillotizada el 3 de noviembre de 1793; Marie-Jeanne Roland, quien expuso públicamente los peores excesos de la Revolución, fue guillotizada el 8 de noviembre de 1793; Lucile Desmoulins, arrestada bajo cargos de conspiración contra la República, fue guillotizada el 13 de abril de 1794; Anne-Josè Théroigne de Méricourt, fue internada el 20 de septiembre de 1794 en el asilo de Faubourg para

evitar las acusaciones políticas y de no ser guillotizada, posteriormente ingresó al hospital de la Pitié-Salpêtrière, donde perteneció hasta su muerte el 23 de junio de 1817.

A pesar de las muertes de estas nobles intelectuales ilustradas, las mujeres continuaron organizándose por luchar y obtener sus derechos, impulsaron un número significativo de publicaciones en el diario *L'Impatient*. También crearon *Los clubs femeninos* (Vaccaro, 2015), y se fusionaron con los *clubes masculinos*, esta estrategia decaería, puesto que fueron absorbidos por la ideología ilustrada masculina. A su vez, desde una forma más particular en “el 28 brumario (segundo mes del calendario republicano francés) de 1793, la actriz Claire Lacombe, presidente de la Sociedad de Mujeres Republicanas Revolucionarias (Zetkin, 1976, p. 15), acompañada por una diputación de mujeres, fuerza la entrada en el Consejo General, y el procurador Chaumette, expone que ¿Desde cuándo está permitido a las mujeres abjurar de su sexo y convertirse en hombres?... [La Naturaleza] ha dicho a la mujer: “Sé mujer. Los cuidados de la infancia, los detalles domésticos, las diversas inquietudes de la maternidad: he ahí tus labores” (De Beauvoir, 1949, p. 40).

A pesar de la exhortación de Chaumette, Lacombe continuó denunciando a *vox populi* la opresión que vivían las mujeres, desgraciadamente fue vista por última vez en junio de 1798 (Delgado, 2019). A fin de cuentas, y pese al juicio político masculino ante los liderazgos femeninos en el proceso revolucionario, es posible señalar que desde el año 1790 hasta la autocoronación de Napoleón Bonaparte (2 de diciembre de 1804, en Nôtre Dame de París), según De Beauvoir se habían “suprimido el derecho de primogenitura y el privilegio de masculinidad; los jóvenes de ambos sexos se han hecho iguales en materia de sucesión; en 1792 una ley establece el divorcio y, en su virtud, atenúa el rigor de los lazos matrimoniales.” Mas estas conquistas, quedaron prontamente suprimidas bajo los mandatos de Napoleón, ya que este solo quiere ver en la mujer una madre; sin embargo, heredero de una revolución burguesa, no pretende quebrar la estructura de la sociedad y dar a la madre la preeminencia sobre la esposa: prohíbe la indagación de la paternidad; y define con dureza la condición de la madre soltera y la del hijo natural. La mujer casada, empero, no encuentra recursos en su dignidad de madre; la paradoja feudal se perpetúa. La madre soltera y la esposa son privadas de la cualidad

de ciudadanas, lo cual les prohíbe funciones tales como la profesión de abogado y el ejercicio de la tutela. En cambio, la mujer soltera goza de la plenitud de sus derechos civiles, mientras que el matrimonio conserva el mundium (autoridad). La mujer debe obediencia al marido; este puede hacer que la condenen a reclusión en caso de adulterio y obtener el divorcio contra ella; si mata a la culpable sorprendida en flagrante delito, es excusable a los ojos de la ley; en cambio el marido no es susceptible de ser multado sino en el caso de que lleve una concubina (De Beauvoir, 1949, pp. 40-41).

En este sentido, se infiere que existe un verticalismo y una potestad del poder asignado a una autoridad central, que es el hombre, y que a su vez puede determinar sin cuestionamientos la asignación de los roles y conductas de lo que debe tener y cumplir una mujer, siendo que está completamente ya afectada por los prejuicios morales del tradicionalismo patriarcal en cualquiera de las actividades que realice, y esta denotación contribuye a una carga semántica de “naturalización”, tal como se ejemplifica en los conceptos de *madre*, *esposa* y *mujer soltera*. Este pensamiento napoleónico, impuesto por mandato de fuerza, es mucho más extremo de lo que acontecía en el periodo feudal, dado que a la mujer se le negaban todos los derechos privados, y por tanto no desarrolla ninguna capacidad política (De Beauvoir, 1949, p. 35), segregándola del espíritu de las ideas, del razonamiento, del cuestionamiento y de las realidades que puede libremente crear. Esta paradoja en torno a la veracidad histórica y contra-histórica de las ideas de la Ilustración y de las revoluciones liberales volvería a la visión descrita por Kant al dividir los derechos civiles entre sujetos *activos* y *pasivos*.

Simone y algunas ideas del feminismo

Según la investigadora Nuria Varela, diversas interrogantes modernas comenzarían a gestarse luego de los procesos revolucionarios liberales, tales como: ¿Por qué están excluidas las mujeres?, ¿Por qué los derechos sólo corresponden a la mitad del mundo, a los varones?, ¿Dónde está el origen de esta discriminación?, ¿Qué podemos hacer para combatirla? (2008, p. 10). En respuesta a dichos cuestionamientos, es probable que

exista un relativismo entre lo que ha constituido la historia y la filosofía del hombre, y por ende es necesario identificar cuál es la profundidad del problema. Parafraseando a la escritora Chimamanda Ngozi, este vacío debemos llamarlo “feminismo”, porque si no se le otorga un concepto semántico, jamás se encontrará una definición, sustancial y abstracta, para argumentar y decodificar la realidad (junto al lenguaje, los derechos y el trato) que involucra integralmente a todos los seres humanos (UAR.cl, 2020). Esta tesis, constituye elementos de una nueva tradición historiográfica u contra-histórica, cuya preocupación es demostrar las relaciones de sujeto-verdad, en donde los protagonistas son los sujetos marginados (Márquez, 2014, p. 214), tal como lo manifiesta Lemebel (2011) en su prosa narrativa: las locas, los pobres, las prostitutas, los homosexuales, los anormales, los enfermos, y otros tantos grupos que han recibido un trato despectivo frente al paradigma heteronormativo. Este último, “se refiere al sesgo cultural a favor de las relaciones heterosexuales, conforme al cual dichas relaciones son consideradas “normales, naturales e ideales” y son preferidas sobre relaciones del mismo sexo o del mismo género” (CIDH, 2015, pp. 40-41). Estas características perdurarían por más de dos siglos, hasta que Simone de Beauvoir y Michel Foucault cuestionarían las estructuras del modelo. Para la filósofa gala, “la cuestión de la mujer” y de las prohibiciones, internas y externas, que estaban inmersas, implícitamente, en el dominio de la masculinidad filosófica occidental, no compartía el discurso de sus antecesores, puesto que coloca a la Mujer como un sujeto propio y singular al concepto de Hombre (Zerilli y Arijón, 2008, pp. 38-39). Además, profundiza que la libertad femenina jamás podrá ser considerada en una comunidad, si esta es guiada por tipologías históricas y normativas con características patriarcales. Por otro lado, para Foucault toda sociedad tiene regímenes de verdad. Vivimos en una sociedad que produce y pone en circulación discursos que cumplen una función de verdad que pasan por tal y que encierran gracias a ello poderes específicos. Uno de los problemas fundamentales de Occidente es la instauración de discursos *verdaderos* (Márquez, 2014, p. 215).

Homologando las ideas de los filósofos franceses, el feminismo puede ser comprendido como un movimiento que articula la teoría y práctica política de la Mujer, que tras analizar las realidades históricas, en especial de occidente, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por

la única razón de ser “lo Otro”, y deciden organizarse para acabar con ellas, y cambiar la sociedad del discurso heteronormativo (Varela, 2008, p. 10). Esta reestructuración que propone el feminismo, es posible llevarla a cabo por medio de los estudios estructuralistas, lo cual plantean que los fenómenos sociales ofrecen el carácter de signo (...) se pueden considerar que las reglas de matrimonio y los sistemas de parentescos como una especie de lenguaje, es decir, como un conjunto de operaciones destinadas a asegurar, entre los individuos y los grupos, cierto tipo de comunicación (Tejedor, 2017, p. 451).

En concreto, no tan solo las ideas de la Ilustración y sus desavenencias en los inicios de las repúblicas modernas, presentaron un dinamismo de secuencias de actos que demandaron y aún demandan la igualdad de derechos. Este proceso, puede ser entendido como una *periodificación* de hitos correlacionados que intentan explicar la totalidad del quehacer humano (Saldivia, 2014, p. 15). Sin embargo dichos acontecimientos, tanto para la mujer y los grupos marginados, estuvieron (y están) cada vez más segmentados en la cronología histórica, tal como lo comunicaron (y comunican) las escritoras e investigadoras: Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792); Lucretia Mott, *Discursos sobre la mujer* (1837-1848); Tristan, *La Unión Obrera* (1843); Elizabeth Cady Stanton, *La biblia de la mujer* (1895); Aleksándra Kollantai, *Bases sociales de la cuestión de la mujer* (1909); Flora Betty Friedan, *La Mística de la Feminidad* (1963); Julieta Kirkwood, *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista* (1986); entre otras.

Por otra parte, con respecto a las *periodificaciones* contra-históricas, Simone de Beauvoir formularía la frase célebre: “No se nace mujer: se llega a serlo” (1949, p. 87), sentencia que resume la totalidad de las tesis de la filósofa gala. En una entrevista, De Beauvoir argumentaría que ser mujer no es un hecho natural, es el resultado de una historia. No existe ningún instinto biológico o psicológico que defina a la mujer como tal. Es la historia la que la constituye. Primero, la historia de una civilización que determina su situación actual. Y, por otra parte, para cada mujer particular, es la historia de su vida (Servan-Schreiber, 1975).

Esto quiere decir, que en el transcurso de la historia masculina se ha consolidado el determinismo de la mujer en toda su amplitud filosófica, cualquiera que esta sea. Así, la inexistencia de un “libre albedrío” femeni-

no no sería la determinación causal para amenazar la libertad masculina (Nagel, 2019, p. 49); por el contrario, podría haber aportado aún más en los cambios estructurales luego de la Independencia de los Estados Unidos o de la Revolución Francesa.

Por otro lado, parafraseando a la investigadora Gabriela Castellanos, el problema de la mujer no se origina en lo biológico, ni en la superioridad corporal del hombre, por el contrario es en la dialéctica hegeliana del mando y la obediencia, la lucha infatigable por la libertad que subyace la condición femenina (2008, p. 28). Dicho esto, podemos interpretar que el hombre definió y posicionó el concepto de *natural* como mandato y el concepto de *cultura* como obediencia al mandato. Esta disputa dialéctica, entre lo que es natural y lo que es cultural se conjugarían, perfectamente, para crear las doctrinas del *andrós*, heredando las virtudes de la naturaleza del ciudadano clásico y moderno: apropiándose del espacio social, y sobresaliendo como un varón, adulto, libre y blanco. Asimismo, este sujeto histórico, comprendería que “a medida que la historia avanza, va relevando su significación implícita y los juicios morales progresan en consecuencia” (Appleby, Hunt, y Jacob, 1998, p. 71). Proposición *hegeliana*, que utilizaría el *andrós* para construir una realidad dependiente de las circunstancias históricas, y de cómo estas se adaptarían a las condiciones venideras para ir modelando el *statu quo* femenino a través de lo que debe ser natural y de lo que debe ser cultural. Es por ello, que De Beauvoir en su obra magna criticaría y denunciaría las formas de instrumentalización de poder del *andrós*, y lo contrapone con un proyecto de su propia existencia, el “yo” como lugar privilegiado de conciencia del mundo (Grau, Luongo, Castillo, González, y Santander, 2016, pp. 35-36), lo cual hace lo *propio* para nutirla de sentido y coherencia, con el objetivo de establecer un hito dentro de la *periodificación* contra-histórica de los procesos de reivindicación de la mujer. A su vez, examinaría los diferentes roles de la mujer, en sus distintos procesos históricos, argumentando que: “El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre” (De Beauvoir, 1949, p. 4). Sentencia que explica Simone del por qué la mujer es considerada por el *andrós* como un ser sexuado: (...) para él, ella es sexo; por consiguiente, lo es absolutamente. La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no en relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro (1949, p. 4).

Frente a este argumento, la investigadora Olaya Fernández Guerrero, postula que la masculinidad se ha apropiado del concepto universal, mientras que lo femenino es *lo Otro*, lo secundario o lo de menor rango. De modo que el hombre ha trascendido en las ideas que ha forjado la humanidad, en cambio las mujeres fueron relegadas a la inmanencia (Fernández, 2015, p. 5), a lo interno del ser, y no a la participación o colaboración de las actividades externas que transmutan al ser. Esta inmanencia, según De Beauvoir se reproduciría en los roles de esposa y madre. La primera porque estará totalmente subordinada al esposo, ya que el matrimonio es considerado como una institución que exige la recíproca fidelidad (1949, p. 34), y más aún cuando, por lo general, el matrimonio es un medio para integrarse en la colectividad moral. Por otro lado, la maternidad es una “virtud” que cumple la mujer íntegramente su destino fisiológico, es decir, su vocación “natural”, puesto que su organismo está dirigido hacia la perpetuación de la especie (1949, p. 208). En otras palabras, la relación esposa-madre es la fórmula icónica del patriarcado para mejorar y consolidar la unión económica y sexual del hombre, legitimando forzosamente lo sentimental o lo erótico. Mientras que *lo Otro*, es designada a lo privado y dependiente de la voluntad del esposo, y en lo público es limitada aún más por las moralidades del *andrós*.

Tras la totalidad normativa del *andrós*, y a pesar de los intentos de reivindicación de los derechos de la mujer durante los siglos XIX y XX, esta continuaba obedeciendo al marido, tanto en la resignación del dominio conyugal, la subordinación de las labores del hogar, la dependencia financiera e incluso la violencia marital. Potestad que estaba sustentada en el derecho que los mismos hombres legislaban y juzgaban. Un paradigma *andrós* estructurado a través de la fuerza y la violencia simbólica dirigido hacia *lo Otro*, tal como lo expuso el político y católico tradicionalista Louis de Bonald: “Las mujeres pertenecen a la familia y no a la sociedad política, y la Naturaleza las ha hecho para los cuidados domésticos y no para las funciones públicas” (De Beauvoir, 1949, p. 41). En su contraparte, a juicio de la investigadora Isabel Morant, “cambiar las formas de vida tradicionales no es fácil, por eso las mujeres, que conocen las dificultades, se muestran dubitativas y saben que, por comodidad o por miedo a lo desconocido, muchas prefieren seguir las costumbres” (2018, p. 9). Argumento que en las palabras de Simone de Beauvoir: “Hacerse justificar

por un dios es más fácil que justificarse por el propio esfuerzo; el mundo la estimula a creer en la posibilidad de una salvación dada: ella opta por creerlo” (1949, p. 335). Ambas, apelan a que las mujeres deben tener la voluntad de alzar y vociferar por lo que están demandando, tal como lo demostró la feminista Sojourner Truth en su discurso “¿No soy yo una mujer?” en la “Convención de los derechos de la mujer de Ohio” (1851), la cual revelaba los dos problemas que afrontaban las mujeres negras: ser mujeres y la problemática derivada de la raza; o tras la manifestación del 8 de marzo de 1908, en que 129 mujeres murieron en un incendio en la fábrica Cotton (Nueva York, Estados Unidos), luego de que se declararan en huelga con permanencia en su lugar de trabajo. Entre los objetivos demandantes: reducir la jornada laboral a 10 horas, un salario igual al que percibían los hombres que ejecutaban las mismas actividades y mejorar las malas condiciones de trabajo. El dueño de la fábrica ordenó cerrar las puertas del establecimiento para que las trabajadoras desistieran. El resultado fue la muerte de las obreras que se encontraban en el interior de la fábrica (MCA, URL). En efecto, para Simone, no luchar contra los conformismos es mantener el *statu quo* del *andrós*, y por lo tanto no existe ninguna trascendencia (2017, p. 56), y *lo Otro* muere por sí misma en los intentos de generar una revolución estructural del paradigma social, a diferencia de como sí ocurre en los estudios de las ciencias, y en las transformaciones epistemológicas que la contienen. De hecho, De Beauvoir se esforzaría por estudiar y criticar los estudios de Freud con el objetivo de introducir sus propios conceptos filosóficos: la idea de naturaleza humana y la acción como autorrealización (Ortega, 2005, p. 117), despojándose de los planteamientos de creer y admitir que *lo Otro* es un hombre defectuoso, lo que limita su desarrollo intelectual y moral, tal como ya lo planteaba Aristóteles (1990, p. 380) en el siglo IV a. C. Estas nociones condescendieron a que cientos, miles y millones de mujeres (a finales del siglo XIX, a lo largo de todo el siglo XX, y en los inicios del siglo XXI) estudiaran, cuestionaran y lucharan por transformar las estructuras del paradigma *andrós*, tales como: el fin de la esclavitud; el sufragismo universal; un nuevo pacto social y sexual en torno a la situación de la mujer en relación con la fuerzas productivas, la naturaleza de su explotación y los problemas de identidad femenina (Kirkwood, 1990, p. 53); la participación y el reconocimiento institucional de las ciencias, como lo fue-

ron Marie Curie y Rosalind Franklin; el fin de la mutilación femenina; la propiedad conyugal; el acceso a la educación; el reconocimiento laboral; la desigualdad salarial; el aborto libre, como parte de la evolución en la naturaleza y la historia humana (De Beauvoir, 1949, pp. 44-213); la representación paritaria en los órganos del Estado; la protección de las mujeres embarazadas; la ruptura de patrones socioculturales aferrados en los roles de género, así como dar voz a las disidencias, inmigrantes y pueblos originarios a través de una mirada *interseccional* en los distintos espacios culturales. De este modo *lo Otro*, tal como lo postula De Beauvoir, estaría más preparada para la libertad, mas es la sociedad la que no lo está del todo, aún existen rasgos culturales del *andrós* que siguen predominando, y por esta razón es responsabilidad de cada ser humano vivir, reflexionar, respetar, tolerar, escribir y difundir la contra-historia para no *morderse las burlas, no comer rabia para no matar a todo el mundo, y aceptarse diferente para ser.*

A modo de conclusión

En síntesis, respetando por supuesto las nociones de tiempo anacrónico de los estudios realizados por Simone de Beauvoir, la filósofa gala es considerada como una de las fundadoras del feminismo, y lo plasmó en su obra célebre *El Segundo Sexo* (1949). Libro que explica el rol de la mujer y la necesidad de su independencia como sujeto histórico. A dicho título se le ha considerado como el texto magno del feminismo, puesto que sostiene un análisis crítico de la dominación masculina y de la subordinación de la mujer, desde los orígenes de las primeras civilizaciones, consolidándose y perpetuándose en un paradigma epistémico del *andrós*, lo cual ha sido progresivo en el transcurso histórico de la humanidad.

En el extenso estudio que presenta el libro, Simone demuestra que la mujer debe reencontrarse con su propia libertad, e incluso luchar por quienes ahogan la voz de impedir expresarse (2017, p. 107), más allá de alcanzar los derechos fundamentales (el sufragio universal, la incorporación a la educación y al trabajo, la asistencia médica, y otros), postula que la revaloración privada y pública de la mujer es la piedra angular para sentirse y aceptarse igual al hombre en todas las áreas de la realidad

humana, sin barreras y obstáculos de pasividad y mediocridad condicionada. Asimismo, la no videncia y la resignación de la mujer no estuvieron marcadas en la vida de Simone, ya que promovía la autodeterminación y auto-transformación de sí misma en los diversos roles de su vida, erradicando la comodidad de sufrir una ciega esclavitud tradicional, y de trabajar para liberarse de ella (Universidad Veracruzana, URL).

Las ideas de Simone suscitaron el debate y la reflexión en torno al sometimiento, el abuso y la privación de la participación de la mujer en las sociedades heteropatriarcales y heteronormativas, logrando la “apertura de las mentes” para cuestionar las estructuras moralistas y tradicionalistas que se desarrollaban eviternamente bajo el dominio del discurso masculino. Así, los argumentos de la filósofa francesa serían parte de esta existencia al identificar “algo” que otras mujeres explicitaron en la *Primera Ola Feminista*, y que “habían dado voz a toda una generación de mujeres” (Loeza, 2008, p. 40) durante el siglo XVIII en torno a la cuestión de la naturaleza de la mujer y a la determinación de los roles de acuerdo al sexo. Por otra parte, la mujer también participaría activamente en los procesos revolucionarios liberales, tales como en la Independencia de los Estados Unidos y en la Revolución Francesa. En la primera, resaltarían: Betsy Ross, Deborah Sampson, Molly Pitcher, Margaret Corbin, Abigail Adams, Sybil Ludington, Dolly Madison, y Martha Washington, entre otras mujeres en la huella del olvido. Mientras que en la segunda, destacarían las ilustradas: Adrienne Lecouvreur, Sophie Arnould, Julie Talma; y posteriormente, las activistas políticas: Charlotte Corday, Marie-Jeanne Roland, Lucile Desmoulins, Anne-Josè Théroigne de Méricourt, Claire Lacombe, entre otras mujeres que sucumbieron en las memorias generacionales. Sin embargo, el espíritu femenino por la lucha de los derechos se traducirían, en paralelo, con otros movimientos que revolucionaron el arte, la moral, el lenguaje, la música, la ciencia y otras disciplinas del saber, tal como lo expresaron las intelectuales femeninas en distintos tiempos y espacios de la historia del orbe, tales como: Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Lucretia Mott, Flora Tristan, Elizabeth Cady Stanton, Aleksándra Kollantai, Flora Betty Friedan, Julieta Kirkwood, entre otras que promovieron y situaron a la mujer como sujeto histórico en cada época, causando re-interpretaciones contra-históricas válidas, y que producen confusión e intolerancia al discurso histórico del paradigma

andrós.

La episteme de Simone es más bien *realista*, en cuanto a que proyecta los límites del ser, frente al ejercicio de la libertad con los demás, y a su vez sostiene que existe una verticalidad de quienes pueden practicar la autonomía con mayor facilidad a diferencias de otros. Este último entrelaza el concepto de compromiso, entre la acción del uno por el otro, plasmando en la *trascendencia* a partir de las subjetividades de cada persona. De esta manera, las relaciones de poder se ordenarían en los innumerables roles de la sociedad, comenzando por el sexo, ya que perduraba una hipocresía silenciosa que denunciaba el poder ejercido mediante la liberación de las numerosas leyes que ha elaborado con mayor énfasis el patriarcado (Alix y Susser, 1998, p. 140) de las revoluciones liberales. Por añadidura, el concepto de poder que utilizó Simone, lo trataría en el sentido de las relaciones personales, entre quien manda y obedece, entre el núcleo privado y el espacio público, entre de lo que deber ser natural y lo que debe ser cultural. Así, a las mujeres por su sexo se les atribuía una serie de reglas y normativas, en desigualdad absoluta frente al hombre, al marido, al *Pater*, segregándolas de la realización personal e incluso espiritual. En consecuencia, esta injusticia hacia la mujer la posiciona y le fija su existencia, sin dinamismo de elegir el cómo vivir. “No se hace mujer, se llega a serlo”, frase explicativa que argumenta: que a la mujer no se le define por su sexo, sino por una sucesión de derechos que la sitúan. Esta premisa se originaría, porque el hombre “es la norma” y la mujer *lo Otro*, y por tanto la mujer se impide a sí misma por no ser considerada en la creación y decisión de la norma, y solo se identifica lo que el hombre espera de ella. De modo que durante siglos, la crianza de las niñas y los niños, las actividades domésticas y el sexo ha sido el único trabajo de la mujer, y además no remunerado. En consecuencia, desde los orígenes del feminismo la mujer ya estaba “atada de manos” o en su expresión más extrema “no tenía manos”, porque no tenía en lo absoluto la posibilidad de construir otro paradigma de vida, uno diferente a la visión del *andrós*. Pasarían dos siglos para visibilizar la violencia de este arquetipo.

Bibliografía

- Alix, L. & Susser M. (1998). *Foucault para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente SLR.
- Appleby, J.; Hunt, L.; y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Aristóteles. (1990). *Historia de los Animales*. Madrid, España: Ediciones Akal clásica.
- Castellanos, G. (2008). Releyendo el segundo sexo, en *Identidades colectivas y reconocimiento*, presentado en la Jornada sobre Simone de Beauvoir del Foro sobre Género y Política. Universidad del Valle, en la *Revista La Manzana de la discordia*, Vól. 3, N° 2: 27-39.
- Chimamanda Ngozi Adichie, entrevista, en *Curso Feminismo Hoy: historia, teoría y práctica*, por la Universidad Abierta Recoleta, Santiago de Chile. DOI: <https://uardigital.cl/>
- CIDH. (2015). *Violencia contra personas LGBTI. Comisión Interamericana de derechos Humanos*, OEA, Ser.L, V,II, N°2, 36. DOI: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- De Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo. Los hechos y las cosas*. Libro aportado por usuario como obra inédita, Secretaría de Gobierno de México: Siglo Veinte.
- De Beauvoir, S. (2017). *¿Para qué la acción?*, traducción Juan José Sebrelí. Santiago de Chile: Ediciones Desligamiento.
- Delgado, T. (2019). Claire Lacombe, La Rosa Roja. *Unidad y Lucha*, España. DOI: https://www.unidadylucha.es/index.php?option=com_content&view=article&id=3567:claire-lacombe-la-rosa-roja&catid=30&Itemid=133
- Delius, C.; Gatzemeier, M.; y otros. (2000). *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Reino Unido: Ediciones Konemann.
- Díaz, F. (2018). Mujeres en la historia de las ciencias. *Revista crítica.cl*. Santiago de Chile. DOI: <https://critica.cl/historia-de-la-ciencia/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia>

- Entrevista de Jean-Louis Servan-Schreiber en *Questionnaire: Pourquoi je suis féministe?* (¿Por qué soy feminista?) (1975). DOI: <https://www.youtube.com/watch?v=NN20Qb9wMD8&t=212s>
- Fernández, O. (2015). La recepción de la filosofía de Simone de Beauvoir en España. *Líneas*, Número 7. DOI: <http://revues.univ-pau.fr/lineas/1823>.
- Grau, O., Luongo, G., castillo, A., y otras. (2016). *Simone de Beauvoir en sus Desvelos*. Lecturas feministas. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Howard, Z. (2001). *La otra historia de los estados Unidos (Desde 1492 hasta hoy)*. New York: Siete Cuentos Editorial.
- Kirkwood, J. (1990). *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Krebs, R. (2006). *Breve historia universal (hasta el año 2000)*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lemebel, P. (1997). *Loco Afán: Crónicas de sidario*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Lemebel, P. (2011). Manifiesto (Hablo por mi diferencia). *Revista Anales*, Séptima Serie, N°2. Universidad de Chile.
- Loaeza, G. (2008). Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático. *Revista de la Universidad de México*, N°51, 37-40, Cultura UNAM. DOI: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8888dbd5-f55c-4fcd-b7b6-217c160c56d3/simone-de-beauvoir-feminismo-emblematico>
- Márquez J. (2014). Michel Foucault y la contra-historia. *Revista Historia y Memoria* N°. 8, 211-243. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325131004007>
- Ministerio de Cultura de Argentina (MCA) (s. f.). *Por qué se celebra el Día Internacional de la Mujer*. Recuperado de: https://www.cultura.gob.ar/por-que-se-celebra-el-dia-internacional-de-la-mujer_5494/

- Morant, I. (2018). Lecturas de El segundo sexo de Simone de Beauvoir. *Descentrada* 2(2), e053. P. 9. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. DOI: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe053>
- Nagel, T. (2019). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, J. (2005). *Simone de Beauvoir su aportación a la discusión sobre el género*. España: Publicaciones Ateneo Teológico-Lupa Protestante, Universidad de Barcelona.
- Richard B. M. (1973). *Siete que dieron forma a nuestro destino: Los Padres Fundadores como revolucionarios*. New York: Harper & Row.
- Rivera De Jesús, N. (2018). La participación de las mujeres en la Guerra de Independencia de las Trece Colonias. *Discurso en el X Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*, 741-757. Comunicaciones. DOI: <file:///C:/Users/franc/Downloads/Dialnet-LaParticipacionDe-LasMujeresEnLaGuerraDeIndependenc-6859719.pdf>
- Saldivia, Z. (2014). *Adiós a la época Contemporánea*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Sanz, V. (2005). *De Descartes a Kant. Historia de la filosofía moderna*. España: Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- Tejedor, C. (2017). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Santiago de Chile: Ediciones SM.
- Tinat, K. (2009). La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir. *Estudios Sociológicos*, XXVII: 81. 755-800. El Colegio de México, A. C. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820678001.pdf>
- Universidad Veracruzana: Lectores y Lecturas (s. f.). *El Segundo Sexo –Simone de Beauvoir*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/lectores/articulos/el-segundo-sexo-simone-de-beauvoir/>
- Vacca, L. & Coppolecchia, F. (2012). Una Crítica Feminista al derecho a partir de la noción de *Biopoder* de Foucault. *Páginas de Filosofía*, Año XIII, N° 16, 60-75. Buenos Aires, Argentina. DOI: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/filosofia/>

article/view/15/15

- Vaccaro, S. (2015). El Origen de la palabra 'feminista'. *Ameco Press, Información para la igualdad*. DOI: <https://amecopress.net/El-origen-de-la-palabra-feminista>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B de Bolsillo S. A.
- Zerilli, L. & Arijón, T. (2008). Qué tienen en común feminismo y libertad. *Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)*, Vol. 38, 23-70. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). DOI: <https://www.jstor.org/preview-page/10.2307/42625062?seq=1>
- Zetkin, C. (1976). *La cuestión femenina y el reformismo* Barcelona, España: Anagrama.

LA HISTORIA COMO CIENCIA: ALGUNAS REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA Y SU CONDICIÓN CIENTÍFICA²⁷³

Por Patricio Leyton A.²⁷⁴

Introducción

Las reflexiones sobre si la disciplina histórica es una ciencia al igual que la física, la química, la astronomía, la geología, la biología, entre otras, ha sido una constante desde hace ya mucho tiempo. En este sentido, los filósofos e historiadores han analizado las condiciones en las cuales la práctica historiográfica se asemeja a los métodos empleados por las ciencias exactas y experimentales. Al respecto, ha existido muy poco consenso entre los teóricos sobre la condición epistemológica de la historia, algunos han considerado que esta se asemeja a la literatura y que la narración histórica es una construcción ficcional, mientras que otros han manifestado que la historia se asemeja a las ciencias en su metodología y búsqueda de la verdad. Y como tercera vía se ha sostenido que la disciplina histórica es un híbrido entre la literatura y la ciencia.

Las formas en que se ha abordado esta problemática han sido desde dos perspectivas, la primera la denominaremos *narrativa*, vale decir, centrada en la forma en que se escribe la historia. Mientras que la segunda la categorizaremos como *metodológica*, en otras palabras, el momento en

²⁷³ El artículo fue presentado por primera vez en la *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 39-49.

²⁷⁴ Patricio Leyton A. es Licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCh) y Diplomado en Filosofía y Ciencias por la Universidad Alberto Hurtado. Hurtado, Stgo., Chile. Ha publicado artículos sobre la historia de la astronomía y de la física en Chile y América.

que se crea el método histórico actual. De esta forma, proponemos que, aunando estos dos criterios de análisis, que tradicionalmente se han tratado de manera separada, la historia puede ser considerada como una ciencia, al igual que otras disciplinas que tienen esta categoría epistémica. Para lo cual, revisaremos algunos argumentos que cuestionan la validez científica de la historia, dando una mirada alternativa de ellas. Con esto no se pretende cerrar el debate sobre la condición epistémica de la historia, sino que más bien presentar algunas reflexiones y respuestas ante esta disyuntiva filosófica. Para lograr este cometido se han revisado las propuestas de algunos filósofos e historiadores que han abordado en sus obras este tipo de problemáticas, las cuales serán analizadas y contrapuestas.

La narrativa y metodología de la historia

Algunos de los filósofos e historiadores que han discutido sobre la narrativa histórica y su vínculo con la ciencia, han mantenido una postura dispar. Para el filósofo Paul Ricoeur, la historia tiene un carácter distinto a la ciencia, tanto en su escritura como en la forma en que aborda el sujeto de estudio.²⁷⁵ El epistemólogo Karl Popper también ha destacado las desigualdades entre la ciencia y la historia, en especial, por la incapacidad de enunciar leyes generales de parte de esta última.²⁷⁶ Mientras que los filósofos de la ciencia, Carl Hempel²⁷⁷ y Ernest Nagel,²⁷⁸ han argumentado a favor de la posibilidad de catalogar a la historia como una disciplina científica al igual que otras. Los historiadores, por otra parte, han asumido una postura de distanciamiento entre la historia y la ciencia. Así, el historiador y filósofo, Hayden White, ha señalado que la historia se asemeja más a la literatura que la ciencia y que los acontecimientos históricos son inventados por el historiador.²⁷⁹ Edward Carr, por su parte, ha mantenido

²⁷⁵ Cf. Ricoeur, P.: *Historia y verdad*, Encuentro Ediciones, Madrid, 1990.

²⁷⁶ Cf. Popper, K.: *La miseria del historicismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1972.

²⁷⁷ Cf. Hempel, C.: *La explicación científica: Estudios sobre filosofía de la ciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

²⁷⁸ Cf. Nagel, E.: *La estructura de la ciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 2006.

²⁷⁹ Cf. White, H.: *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003.

una posición intermedia, ya que ha expresado algunos aspectos que la historia tendría en común con la ciencia y otros que los separa.²⁸⁰ Por último, John Gaddis, ha resaltado algunas condiciones que hacen única a la historia y la separa, en algunos casos, de la ciencia, y las cuales serían algunas particularidades propias de la práctica historiográfica.²⁸¹

En cuanto a la parte metodológica de la historia hay más acuerdo, por lo menos en la forma de cómo se procede epistémicamente y respecto al procedimiento de investigación por parte de algunos de los historiadores que ha reflexionado sobre este asunto. En este sentido, Richard Collingwood ha destacado los cambios que ha sufrido la disciplina historiográfica hasta que se consolidó con una metodología científica.²⁸² Mientras que el historiador, Jacques Le Goff, ha resaltado el paso de una disciplina antigua a una moderna y que las críticas a la práctica historiográfica se han manifestado a través de los siglos.²⁸³ Por su parte, las historiadoras Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob han realizado una revisión histórica sobre el surgimiento de la historiografía científica y han criticado el concepto tradicional de ciencia, manteniendo una posición contraria a la homologación del método historiográfico entre sus pares.²⁸⁴ Georg Iggers, por su cuenta, ha desestimado la influencia en las posiciones posmodernas sobre la historia y ha manifestado que esta cada vez más se ha ido profesionalizando, acercándose cada vez más a los estándares de la comunidad científica.²⁸⁵ En consecuencia, ambas formas de analizar la disciplina histórica, tanto desde la perspectiva narrativa como metodológica, han estado separadas y entregan fundamentos suficientes como para analizar la condición epistemológica de la historiografía y su relación con la ciencia.

Uno de los temas más controvertidos, dentro de los análisis de tipo

²⁸⁰ Cf. Carr, E.: *¿Qué es la Historia?*, Editorial Ariel, Madrid, 1984.

²⁸¹ Cf. Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2004.

²⁸² Cf. Collingwood, R.: *Idea de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1952.

²⁸³ Cf. Le Goff, J.: *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*, Editorial Paidós, Barcelona, 2005.

²⁸⁴ Cf. Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1998.

²⁸⁵ Cf. Iggers, G.: *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2012.

narrativo, es la objetividad de la historia. Según el filósofo Paul Ricoeur, la objetividad de la historia sería incompleta en comparación con otras ciencias, puesto que habría una subjetividad de parte del historiador como de los lectores que serían parte de este oficio.²⁸⁶ Por lo cual, Ricoeur plantea que la neutralidad de la narrativa histórica no se lograría, sino que esta sería solo parcial. Si bien Ricoeur da una pequeña posibilidad de alcanzar cierta objetividad en la historia, el filósofo e historiador, Hayden White, sugiere una alternativa totalmente opuesta, debido a que estima que la narración histórica es una ficción literaria y que la disciplina histórica estaría más cerca de la literatura que de la ciencia, señalando en este sentido que las narrativas históricas son: “Ficciones verbales cuyos contenidos son tanto *inventados* como *encontrados* y cuyas formas tienen más en común con sus homólogas en la literatura que con las ciencias”.²⁸⁷ Por su parte el historiador John Gaddis, mantiene la tradicional postura de quienes han catalogado a la historia como una actividad subjetiva y que la objetividad sería una mera ficción.²⁸⁸ Asimismo, el historiador y periodista, Edward Carr, sigue en la misma línea que Gaddis, indicando que en la historia no es posible hacer una separación tajante entre objeto y sujeto de estudio, mencionando que: “Las ciencias sociales en su conjunto, por el hecho de implicar al hombre tanto en calidad de objeto como de sujeto, tanto como investigador como cosa investigada, son incompatibles con cualquier teorías del conocimiento que defiendan un divorcio rígido entre sujeto y objeto”.²⁸⁹ Los argumentos expuestos sustentan una visión de que la objetividad en la historia es inalcanzable a diferencia de las ciencias naturales y exactas, y valoran la subjetividad de las investigaciones históricas.

Sin embargo, hay especialistas que han argüido que la historia puede tener una objetividad al igual que las ciencias, en este aspecto, las historiadoras Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob han definido la objetividad histórica “como una relación interactiva entre un sujeto que

²⁸⁶ Cf. Óp. Cit., Ricoeur, P.: *Historia y verdad...*, pp. 27-32.

²⁸⁷ Óp. Cit., White, H.: *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos...*, p. 109.

²⁸⁸ Óp. Cit., Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado...*, pp. 35 y 52

²⁸⁹ Óp. Cit., Carr, E.: *¿Qué es la Historia...*, pp. 98-99.

indaga y un objeto externo”.²⁹⁰ Aunque estas autoras advierten las diferencias existentes entre las ciencias y la historia, las cuales radican en que la práctica histórica busca entender la disposición interna de los actores del pasado, vale decir, interpreta sobre las ideas y motivaciones del universo social, mientras que las ciencias trabajan con experimentos en laboratorios y verificaciones externas.²⁹¹ Las tres historiadoras a pesar que dan una definición de objetividad en la historia, recalcan las desigualdades existentes con la ciencia. Por lo cual, la historiografía tendría una condición epistémica distinta al conocimiento de la naturaleza. No obstante, el epistemólogo Ernest Nagel ha dado razones suficientes para admitir que la subjetividad en la historia no invalida que la narrativa de los hechos pasados sea objetiva, dando como solución que la objetividad histórica es probabilista, al igual como en algunas áreas de la biología y la geología, haciendo notar que: “Una explicación histórica es probabilística en el sentido de que corresponde un razonamiento perteneciente a una clase de razonamientos en la cual la frecuencia de verdad relativa es menor a 1”.²⁹² La interpretación de Nagel, por consiguiente, nos da una posibilidad creíble y fehaciente de que la objetividad histórica puede ser comparable con algunas ramas de la ciencia, haciendo que la historiografía sea parte de las disciplinas científicas. De este modo, este filósofo desestima que aspectos como la subjetividad sea una condición determinante para que la historia no pueda tener alguna forma de objetividad en sus interpretaciones.

La historia y las leyes generales

Un segundo elemento problemático entre la relación de la ciencia y la historia es la enunciación de leyes generales de parte de esta última, debido a que los filósofos e historiadores han estimado que los acontecimientos históricos son únicos e irrepetibles, haciendo hincapié en la particularidad de los hechos del pasado, negando de esta forma que se puedan establecer generalizaciones o leyes de la historia al igual que las

²⁹⁰ Óp. Cit., Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia...*, p. 242.

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² Óp. Cit., Nagel, E.: *La estructura de la ciencia...*, p. 729.

leyes que enuncian las ciencias naturales. Sobre este punto, Edward Carr ha manifestado que el historiador en la actualidad ha abandonado la búsqueda de leyes fundamentales y se contentado con investigar cómo funcionan las cosas en el pasado humano.²⁹³ John Gaddis, por su parte, se mantiene en los mismos términos expresados por Carr, destacando que la experiencia histórica consiste en comprender las circunstancias particulares, y de este modo, las generalizaciones no siempre se sostendrían.²⁹⁴ En la línea anteriormente mencionada se sitúa Hayden White, quien ha llegado a manifestar que: “Cuanto *más* conocemos sobre el pasado, más difícil resulta hacer generalizaciones acerca de él”.²⁹⁵

La negación de la existencia de leyes o generalizaciones en la historia, no solo los ha involucrado a los historiadores en esta controversia, sino que también el escepticismo ante esta posibilidad es compartido por algunos epistemólogos. Un ejemplo de esto es Karl Popper, quien asegura que los argumentos dados por los filósofos sobre la búsqueda de leyes en la historia han sido infructuosos y sin un fundamento decisivo, aseverando que: “Su doctrina de las leyes históricas de sucesión es, creo yo, poca cosa más que una colección de metáforas mal aplicadas”.²⁹⁶

A diferencia de Popper, los filósofos de la ciencia Carl Hempel y Ernest Nagel han argumentado a favor de la posibilidad de encontrar leyes o generalidades en la historia. Sobre esta eventualidad, Hempel ha estimado que la disciplina histórica en un futuro podría estar en condiciones de poder enunciar leyes, mientras tanto lo único que ha podido conseguir son *esbozos explicativos*, lo cual “consiste en una indicación más o menos vaga de las leyes y las condiciones iniciales consideradas relevantes, y necesita “completarse” con el fin de convertirse en una explicación hecha y derecha”.²⁹⁷ Si para Hempel la historia alcanzará a establecer leyes como ciencia en un futuro, para Nagel esa condición de alguna forma ya está implícita, debido a que al igual que las explicaciones que da la cosmogonía física y la biología evolutiva, la historia realiza descripciones de

²⁹³ Óp. Cit., Carr, E.: ¿Qué es la Historia?... , p. 80.

²⁹⁴ Cf. Óp. Cit., Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado...*, p. 29.

²⁹⁵ Óp. Cit., White, H.: *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos...*, p. 122.

²⁹⁶ Óp. Cit., Popper, K.: *La miseria del historicismo...*, p. 134.

²⁹⁷ Óp. Cit., Hempel, C.: *La explicación científica: Estudios sobre filosofía de la ciencia...*, p. 240.

tipo genético y, por lo tanto, puede realizar generalizaciones a partir de hechos particulares. Nagel concluye que: “Parece no haber ninguna base para la afirmación de que la investigación histórica del pasado humano difiere radicalmente de las ciencias naturales o sociales generalizadoras en lo que respecta a los esquemas lógicos de sus explicaciones o a las estructuras lógicas de sus conceptos”.²⁹⁸ Por consiguiente, para Hempel y Nagel es plausible efectuar generalizaciones o incluso llegar a establecer leyes en la historia, de esta forma, la historiografía formaría parte de las ciencias y sus prácticas tendrían el mismo estatus epistémico que otras disciplinas ya establecidas como científicas. Los argumentos presentados por estos dos epistemólogos nos ofrecen una posibilidad de que la disciplina histórica comparta algunas de las características básicas de las ciencias naturales, considerando a la práctica historiográfica como una especialidad cercana a los saberes de la naturaleza.

Historia, causalidad, hipótesis y selección

Un tercer aspecto controversial de la historia al considerarla como ciencia es el establecimiento de las causas en los hechos del pasado. Frente a esto, Paul Ricoeur ha reparado en que las explicaciones causales que dan los historiadores son bastantes precarias y poco esclarecedoras de los acontecimientos pretéritos, en palabras del filósofo francés: “El sentido mismo de causalidad que utiliza el historiador sigue siendo a menudo ingenuo, precrítico, oscilando entre el determinismo y la probabilidad; la historia está condenada a *utilizar*, en competencia, varios esquemas de explicación, sin haberlos meditado y quizá sin haberlos distinguido previamente”.²⁹⁹ Del mismo modo, Hayden White cuestiona la presencia de causas en la historia y, más aún, niega la existencia ontológica de los acontecimientos históricos, señalando que estos solo están en la mente del historiador y que este les impone el significado a los hechos.³⁰⁰ Al igual que White, Gaddis es partidario de que las causas y los sucesos históricos son imposiciones que realizan los historiadores sobre el tiempo

²⁹⁸ Óp. Cit., Nagel, E.: *La estructura de la ciencia...*, p. 745.

²⁹⁹ Óp. Cit., Ricoeur, P.: *Historia y verdad...*, p. 28.

³⁰⁰ Cf. Óp. Cit., White, H.: *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos...*, pp. 130-132.

pretérito, dándoles significación.³⁰¹ Por lo cual, presenta una postura de tipo constructivista y rechaza la independencia de los hechos subordinándolos a los designios del historiador. En este aspecto, estos tres autores han argumentado que las causas que explican los acontecimientos del pasado, utilizados por los historiadores, tienen un carácter filosófico débil e incluso niegan la existencia de estos, siendo partidarios de una visión ligada a que los hechos analizados por los historiadores son recursos narrativos empleados por estos especialistas para describir el pasado humano.

Las propuestas de Ricouer, White y Gaddis se contraponen a lo planteado por Hempel y Nagel sobre la práctica historiográfica, ya que para el primero las causas que el historiador entrega sobre un hecho en particular son las mismas que efectúa el científico en cualquier área de las ciencias empíricas. Además, el historiador intenta explicar las razones de por qué la ocurrencia de un suceso no es una cuestión del azar o la casualidad, sino que más bien estos se pueden expresar en vista de los antecedentes o condiciones simultáneas en que se efectúan los hechos.³⁰² Mientras que, para el segundo, el historiador busca las causas que originaron un evento particular al igual como un científico indaga sobre las razones que originaron un fenómeno natural. Por lo cual, Nagel concluye que: “Las imputaciones causales que hacen los historiadores en sus explicaciones de las acciones humanas del pasado se basan en leyes acerca de dependencias causales. En resumen, la historia no es una disciplina puramente ideográfica”³⁰³. Por lo cual, para Hempel y Nagel las causas en los sucesos históricos tienen el mismo fundamento epistémico que en las ciencias naturales y son producto de las explicaciones racionales que emplean los historiadores para explicar el pasado.

Los últimos dos aspectos controversiales de la historia al momento de considerada como ciencia, que abordaremos en este ensayo, son las hipótesis y las selecciones que los historiadores efectúan al momento de investigar el pasado, los cuales serían de una naturaleza distinta a las realizadas por los científicos. John Gaddis, sobre este punto, ha manifestado que las hipótesis históricas son similares a las representaciones de

³⁰¹ Cf. Óp. Cit., Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado...*, p. 45.

³⁰² Cf. Óp. Cit., Hempel, C.: *La explicación científica: Estudios sobre filosofía de la ciencia...*, p. 238.

³⁰³ Óp. Cit., Nagel, E.: *La estructura de la ciencia...*, p. 712.

un mapa, es decir, la narrativa de la historia viene a significar una representación de los acontecimientos del pasado, más que una descripción de los hechos en sí mismos.³⁰⁴ Por su parte, Edward Carr ha postulado que las hipótesis históricas son solo parciales y que solo son útiles para avanzar en la investigación.³⁰⁵ Mientras que Ernest Nagel estima que las hipótesis y las condiciones explicativas que elabora el historiador están en concordancia con el empirismo de las ciencias naturales, y en definitiva, seguiría los mismos pasos que la ciencia tradicional.³⁰⁶ Este filósofo plantea que la formulación de hipótesis en la disciplina histórica no difiere mucho en relación a las ciencias empíricas, dándole un carácter a la práctica historiográfica similar a las ciencias naturales, ya que ambas proponen hipótesis para explicar los fenómenos del pasado y de la naturaleza respectivamente.

En cuanto a la selección, se ha especificado que el historiador elige sus fuentes y los hechos de forma subjetiva y, de acuerdo con el tema que está investigando, escoge lo que para él le resultaría más relevante.³⁰⁷ Esta forma de proceder, alejaría a la disciplina histórica de las ciencias experimentales por tener métodos diferentes para acercarse a la realidad. La selección y la subjetividad que está implicada en el acto de escoger documentos y de preferir acontecimientos del pasado por sobre otros que efectúa el historiador, según Ernest Nagel, no sería una condición concluyente y significativa para sostener que la práctica historiográfica sería distinta a las demás ciencias, ni que tampoco esta acción socavaría la objetividad de la historia.³⁰⁸ En suma, las objeciones que cuestionan que la disciplina histórica pueda catalogarse como una ciencia no tienen un asidero epistémico decisivo, por lo cual, la narrativa de los hechos del pasado se considera parte de las ciencias, y al igual que estas, puede formular generalizaciones, ser objetiva, establecer causas, crear hipótesis y seleccionar su área de investigación.

³⁰⁴ Cf. Óp. Cit., Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado...*, p. 25.

³⁰⁵ Cf. Óp. Cit., Carr, E.: *¿Qué es la Historia...*, p. 81.

³⁰⁶ Cf. Óp. Cit., Nagel, E.: *La estructura de la ciencia...*, p. 724.

³⁰⁷ Cf. Óp. Cit., Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado...*, p. 44.

³⁰⁸ Cf. Óp. Cit., Nagel, E.: *La estructura de la ciencia...*, pp. 747-748.

La metodología histórica y la ciencia

En comparación con el aspecto narrativo de la historia y sus implicancias, en el ámbito de la metodología de esta disciplina hay más puntos de encuentro entre filósofos e historiadores, principalmente en lo que concierne a los orígenes de la práctica historiográfica moderna y al establecimiento de un método compartido por los profesionales de la historia. Si bien los primeros cultores del estudio del pasado humano fueron los griegos del periodo clásico, asociado a los nombres de Heródoto y Tucídides, la especialidad encontró su método en el siglo XIX. De acuerdo con Jacques Le Goff, en la centuria decimonónica existieron tres movimientos que reivindicaron lo moderno como superación de lo antiguo, éstos fueron: el modernismo literario, modernismo religioso y *modern style*.³⁰⁹ Bajo estas tendencias se inscribe lo que se ha denominado como historia positivista, la cual se caracterizó por estudiar a los hechos del pasado como un acto cognitivo o proceso de investigación separado y que estos son independientes del cognoscente (eliminando todos los elementos subjetivos del investigador).³¹⁰ El positivismo historiográfico fue la antesala de la historia científica, cuyo fundador fue el historiador alemán Leopold von Ranke, quien hacia mediados del siglo XIX propuso que la historia debía escribirse en base a fuentes primarias contenidas en archivos oficiales. Igualmente, el objetivo de Ranke era transformar a la historia en una disciplina científica y rigurosa, mediante la formación de historiadores profesionales en las academias y universidades.³¹¹

Las ideas de Ranke tuvieron aceptación, primeramente, en Alemania, quienes fueron los pioneros en la formación de historiadores profesionales, lo cuales debían asistir obligatoriamente a los archivos, que contenían documentos oficiales del Estado de carácter administrativo, económico y social.³¹² La metodología de investigación histórica, propuesta por Ranke, pronto fue aceptada en otros países de Europa y en Estados Unidos, consolidándose un método estandarizado que definió a la historia

³⁰⁹ Cf. Óp. Cit., Le Goff, J.: *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso...*, p. 158.

³¹⁰ Cf. Óp. Cit., Collingwood, R.: *Idea de la Historia...*, p. 156.

³¹¹ Cf. Óp. Cit., Iggers, G.: *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno...*, p. 51.

³¹² *Ibidem*, p. 59.

como actividad científica y profesional. Las historiadoras Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margareth Jacob han catalogado a la historia científica como imperialista, debido al impulso universalista y globalizante que esta demostró en sus inicios; para estas autoras, “los historiadores implantaron su propio estilo de absolutismo en nombre de la ciencia y el progreso universales (sinónimo de occidentales) y se aplicaron a incorporar el mundo a su esquema interpretativo”.³¹³ No compartimos lo expresado por estas historiadoras sobre el hecho de valorizar a la historiografía científica como parte de un imperialismo intelectual, más bien esto corresponde, a nuestro modo de ver, a un proceso de profesionalización de la disciplina a nivel internacional y de homologación de la metodología investigativa entre los pares, al igual como lo hecho la ciencia. Por lo tanto, la historia se constituyó como actividad científica al momento en que la comunidad de historiadores a nivel internacional aceptó una metodología que definió a la especialidad.

Aunque en el último tiempo la historia científica ha recibido varias críticas de parte de las tendencias filosóficas denominadas como posmodernas, la cuales han planteado que la historiografía no se refiere a un pasado real, sino que es una invención que los historiadores han realizado en investigaciones.³¹⁴ Uno de los grandes problemas del posmodernismo es que no proporciona un modelo para el futuro en la búsqueda de una verdad histórica.³¹⁵ Concordamos con Georg Iggers en que el posmodernismo no ha mermado las prácticas historiográficas, sino más bien “lo que ha ocurrido no es el repudio a la investigación seria, sino que una mayor sofisticación. Los aspectos literarios de la narración histórica se han sido reconocidos, pero la historia no se ha reducido a una rama de la literatura”.³¹⁶ En consecuencia, la historia como actividad científica ha continuado con su metodología, a pesar de los reparos de las tendencias intelectuales posmodernas, y en su lugar a refinado su procedimiento disciplinar y los métodos de investigación.

³¹³ Óp. Cit., Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia...*, p. 80.

³¹⁴ Cf. Óp. Cit., Iggers, G.: *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno...*, p. 195.

³¹⁵ Cf. Óp. Cit., Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia...*, p. 221.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 260.

A modo de conclusión

En consonancia con lo anteriormente planteado en este ensayo, podemos asegurar que desde nuestra perspectiva no hay impedimentos argumentativos para considerar a la historia como una ciencia, ni tampoco aspectos metodológicos que invaliden la práctica historiográfica como parte del conocimiento científico. De esta forma, la impugnación hecha por algunos filósofos e historiadores que niegan que la disciplina histórica pueda alcanzar la objetividad y exageran el carácter subjetivo de esta, no tienen razones de peso que sustenten su planteamiento, sino que más bien la historia puede poseer una objetividad de tipo probabilista, cercana a algunas ramas de la biología o geología.

Además, la enunciación de leyes o la generalización en la historia ha sido otro de los elementos controversiales de esta disciplina para estimarla como científica. En este sentido, quienes han acentuado el particularismo de la historiografía se han mostrados reticentes a aceptar que esta puede formular leyes o generalizar a pesar de que los sucesos históricos no se repitan. Sin embargo, hay variados campos de la ciencia que realizan sus explicaciones a partir de casos particulares y luego los extrapolan a una generalidad. Por lo tanto, no hay justificaciones suficientes que favorezcan la negativa a generalizar o proponer leyes de parte de la historia. Asimismo, las causas que explican los acontecimientos del pasado tienen el mismo cariz que las causalidades científicas, tanto los historiadores como los científicos tratan de explicar, racionalmente, cómo se producen los fenómenos y acontecimientos humanos como naturales respectivamente, por lo que son más las cercanías que las diferencias entre ambas disciplinas.

Otras facetas de discusión, pero de menos trascendencia, son la selección y la formulación de hipótesis de parte de los historiadores para investigar y analizar el pasado. En la primera se aduce que la elección del *corpus* documental y los hechos que estudia el historiador son netamente de tipo subjetivo, sin embargo, las preferencias que realiza el investigador del pasado son muy similares a las formas de selección que efectúa el científico. Y la segunda, es parte de cualquier tipo de estudio, debido a que tanto los científicos como los historiadores tratan de interpretar los hechos naturales, como los acontecimientos humanos, a través de una hipótesis momentánea que se ajusten a la evidencia empírica. En

el ámbito metodológico de la historia, las desavenencias entre filósofos e historiadores son menores, ya que se ha aceptado un método para realizar las investigaciones históricas aceptado por estos profesionales a nivel internacional. Esta se inició con Ranke a mediados del siglo XIX, consistiendo en la reconstrucción del pasado mediante el uso de fuentes primarias contenidas en archivos públicos. Las críticas provenientes de los intelectuales posmodernos más que socavar a la disciplina histórica la han renovado y esta se ha consolidado como un conocimiento académico desarrollando su propia comunidad de especialistas.

Por último, hay razones suficientes para considerar a la historia como una ciencia, si bien la práctica historiográfica tiene sus especificidades, estas no son una condición determinante para que la aleje de otras disciplinas consideradas como científicas. Los argumentos presentados en este ensayo no pretenden zanjar el asunto de manera definitiva ni tampoco cerrar el debate, sino que más bien es presentar un ejercicio reflexivo sobre en qué condiciones la historia podría ser una ciencia más. A pesar que algunos planteamientos entregados puedan ser controversiales o cuestionables, nuestro propósito ha sido ponerlos al escrutinio y dar una salida alternativa a las disyuntivas discutidas por los filósofos e historiadores.

Bibliografía

- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.: *La verdad sobre la historia*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1998.
- Carr, E.: ¿Qué es la Historia?, Editorial Ariel, Madrid, 1984.
- Collingwood, R.: *Idea de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1952.
- Gaddis, J.: *El paisaje de la Historia: Cómo los historiadores representan el pasado*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2004.
- Hempel, C.: *La explicación científica: Estudios sobre filosofía de la ciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.
- Iggers, G.: *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2012.
- Le Goff, J.: *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*, Editorial Paidós, Barcelona, 2005.
- Nagel, E.: *La estructura de la ciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 2006.
- Popper, K.: *La miseria del historicismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1972.
- Ricoeur, P.: *Historia y verdad*, Encuentro Ediciones, Madrid, 1990.
- White, H.: *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003.

ESTUDIO GENERAL AL CONCEPTO DE VIGILAR Y CASTIGAR DE MICHEL FOUCAULT³¹⁷

Por Matías Chávez H.³¹⁸ y Francisco Díaz C.

Introducción

Desde un análisis muy general, el concepto de Vigilar y Castigar de Michel Foucault radica particularmente en el desarrollo del *poder*, que está situado y concentrado en los *espacios cerrados*, tales como: escuelas, religiones, medios de comunicación, y, en especial, la prisión. Esta última, según el filósofo francés, actúa como un instrumento de disciplina que es parte de una superestructura ya formalizada entre la sociedad y la externalización de ella.³¹⁹ Externalización que comprendería el filósofo alemán G.W. Hegel, apelando a que “la exigencia que se plantea habitualmente a una enseñanza introductoria de la filosofía consiste ciertamente en que se comience por lo existente y que desde ahí se haga avanzar la conciencia hasta lo más elevado, el pensamiento.”³²⁰

Razonamiento que se originaría entre la relación de la *estructura* y la *superestructura* que constituirían las bases de la *dialéctica*. De modo que la estructura reproduce las relaciones sociales, como por ejemplo,

³¹⁷ El artículo fue presentado por primera vez en la *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 50-62. No obstante, en este ensayo aportaremos y profundizaremos nuevos argumentos epistemológicos del erudito galo.

³¹⁸ Matías Chávez H. es Profesor de Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS).

³¹⁹ Cf. *Ibidem*. P. 194.

³²⁰ Hegel, G.W.: *Escritos pedagógicos*. Colección Grandes Pensadores. Editorial Vosgos y GRAM-NEXO. Colección dirigida por Borja Castro Serrano. Universidades de Chile y Murcia. p. 65.

la vinculación intrínseca histórica entre rey-esclavo, señor feudal-siervo, burgués-proletariado, entre otras. Mientras que la *superestructura*, ostenta a la explicación de los fenómenos sociales que el mismo hombre ha creado en los diferentes paradigmas ideológicos, religiosos, económicos, culturales y otras. Es decir, en el insustancial mundo de las ideas de Platón.³²¹ Ambas se enmarcarían en ciertas *periodificaciones*³²² que articulan la organización y planificación del ser humano con su entorno. No obstante, la dificultad estaría presente en el desarrollo de los medios de producción.³²³ De modo que la *superestructura* controlaría a la *estructura* (mando-obediencia), y gestaría la materialización del sometimiento del hombre por el hombre. No obstante, la *estructura* estaría determinada a ser modificada por cambios naturales, por medio de los levantamientos y las revoluciones que aspiraron o aspiran crear una conciencia específica de *Lucha de Clases*³²⁴. En este sentido, siguiendo a Hegel, los sujetos que estamos incorporados del nacimiento en la concepción del Estado, lo entendemos a este como "(...) la encarnación de la voluntad universal, un fin en sí mismo, no un simple instrumento del bien común. Sólo en el Estado encuentra el individuo su plenitud, y toda moral se reduce a obedecer las leyes del Estado."³²⁵ En consecuencia, el ser humano no es libre por naturaleza, sino que es el espíritu absoluto del Estado el que podrá delimitar los aconteceres del sujeto. En su contraparte, para Foucault, particularmente, en el estudio de la cárcel, descubriremos un agente de "disciplinamiento" estructural. Entonces, si nos referimos al concepto de poder que se ejerce en la superestructura -como es la privación de la liber-

³²¹ Cf. Analogía interpretativa en relación de lo que vivencian siete hombres en relación con la estructura del universo. Este aparatado tiene por finalidad explicar el concepto de superestructura desde las nociones de Platón. Véase en Platón.: *La República*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). <http://www.bibliotecabasica.com.ar>. p. 222.

³²² Cf Saldivia, Z.: *Adiós a la época contemporánea*. Editorial Bravo y Allende. Santiago de Chile. 2014.

³²³ Cf. Marx, K. y Engels, F.: *Manifiesto Comunista* (1848-1948). Edición del centenario. Santiago de Chile. 1948. Documentos de la Biblioteca del Congreso Nacional. Pp. 13-58.

³²⁴ *Ibidem*. P. iv.

³²⁵ Fina, O.: *Gigantes de la filosofía*. Bruguera Mexicana de ediciones. S.A., México. 1973. p. 189.: Siguiendo a Hegel, "El Estado bien constituido identifica los intereses privados de los ciudadanos con sus intereses generales. Es la realidad en que el individuo alcanza la verdadera libertad y puede gozar de ella. Todo lo que es del hombre se lo debe al Estado. Todo valor que tenga el hombre, toda realidad espiritual, la tiene solamente merced al Estado". En Pp. 192-193.

tad-, el acceso del desarrollo del *saber* no estaría contemplado en el porvenir de la vida del sujeto presidario a diferencia del individuo que está “realmente” libre. De modo que la *libertad utópica*³²⁶ que nos ha legado el humanista Tomás Moro no proviene de nuestra cotidianidad inmediata, sino de las pasiones y de los desafíos de querer obtenerla, y que solo accedemos a ella por el mero hecho de considerar el “bien común”³²⁷; lo cual logramos inferir que el espíritu no se reduce solo a la capacidad de conocer o razonar el mundo; por el contrario, implica trascender los límites y abrir paso a lo que llamamos infinito, y la libertad es el primer paso de comprensión holística que nos sitúa las divergencias de la vida. Desde esta perspectiva, el que está “libre” adquiere el saber por medio de procesos formativos, ya sea en las unidades educativas, centros universitarios, en rigor, en la institucionalidad que acredita la formalidad de los estudios disciplinarios. ¿Y qué sucede con la premisa “conócete a ti mismo”, el cultivar el auto-aprendizaje que promovían los filósofos de la antigua Grecia?, ¿no es responsabilidad de todos germinar una estructura partícipe del conocimiento? El hecho de responder a esta interrogante, quizás tendremos la certeza de que el sujeto discernirá entre el bien y el mal, entre lo “normal” o lo “anormal”. A nuestro tiempo, no es posible saber. Pero si podremos interrogar: ¿Cuántos serán los culpables que pensarán en cuantificar el “conócete a ti mismo”? Simplemente, solo teorizaremos: “el pensar por sí mismo ha de ser desarrollado y ejercitado en el sentido de que, en primer lugar, en ese estudio el material no importa y, en segundo lugar, el plantear el problema como si el aprender fuera opuesto al pensar por sí mismo, puesto que de hecho el pensar sólo se puede ejercitar en un material que no sea producto o una elaboración de la fantasía o alguna intuición, llámese sensible o intelectual, sino que es un pensamiento y, además, un pensamiento sólo puede ser aprendido mediante el hecho de que él mismo es pensado”³²⁸.

³²⁶ Cf. Moro, T.: *Utopía*. Biblioteca Virtual Universal. p.14.
Véase en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/300883.pdf>

³²⁷ Cf. Óp. Cit. Moro, T.: *Utopía*... p. 9.

³²⁸ Óp. Cit. Fina, O.: *Gigantes de la filosofía*..., p.90.

Entre el espacio abierto y el espacio cerrado

Si materializamos el argumento de que un pensamiento sólo puede ser aprendido mediante el hecho de que él mismo es pensado, este se ejercería en los espacios abiertos y ante la voluntad del individuo. Sin embargo, la realidad entre lo que sucede en una cárcel o en una institución educacional (ambas con un *sistema cerrado*) existen innumerables diferencias en que el pensar por sí mismo es mínimo y escaso, aunque es posible contextualizar la coherencia del funcionamiento de tipo panóptico:³²⁹ *todos nos vigilamos y todos nos controlamos*³³⁰ en un mismo espacio y tiempo. El primer mecanismo, es que en ambas instituciones demandan relaciones recíprocas, tanto de amistades como de conflictos. El segundo mecanismo, los sujetos son parte de una estructura de mando-obediencia -aunque con el pasar de los años, y en nuestro siglo XXI, el ejercicio de convivencia ha mejorado para fortalecer las relaciones de poder-, por ejemplo, si un compañero o compañera ingresa al salón de clases al toque de timbre, y desea dar vuelta la mesa y sentarse dando la espalda al docente: ¿qué atención habrá?, ¿cuál será la primera reacción? Probablemente, el o la docente se enoje y solicitará que el pupitre vuelva a su lugar de orden panóptico. Posiblemente, el estudiante manifestará resistencia a tal mandato. Desde este punto de vista, el descontrol y el desorden de una situación tan básica como esta, puede dar luz a aparatos de violencia entre las relaciones de poder ya establecidas, además de estimular una actitud de doblegar a la autoridad, con la finalidad de transformar la estructura frente a sus pares. Desde el ámbito carcelario, no sería muy diferente, puesto que el filósofo galo cita que “en materia criminal, el punto más difícil es la imposición de la pena: es el objeto y el término del procedimiento, y el único fruto, por el ejemplo y el terror, cuando está bien aplicada al culpable”³³¹

Según Foucault, lo que se espera del mando-obediencia -entre profesor y estudiante, y en la pena criminal aplicada- es que los testigos hacen juicio de los involucrados, como histriones que legislan una coherencia

³²⁹ Cf. Óp. Cit. Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión...* p. 303.

³³⁰ Cf. *Ibidem*. pp. 194-196.

³³¹ A. Bruneau, *Observations et maximes SUT les affaires criminelles*, 1715. Prefacio no foliado de la primera parte. En Cf. Óp. Cit. Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión...* P. 58.

razonada, cuyos métodos no conciernen a una idónea modalidad dialéctica. En cierto sentido, en ambos casos, las nociones de poder fluctúan entre cuánto es la capacidad de quien manda y de cuánto esta resiste. Este argumento, promueve la “normalización” a través del orden y la fuerza, lo que en rigor, clásicamente, conocemos en Chile: “*Por la razón o la fuerza*”³³², y no de los valores naturales que suscitan la responsabilidad, el respeto, la dignidad y el diálogo.

Por otra parte, aparece el concepto de *normalización* que sustenta las premisas de la estructura de poder a través de la secuencia de actos repetitivos, consolidando una determinada norma. Al aceptar la norma supeedita a la superestructura. No obstante, estas, por lo general, en el tiempo que vivimos, causan el estudio, el trabajo, la familia, la salud, la religión y otras que componen la *superestructura*, desde los planteamientos teóricos-prácticos que nos enseñan las instituciones educacionales, y de cómo se concretan en la “vida adulta”. El occidentalismo es una normalización al cambio permanente, que está presente desde la Grecia Clásica, y que discute a un sistema de producción cerrada, impuesta por la superioridad de las minorías ilustradas. Así, estos han constituido cúpulas de poder para perfeccionar cada vez más los mecanismos de dominación, y de ser aplicado en las prácticas sociales cotidianas, con el interés de cultivar en el imaginario colectivo la figura entre quien manda y quien obedece. Dichas facultades están predeterminadas desde la niñez, dado al modelo del sistema educativo panóptico que han generado los dominantes, desplazando por completo la libertad pensante de la vida de los sujetos que obedecen intrínsecamente tal como se efectúa en los espacios cerrados, situación que si no es favorable para la relación de poder a favor del sometedor, es menester ejercer el castigo para vigilar y controlar la sinergia estructural que componen los miembros de una determinada localidad. Asimismo, tanto la cárcel como las instituciones educativas -no todas por supuesto- cumplen con los argumentos mencionados, en ambas castigamos, corregimos y disciplinamos.

A juicio del filósofo galo, la forma de castigar a cualquier persona está ligada al cambio de castigo, lo que horroriza al desobediente y lo vuelve endeble. Sin embargo, este actuar generará miles de posibilidades a prac-

³³² En 1920 se oficializó la inclusión en el escudo nacional del lema «*Por la razón o la fuerza*. Ministerio de Guerra y Marina (08 de septiembre de 1920). Documentos de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, consultado el 15 de agosto de 2019.

ticar, pero siempre en un espacio cerrado. Es por ello, que se necesita la vigilancia de quienes están dispuestos a ser privados de su libertad (tanto la policía como los profesores) cavilante para cumplir con los propósitos de quien tiene el poder. Y más aun, estos sienten y acarician algunos ápices del poder de mandar sin tener la espada que Damocles observó sobre su cabeza.³³³

A modo de conclusión

En síntesis, es imposible no describir lo sucedido en Francia durante el sgl XIX: “De 1.000 a 1.500 condenados viven bajo la vigilancia de 30 a 40 vigilantes que no mantienen cierta seguridad sino contando con la delación, es decir, con la corrupción que se cuidan de sembrar ellos mismos. ¿Quiénes son estos guardianes? Soldados liberados, hombres sin instrucción, sin inteligencia de su función, que tienen el oficio de guardar malhechores.”³³⁴ El relato descrito por Foucault, conjuga muy bien lo que es controlado y vigilado por el gendarme; el guardián es vigilado y controlado por el malhechor. Es probable que no exista pacto entre ambos, pero no quiere decir que no lo haya, dada a las condiciones que están sometidos. La esencia humana es más allá del control social, más allá del sometimiento social, más allá de la lucha por la libertad; es una conquista indisoluble de avasallar al hombre bajo el control de los intereses individuales, tal como un narcisista que ansía liberarse de sí,³³⁵ y de no ser parte de lo panóptico que lo prescriba a ser y del cómo debe existir.

El ser debería escribir su propia esencia racional de vida. Pero esta, límita con las normas de la institucionalidad, efectuando un conflicto de intereses propios, por ende el actuar del sujeto sería considerado como una revolución al modelo panóptico, desde las directrices estructurales para eliminar los lineamientos superestructurales. Es por ello, que las revoluciones históricas y políticas son similares, y solo es distintiva de una y de otra cuando los intereses individuales de una minoría se benefician de quienes hicieron intelectualmente la revolución. En un supuesto, la

³³³ Cf. Leyenda de la Espada de Damocles.

³³⁴ *La Fraternité*, marzo de 1842. En Óp. Cit. Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión...* P. 263.

³³⁵ Cf. Narciso (Mitología).

salida del espacio cerrado no existe. Somos convergentes al ser parte de un orden normativo, ya que el caos y la inseguridad nos desplazan diametralmente a la muerte cognitiva. Y para esto, es tácito ser disciplinados desde la infancia, desde la institucionalidad educacional, y solo ser observadores de las instituciones presidarías, puesto que esta última la entendemos como un ejemplo de castigo. Sin embargo, en todo momento somos parte del sistema panóptico, convirtiéndonos en guardianes de vigilancia de nuestra integridad.

Quizás las ideas de Platón, solo son ideas *metaestructurales* que aún no hemos considerado para crear otras relaciones de poder u otros paradigmas que escapen del occidentalismo, y si alguna comunidad las ha practicado, las normatividades de la herencia grecorromana, el oscurantismo medieval las condenó, tal como lo hizo el inquisidor durante las purgas de fe al erradicar las ideas de Giordano Bruno, Galileo Galilei, y otras cientos de mujeres investigadoras del arte, la política y la ciencia. Y más aún, ampliando fronteras al exterminar casi por completo a los pueblos originarios de *Abya Yala* y a los lejanos y cercanos puntos de la polinesia. A pesar de todo, el plan panóptico es funcional en todo tiempo, imponiendo la normatividad a través de las diversas instituciones. En lo que concierne a nuestra actual sociedad occidentalista, independiente de las innumerables organizaciones políticas-económicas, la normalización es el cuerpo del disciplinamiento institucional, es decir, el Espíritu Absoluto del Vigilar y Castigar. Y su objetivo es mantener el orden y el control, y para ello, como ciudadanos-engranajes tenemos la impronta de cumplir con la responsabilidad de cada mandato establecido, normado en el famoso contrato social³³⁶ o de lo contrario qué nos queda, el caos y, por ende, la prisión.

³³⁶ Cf. Rousseau, J. J.: *El contrato social*. Obras clásicas de siempre. Edición digital. Pp. 3-74. Véase en http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ContratoSocial.pdf

Bibliografía

- Documentos de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultado 15 de agosto de 2019.
- Fina, O.: *Gigantes de la filosofía*. Bruguera Mexicana de ediciones. S.A., México. 1973.
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires. 2002.
- Hegel, G.W.: *Escritos pedagógicos*. Colección Grandes Pensadores. Editorial Vosgos y GRAMNEXO. Colección dirigida por Borja Castro Serrano. Universidades de Chile y Murcia.
- Leyenda de la Espada de Damocles.
- Marx, K. y Engels, F.: *Manifiesto Comunista (1848-1948)*. Edición del centenario. Santiago de Chile. 1948. Documentos de la Biblioteca del Congreso Nacional.
- Moro, T.: *Utopía*. Biblioteca Virtual Universal.
- Narciso (Mitología).
- Platón.: *La República*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM).
- Rousseau, J. J.: *El contrato social*. Obras clásicas de siempre. Edición digital.
- Saldivia, Z.: *Adiós a la época contemporánea*. Editorial Bravo y Allende. Santiago de Chile. 2014.

EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Por Aldo Ocampo González.*³³⁷

El escándalo epistémico persistente: presencia de una mimesis reduccionista y normativa

Uno de los escándalos persistentes que enfrentan los territorios de la educación inclusiva reafirman un doble vínculo, una espacialidad en la que se amalgaman diversas clases de problemas centrales en la comprensión de su naturaleza. El doble vínculo del que hablo describe el problema epistemológico y pragmático, este último, concebido como un saber que encarna la realidad transformando la vida de las personas. Ambos nudos constituyen puntos calientes en la comprensión de la naturaleza, alcance y sentido del campo, develando que los planteamientos y supuestos pseudo-epistémicos que hoy erigen su tarea en el mundo actual, demuestran que sus reglas de configuración cristalizan un efecto mimético de producción sustentado en cadenas hereditarias de lo especial, restringiendo su campo de acción hacia la formulación de un lazo de rearticulación e intermediación entre lo estructural –reglas de funcionamiento de la sociedad– y lo micropráctico –experiencia vivida, cotidianeidad, trama de

³³⁷ Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) - Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).- Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude', por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España. *E-mail:* aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

relaciones moleculares—. Antes de avanzar en la exposición de las ideas, quisiera advertir que, la educación especial es una forma de inclusión, mientras que, la inclusión no es una forma de lo especial, encarna una fuerza alterativa, dislocadora y descentradora de las certidumbres y hábitos de pensamiento con el que leemos, participamos y nos ubicamos en el mundo y en sus estructuras.

El efecto mimético es una de las principales armas pseudo-heurísticas desarrolladas por el *mainstream* discursivo que, ante la ausencia de fundamentos de todo tipo; claros y dispersos por diversas regionalizaciones del conocimiento, contribuyó a ensamblar una rostricidad más evolucionada de la fuerza de lo especial, generando un ensamblaje de carácter travestizado y un halo analítico falsificado. El saber que hoy circula con mayor fuerza en las estructuras académicas, en los medios masivos de comunicación y en la literatura especializada no le pertenece a la inclusión, tanto su fuerza como categorías y recursos metodológicos empleados hacen que el sintagma se traicione en sus propias categorías, produciendo una retórica visual que permanentemente colinda con proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad.

La mimesis instituida por el discurso *mainstream* de lo inclusivo deviene en un efecto de imitación lo especial en cuanto a su estructura discursiva, marcos de valores que sustentan su luchas y formas condicionales, así como, la imitación de su naturaleza. Se imita o mejor dicho, prolifera un efecto paródico que asume la identidad de lo inclusivo como parte de lo especial. Claro está, la herencia de lo inclusivo no se encuentra totalizada en lo especial, esta surge de diversos enredos genealógicos que, mediante una acción extra-disciplinar –es este argumento el que me permite sostener que en su ensamblaje heurístico y metodológico tienen lugar diversas convergencias epistemológicas-, produce conexiones entre proyectos de conocimiento alejados en su función y lenguaje a este dominio.

La tarea mimética que describo procede mediante un efecto de duplicación de la fuerza heurística de lo inclusivo mediante la imposición de lo especial, cuya habilidad posibilita la reproducción sensorial de sus dispositivos semióticos corporificados de mayor insistencia y circulación en el sistema-mundo. Este fenómeno, centra su actividad intelectual que parodia en exterioridad de la fuerza en análisis, es un simple mecanismo

imitativo, una actividad que acontece en términos de copia. Todas estas, son manifestaciones del error persistente que funda sus entendimientos que, en sí mismo, es un error o fallo no solo epistémico y de aproximación a su campo de objetos, sino que, en sus modos de representación. Cada una de estas dimensiones reside en lo más profundo de sus falsos sistemas de razonamientos. Producto de este efecto imitativo devenido en prácticas heurísticas de falsificación, observo el reto de encontrar por parte de la educación inclusiva, su gramática propia. En síntesis, la mimesis nos lleva a pensar en torno a las leyes, mecanismos y conceptos de lo especial para fundamentar lo inclusivo articulando un halo normativo y mono-céntrico para asumir una constelación de debates que desbordan tales ámbitos de análisis.

Un campo sintagmático

El territorio significado como educación inclusiva presenta tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Cada uno de estos nudos, es transversal a campos, geografías y/o regionalizaciones epistémicas emergentes al alero del gran paraguas de la post-modernidad. Los campos sintagmáticos son espacios de conocimientos conformados por dos o más palabras, cuyas articulaciones epistemológicas develan acciones que desbordan el purismo del corpus disciplinario e interrogan las articulaciones interdisciplinarias, es decir, trabajan ‘a través’ y ‘más allá’ de las disciplinas, de sus formas metodológicas y objetuales. Su fuerza heurística acontece en la exterioridad del trabajo teórico –principal propiedad del campo examinado en este trabajo–. También, pueden ser significados como espacios por agrupación estriada y rugosa de diversas clases de recursos epistemológicos, cuya arquitectura analítica y estructura de producción es regulada por el principio de heterogénesis.

Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios. Los problemas de forma, contenido y contexto son albergados, de acuerdo a lo expuesto por la brillante teórica cultural, Mieke Bal, bajo el concep-

to de *intimidad crítica*³³⁸. El terreno de la educación inclusiva es en sí mismo un espacio de intimidad crítica, viaja por el mundo y por una amplia variedad de proyectos de conocimiento, objetos, formas metodológicas, sujetos, etc., todo ello, devela singulares modos de implicación con un Otro, otro que ha sido despojado de toda forma de otrificación y figura de alteridad peyorativa. ¿Después de este gran recorrido de carácter estriado y reticular, es posible seguir denominándola ‘educación inclusiva’? Su campo es un espacio de reinención permanente, una zona de agitación y deformación del pensamiento. Para la investigadora, esta noción en términos analítico-metodológicos es clave en la disposición de elementos para superar prácticas oscuras, turbias o poco comprensibles, es una estrategia de iluminación epistémica que coincide con uno de los propósitos de la inclusión, específicamente, con el ‘saber no-pensado’, es decir, algo que intenta que sea pensado mediante la creatividad. Coincide además, con Hall (2011) en la afirmación: si cambia la coyuntura, cambia todo, incluido el significado y sus dispositivos de semiotización. Los campos sintagmáticos invitan a ‘leer-de-otro-modo’, específicamente, expresan dificultades en la comprensión de su forma, contexto y contenido, problemáticas irregulares de orden cultural, político y económico, etc., fomentando un análisis constructivo hacia otras dimensiones y vectores de comprensión sobre los territorios de la educación inclusiva.

El *problema epistémico* refiere a la examinación de sus condiciones de producción del conocimiento, lo que evidencia el ausentismo de una teoría y de una construcción epistemológica propia. Desde la singularidad del dominio en análisis, lo único que es posible visibilizar es un conjunto influencias de carácter extra-disciplinar, develando que el calificativo ‘inclusiva’ ha sido abordado, planteado y estructurado sin esta denominación a través de una amplia variedad de geografías epistémicas. Lo heurístico se ve afectado por la ausencia de comprensiones acerca del sentido y naturaleza³³⁹ de su objeto, específicamente, acerca de lo que este estudia. Su epistemología opera en términos de un dispositivo de reconocimiento que performa, altera, deforma y reinventa la realidad. Se propone además, comprender los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos. Resolver el obstáculo epistemológico de la educación inclu-

³³⁸ Se opone abiertamente a las distancias analíticas. Este concepto es en sí mismo es un método.

³³⁹ La pregunta por la naturaleza es crucial, ya que, refiere a la esencia y a sus modos de existir.

siva sugiere la construcción de conceptos que produzcan condiciones de legibilidad en el encuentro con la especificidad de su objeto. Todo ello, fomenta la emergencia de nuevos rumbos metodológicos y estrategias de análisis.

El objeto de conocimiento de la educación inclusiva expresa un carácter ambivalente, no es exclusivamente una cosa, un fenómeno, una subjetividad, una(s) persona(s), etc. Las condiciones de producción en este campo se encuentran estrechamente vinculadas a lo político y a la subjetividad, elementos que performan la producción de su conocimiento. La especificidad de sus grados de constructividad se encuentran estrechamente ligados a “la subjetividad, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplio” (Bal, 2002, p.368). Sus condiciones de producción operan mediante la articulación de un espacio de intimidad crítica, esto es, establece una relación íntima entre diversas singularidades epistemológicas –objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, dominios, conceptos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, etc.– que informan al campo para su reivindicación y dislocación.

El *problema metodológico* también se expresa en términos de metodicidad, lo que no sólo repercute en las prácticas de investigación, sino que, en la formación de sus profesionales e investigadores. La educación inclusiva no presenta un método formalizado como tal, su construcción permitiría abordar sus fenómenos con mayor complejidad, capturando la especificidad de cada una de sus partes. Sobre este particular, una vez que senté gran parte de las condiciones epistemológicas de la educación inclusiva, observé que el método se encontraba implico en ellas, es decir, asume un carácter de *estrategia analítica* construida en un contexto histórico específico. Su dimensión metodológica se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de los fenómenos.

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’ que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario

y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura ‘inclusión como método’ puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. En efecto, una de las características clave del método de la inclusión es la complejidad y su marcado carácter generativo, comprende que, [...] el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una “vista desde ninguna parte” que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.30).

El *problema morfológico*, por su parte, alude al estudio de las formas que delimitan el corpus de categorías empleadas en la configuración de su campo, objeto y dominio. En la coyuntura *mainstream* de carácter endeble, resulta de la asociación, abducción y entrecruzamiento de conceptos derivados de ciertos ‘individualismos-liberalismos que legitiman la utilización de nociones, tales como, tolerancia, aceptación, respeto, sin necesariamente, crear condiciones que garanticen el funcionamiento de las estructuras y de las relaciones sociales en torno a dichos propósitos. Los conceptos empleados tradicionalmente por la estructura de conocimiento endeble y falsificada de educación inclusiva, ha perdido su inocencia afectado a la estructura de pensamiento que las sostiene. Esta, sin duda, ha demostrado serias limitaciones. La precariedad conceptual del campo -en adelante, su aparato mórfico- exige que cada uno de sus instrumentos sean aplicados según la naturaleza de su contextualismo semántico y lingüístico, entendiendo que, habrán ciertos conceptos que no podrán seguir siendo utilizados de la misma forma, lo que sugiere la creación de mecanismos que interroguen permanentemente sus usos y aplicaciones. El interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido.

Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos

de contenido y ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i) legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se performe junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2002, p.367-368).

El problema morfológico aborda el estudio de las formas y de los contenidos, instaurando un proceso de reconocimiento sobre las premisas fundacionales e inherentes a este enfoque, rechazando una concepción binaria de forma y contenido. Muchas de las palabras empleadas en su centro crítico corresponden a *palabras-cotidianas-convertidas-en-conceptos*. Por tanto, los conceptos empleados en la actualidad para ensamblar el discurso de la inclusión construyen un objeto y una práctica que distorsionan su real significado. Inclusión como método se asume una posición de distancia crítica acerca de sus categorías tradicionalmente empleadas.

Tensiones metodológicas de la Educación Inclusiva y obstrucciones significativas en la formación de su método

Uno de los problemas fundamentales que atraviesan al dominio de la educación inclusiva es el problema referido a lo metodológico y a la configuración de un método coherente con su naturaleza epistemológica. Mi interés en el método toma distancia de las posturas canónicas legitimadas por las estructuras académicas que reducen su función a meras prácticas tecnológicas o sistemas de artesanías para desarrollar determinadas investigaciones. Interesa destrabar este nudo crítico para asumir otras-lógicas de formación de los profesionales del campo. Antes de profundizar en cualquier tipo de planteamiento, detengámonos unos instantes y analicemos el sentido heurístico de lo metodológico y del método, dos nociones claves para avanzar en la argumentación. No quisiera iniciar este viaje aduciendo arbitrariamente un déficit metodológico y de método. Sin embargo, al observar los trabajos publicados bajo la denominación ‘educación inclusiva’, no proliferan reflexiones que aborden este tema, más que algunos manuscritos del autor de este texto. Lo que puede ser afirmado con fuerza es la contaminación metodológica que se desprende del entre-

cruzamiento de diversos métodos que operan por abducción desmedida procedentes de diversos campos.

Por tanto, es plausible sostener que, la educación inclusiva no posee un repertorio metodológico propio, sino que, su ensamblaje heurístico adopta un carácter de *pseudo-* articulado fundamentalmente desde formas que contaminan su función. En su visión más alentadora, el dominio presenta un entrecruzamiento de métodos y formas metodológicas que operan en proximidad al eclecticismo –figuración de orden positivista– y una trayectoria heterogénea, “a partir de la adopción de teorías y conceptos de otras profesiones y disciplinas relacionadas con las ciencias sociales” (Barreto, Benavides, Gavarito y Gordillo, 2003, p.17), siendo necesario que pueda encontrar sus propios fundamentos coherente con la fuerza singularizante que traza su episteme. Esta multiplicidad de recursos metodológicos, nos conduce a la interrogante: ¿en qué medida permite resolver los problemas y situaciones complejas a nivel social? No obstante, “ciertos niveles de eclecticismo y pragmatismo que menoscaban los desarrollos propios, limitan las condiciones de construcción del objeto propio” (Barreto, Benavides, Gavarito y Gordillo, 2003, p.17). La fundamentación metodológica de la educación inclusiva resulta insuficiente, cuyas repercusiones limitan el encuentro con la especificidad de sus territorios.

Si la educación inclusiva presenta un funcionamiento aléctico, sostendré que, en la diversidad de recursos epistémicos que configuran su ensamblaje, observo diferentes metodologías –incluso, muchas de ellas, transversales– que subyacen a cada uno de estos. De acuerdo a lo anteriormente comentado, es plausible sostener que, el dominio de lo inclusivo devela una trayectoria epistemológica y metodológica rizomática; enfrenta el desafío de dar forma a sus propias rutas metodológicas. La pregunta por las metodologías a diferencia del método, posibilita el encuentro con las vías escondidas que cada recurso epistemológico aporta a la configuración del campo. Este es un campo configurado de múltiples trayectorias metodológicas, muchas de ellas, no comparten un lenguaje analítico-metodológico común. Si atendemos estrictamente a la fuerza definicional de método observamos la presencia de una praxis cognitiva, una artesanía epistémica y una forma particular de trabajar en un dominio heurístico. Este es responsable, en cierta medida, de las formas de

producción del conocimiento, traza rutas para la intervención y la transformación de la realidad, cristalizando una singular trama de inter=entre y viniere=venir. En contraste, las metodologías son formas de acciones puntuales para la concreción del método. El método que propongo en materia de Educación Inclusiva se inspira en el trabajo de Chen (2012) quien entiende a Asia como una zona imaginaria, un campo de problemas, una estrategia analítica. Inspirado en estos planteamientos, sostengo que la inclusión es un método en sí mismo y una singular estrategia analítica. Las metodologías trazan formas de capturar los fenómenos profundizando en ellos, integran prácticas de acción y cognitivas. Coincidiendo con Law (2004) observo necesario avanzar en la emergencia de formas metodológicas capaces de capturar la profundidad y multiversalidad de los problemas-situaciones configurantes de la gramática de cada fenómeno.

Tal como he sostenido, el método no solo tiene implicancias en la estructuración de los diseños y prácticas de investigación –en cierta medida, esta dimensión expresa un significante y un propósito superficial en cuanto a la magnitud de su fuerza–, sino también, repercute significativamente en la formación de sus profesionales –punto espinoso débilmente abordado en el campo educativo–, sus implicancias no terminan aquí. El método también traza directrices para describir, interpretar y profundizar en las modalidades y estrategias de exploración del objeto de lo inclusivo –de naturaleza post-disciplinar– y de sus objetos específicos. La elección de un método depende de múltiples tipos de factores. Metodológicamente, este dominio presenta muy pocas guías para posibles métodos de interpretación y aún menos explicaciones de cómo hacer esos métodos.

Sin embargo, existe una gran confusión sobre lo que exactamente todo esto podría implicar. De hecho, hay mucha de confusión sobre lo inclusivo, esto se ve reflejado en las dificultades para definir su función y alcance con exactitud, hablamos así, de un ininteligible índice de singularidad; producto que este campo se encuentra en fase de descubrimiento. La educación inclusiva es como un idioma del que creemos saber mucho, pero no comprendemos aún la gran complejidad que este encierra. A pesar de circular grandes volúmenes de artículos y libros que abordan el tema, todavía no sabemos exactamente qué es la inclusión y la educación

inclusiva, al parecer creemos entenderla a través de determinados dispositivos semióticos corporificados que son materializados en sujetos particulares, lo cierto es que tales imágenes surgen de un efecto epistémico falsificado estableciendo alianzas con la diversas formas de desigualdad. Tampoco sabemos cómo esta opera en el mundo, a pesar que el mundo es cada vez más sensible a su discurso, no está claro exactamente lo que esta podría significar o hacer en el mundo actual.

“[...] La mejor manera de “resolver” tales lecturas controvertidas es mirar de nuevo el ejemplo concreto y tratar de justificar la propia “lectura” en detalle en relación con las prácticas y formas reales de significado utilizado, y qué significados parecen ser productivos” (Hall, 1997, p.10).

Características generales del conocimiento de la educación inclusiva

Cualquier dominio del conocimiento sin epistemología no solo deviene en la asunción de una práctica tecnológica, sino que, en la consolidación de coordenadas primitivas y confusas en cada una de sus dimensiones: heurísticas, ontológicas, morfológicas, metodológicas, etc. Estos dos últimos epítetos son los que mejor describen el desarrollo actual del campo y de su ininteligible índice de singularidad. ¿Por qué resulta importante comprender la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva? Sin duda que el dominio que forma la educación inclusiva crea un corpus de conocimientos y ángulos de visión que escapan a las formas legitimadas por los marcos epistemológicos canónicos; persigue una analítica capaz de beneficiarse de bases heurísticas más sólidas, en contraposición, al marcado carácter tecnológico de sus propuestas, asume que la interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo proporciona claves analíticas y contextuales para pensar la naturaleza y envergadura del conocimiento educativo en el siglo XXI.

Mi intención en esta oportunidad, es explorar los ensamblajes que fomentan la reconocimiento y la transformación de los sistemas intelectuales de la Educación Inclusiva en términos epistemológicos, cuyo principal desafío es asumir la creación de un cuerpo de saberes que posibiliten la creación de un conocimiento general sobre el mundo, evitando imponer

la clásica retórica de asimilación y/o compensación –visión técnica de la inclusión–. Es un conocimiento que desafía a las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y, en especial, a los engranajes de configuración que sostienen a diversas estructuras de conocimiento.

En este apartado no solo exploro las características generales del conocimiento de la educación inclusiva, sino que, intento profundizar en la naturaleza de este –tópico que ha constituido una de mis principales pasiones intelectuales durante los últimos años–. La interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo no solo profundiza acerca del estado actual del saber de este dominio –sin teoría, método y categorías claras para leer y comprender la función de su objeto–, sino que, aprender acerca de las figuraciones que este traza e impone al mundo actual, el tipo de métodos que producen tal angulosidad del saber y sus características y dilemas definitorios afín de sostener un conocimiento profundo acerca de los procesos de construcción que amerita la singularidad de este campo. A pesar que el discurso y mensaje de la educación inclusiva parece simple, esta racionalidad de carácter liberal –refiero a la que gobierna el *mainstream*– propiedad de una cognición alojada al interior del capitalismo hegemónico actual, carece de condiciones pragmáticas, epistemológicas y conceptuales para lograr que tal construcción heurística impacte en la vida de las personas, especialmente, por su incapacidad para producir otros mundos y combatir subversivamente las diversas patologías del poder, a lo que llamo ‘formatos del poder’.

Como consecuencia de este singular ausentismo epistémico, observo dilemas prácticos en torno a la circulación de decisiones socio-políticas y socio-científicas desinformadas y la amplificación de errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva, travestido, mayoritariamente, por una operación heurística fundada en cadenas de herencias bidireccionadas que se enredan sobre algunos de sus objetos específicos más importantes, entre ellos; el falso heurístico que sostiene que, la educación inclusiva es una mutación o visión más avanzada que lo especial. Este, es sin duda, uno de los fracasos cognitivos más evidentes, reproducido en todas las agendas gubernamentales, políticas públicas y marcos vertebradores de la formación de los educadores.

La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva opera a través de complejas relaciones exteriores formando un ensamblaje de

múltiples recursos que entran en contacto mediante singulares aleaciones heurísticas. Si bien, la pregunta por la autenticidad también se inscribe dentro de este marco analítico, surge un problema interpretativo al respecto, quién define o delimita los contornos de dicha trama de autenticidad. Para evitar dichas tensiones -que sea dicho de paso, son de orden sociopolíticas- es que, en esta oportunidad, reflexionaré acerca de las características definitorias del conocimiento de la educación inclusiva y sus problemas fundamentales. Como dispongo de un espacio breve para examinar cuestiones y tensiones que ameritan profundidad, expondré cada uno de estos puntos y dimensiones en la tabla que se expone a continuación. Para lograr tal empresa, observo necesario fomentar una comprensión acerca de cuestiones de orden filosófica, metodológica, política, ética y heurística que se entretujan y garantizan la emergencia del conocimiento sintagmático denominado educación inclusiva.

Características definitorias del conocimiento de la educación inclusiva	Problemas fundamentales de la educación inclusiva
El nomadismo epistemológico	Problema ontológico
El diaspórismo epistemológico y la diáspora epistémica	Problema epistemológico
Base epistemológica de carácter post-disciplinar	Problema morfológico
Un objeto que desborda los paradigmas de una gran variedad de campos, regionalizaciones y disciplinas	Problema metodológico
Un dominio en permanente movimiento y compuesto por una infinidad de objetos visuales, analíticos, empírico y teórico y objetos específicos no del todo reconocidos	
La dimensión extra-teórica como fuente de regulación del campo de objetos político, ético, político y visual.	
La dimensión intra-teórica	
Los enredos genealógicos del campo	
Las condiciones de traducción, rearticulación y legibilidad	

Tabla 1: Síntesis de principales características del conocimiento de la educación inclusiva y sus problemas fundamentales. Fuente: elaboración propia.

Asumir un planteamiento epistemológico sobre educación inclusiva evita reducir su fuerza y función a la creación de una teoría general del conocimiento en este dominio, más bien, su marcado carácter post-disciplinar y diaspórismo epistemológico refuerzan una empresa cuya intención crea una contra-teoría –acción que legitima la formación de un proyecto de conocimiento en resistencia-. La epistemología de la educación inclusiva no pretende convertirse en una teoría general, sino más bien, en demostrar las imitaciones del pensamiento para reconstruir este proceso. Es una contra-argumentación; algo que desaprende. Sus esfuer-

zos teóricos van en búsqueda de formas alternativas de un amplio espectro de normatividades teóricas imbricadas en gran parte de las propuestas sobre transformación educativa. En esta figuración heurística, se apela por la complementariedad más que luchar por la igualdad, se interesa por evitar/liberar las formas de polarización de determinadas categorías. La lucha por la inclusión y la justicia interesa a todo el mundo, no solo a colectividades erróneamente designados como abyectos epistemológicos.

La inclusión se encuentra en todas partes, es una compleja filosofía de la praxis. Para contrarrestar el gran núcleo de efectos desbastadores necesitamos esforzarnos por ser más imaginativos y creativos; trabaja en torno a formas alternativas de la realidad, creando otras posibilidades a partir de otras formas de pensamiento. Necesitamos con urgencia una pragmática epistemológica de la educación inclusiva. “Sin embargo, la consideración de estas distinciones y cuestiones ayuda a profundizar nuestra comprensión de la naturaleza de la creencia, y así profundizar nuestra comprensión de la naturaleza del conocimiento” (McCain, 2016, p.8).

El estudio de la naturaleza del conocimiento nos ayuda a centrarnos en los ejes que describen los contornos de verdad de lo inclusivo –tarea heurística intensamente compleja-, lo que amerita profundizar en el tipo de explicaciones y cómo conducen a la comprensión de su objeto y territorios en permanente movimiento, es algo sumamente importante de significar. Al respecto, insiste McCain (2016) señalando que, “es común en la práctica científica adoptar una teoría particular porque las explicaciones que produce nos permiten comprender diversos fenómenos” (p.20). Si atendemos a dos de las claves epistemológicas de la Educación Inclusiva identificadas por Ocampo (2020), entre las cuales destacan: a) la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia y b) su orgánica es concebida en términos de nomadismo epistemológico y transposiciones heurísticas, observo la configuración una figuración analítico-metodológica que desafía al conocimiento científico y al conocimiento disponible para leer los problemas sustantivos del mundo que, en buena parte, nos permite resolver los problemas a nuestro alrededor.

La educación inclusiva en tanto dominio heurístico reafirma que esta emerge y se entiende mejor a través de una variedad particular de proposiciones –muchas de ellas, producto de enredos genealógicos– por rear-

ticulación dando paso a algo completamente nuevo que no le pertenece a ninguno de sus campos confluyentes, genealógicos y estructuradores; lo que se opone a la trama proposicional del conocimiento³⁴⁰. Estoy interesado en examinar las características generales del conocimiento del dominio en análisis.

En lo que sigue asumiré la siguiente operatoria: proposición de algunas claves centrales para interpretar problemas de orden contingente ligados a la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Cada una de estas premisas irá acompañada de una breve explicación. La explicación tradicional del conocimiento de la educación inclusiva se sustenta en una visión mono-céntrica y normo-céntrica de la diferencia, cuyos planteamientos se alejan de la comprensión de los múltiples modos de existencia del ser –la multiplicidad de singularidades–. Su problema epistemológico describe la formación de un territorio ensamblado con múltiples intereses e influencias, pero sin desarrollos teórico-metodológicos propios. Si la premisa es que el objeto de la educación inclusiva viaja y atraviesa una multiplicidad de regionalizaciones y geografías epistémicas y proyectos de conocimientos, entonces, observo que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular producto que los desborda, este hecho heurístico me llevó a afirmar que, su naturaleza reafirma una operación de carácter post-disciplinar, esto es, una trama de convergencias analítico-metodológicas que producen algo completamente nuevo. Por tanto, este nuevo objeto y campo no es propiedad de nadie, a pesar de encontrar en su base múltiples enredos genealógicos entre cada una de sus teorías, conceptos, métodos, etc., cada uno de ellos han sido re-articulados inaugurando una singular trama epistemológica de carácter posicionada y dinámica. Su fuerza epistemológica deviene en la dislocación de lo conocido como educación y/o Ciencias de la Educación.

A modo de cierre, quisiera presentar al lector la enunciación de algunas de las principales claves epistemológicas de la educación inclusiva, entre las que destacan: clave 1: la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas, clave 2: la educación inclusiva reafirma una consciencia ética diferencial, clave 3: la educación inclusiva es una

³⁴⁰ La trama proposicional del conocimiento constituye la estrategia por esencia desarrolladas por las epistemologías normativas, cuya analítica se sustenta en “la proposición debe ser cierto, uno debe creer la proposición, y uno debe tener justificación para creer la proposición” (McCain, 2016, 35).

estrategia liberación de la zona del no-ser, clave 4: el nomadismo y el diaspórismo epistemológico de la educación inclusiva, clave 5: la educación inclusiva configura un poderoso ensamblaje y acontece en una compleja espacialidad de relaciones exteriores, clave 6: la educación inclusiva promueve un diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia, clave 7: el poder de las transposiciones heurísticas en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, clave 8: la exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva, clave 9: la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva devela una compleja forma post-disciplinar, clave 10: la educación inclusiva no sólo produce nuevos conocimientos, sino poderosos ángulos de visión y clave 11: la noción de tiempo en la educación es la heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados.

¿Educación Inclusiva como teoría pluralista de la verdad?: el funcionamiento aléctico

Como afirmación inaugural, sostendré que, los territorios de lo inclusivo develan una naturaleza pluralista en la construcción de verdad, más bien, es una expresión heurística de la diversalidad asumiendo que “esa verdad en diferentes dominios se rigen por diferentes propiedades” (McCain 2016, p.61). Uno de los propósitos que persigue el pluralismo epistemológico de la educación inclusiva es la descentración del problema del alcance, es decir, la capacidad lógica para explicar propiedades de carácter relevantes que actúan en términos de normatividades, siendo su máxima expresión el eclecticismo. El contextualismo epistemológico de la educación inclusiva al reafirmar una de sus múltiples propiedades en torno a patrón de transcienceficidad y diversalidad de sus argumentos, sostiene que, [...] el pluralismo ha sido propuesto porque se piensa que la mejor explicación de por qué algunas verdades son mejor explicado por las diversas teorías de la verdad que otras es simplemente que hay diferentes propiedades que hacen verdaderas esas verdades dispares. Hay dos formas principales de cobrar los compromisos generales de pluralismo. El primero, el pluralismo simple, es simplemente la opinión de que no existe una sola naturaleza verdad. En cambio, de acuerdo con el pluralis-

mo simple, la naturaleza de la verdad es diferente para diversos temas. Algunos filósofos han sugerido este punto de vista, pero la mayoría de manera prominente ha sido desarrollada por Crispin Wright (1992, 2001). La opinión de Wright es interesante y merece una seria consideración, no exploraremos sus puntos más sutiles y las objeciones particulares a las que se enfrenta. La razón de esto es bastante sencilla. Si bien Wright defiende el pluralismo sobre la naturaleza de la verdad, afirma que “cuando se trata de verdades en la ciencia, la naturaleza de esas verdades es tan realista describe. Dado que nuestro enfoque principal es el conocimiento científico, es suficiente para nuestros propósitos que Wright acepta el realismo (o al menos una versión particular del mismo) cuando llega a verdades científicas” (McCain, 2016, p.63).

Otra característica argumental y heurística de la educación inclusiva es su naturaleza alética, esto es, la multiplicidad de sistemas de razonamientos y argumentos que entran en contacto y circulan en este entramado develan que las diversas clases de verdades no operan de la misma manera. Hablamos así, de las diversas maneras de ser de la verdad y de las formas cognitivas que nos permiten reencontrar el sentido y naturaleza de lo inclusivo en tanto fuerza de alteración del mundo contemporáneo. El funcionamiento alético de lo inclusivo es una de las operatorias heurísticas más significativas de este campo, junto al diaspórismo y nomadismo epistemológico, las condiciones de rearticulación y traducción de cada una de sus unidades. “El funcionalismo alético, es un papel que pueden desempeñar varias propiedades en diferentes discursos. El funcionalismo alético es una teoría interesante de la naturaleza de la verdad que garantiza consideración seria” (McCain, 2016, p.66).

La justificación epistémica y la justificación pragmática de la educación inclusiva

Lo que comparten las dos secciones centrales que inauguran el presente encabezado refieren a la pregunta por la naturaleza de la justificación. Este tipo de interrogante nos centra en la comprensión de los mecanismos de elaboración de sus sistemas de razonamientos. “La justificación es una cuestión de tener ciertos estados/razones mentales, pero justificar

es el acto de explicarle a alguien las razones por las que cree” (McCain, 2016, p.39). Antes de analizar las especificidades singularizantes de cada tipo de justificación epistémica y pragmática ligadas a lo inclusivo, examinemos, aunque, brevemente, cuáles son los puntos contingentes que una justificación pragmática en este campo intentará resolver.

La pregunta por la pragmática epistemológica nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica.

La justificación epistémica de la educación inclusiva describe el conjunto de proposiciones indicativas de verdad de un determinado sistema cognitivo, lo cierto es que, no todas proporcionan una verdad epistémica o un cierto grado de coherencia con su contextualismo epistémico. Este es un dominio que se ensambla y funciona por justificaciones epistémicas falsificadas que poco o nada dicen acerca de la real naturaleza de este campo y su función en el mundo actual. Su persistente monocentrismo heurístico que traviste su función pedagógica con lo especial y su función política con prácticas de asimilación y compensación, procede con cadenas analíticas heredadas atrapando su rostricidad y función heurística en un ensamblaje que no le pertenece y, que a su vez, proporciona un efecto de falsificación sobre sus sistemas de razonamientos. Esta gramática procede mediante mecanismos que justifican un sistema de creencias (McCain, 2016). Para este autor “tener justificación para creer algo, o la creencia de uno está justificada, es un estado particular de una persona” (McCain, 2016, 43).

La justificación pragmática de la educación inclusiva, por su parte, insiste en proposición de un sistema de verdad que se incardina al corazón mismo de las múltiples problemáticas que atraviesan la experiencia subjetiva de diversas colectividades. Asume la pregunta por la creación de un sistema intelectual que penetra la realidad y configure sus diversas es-

estructuras de funcionamiento y participación. Otra tarea consiste en realizar e interpretar los lemas falsos o las respuestas con fundamentos falsos que vertebran su consciencia analítica y de lucha. De ninguna manera, se intenta promover un campo argumental fundado en fundamentos falsos, sino, encontrar aquellos sistemas de razonamientos que conducen a errores en su relación objetiva de carácter teórico, empírico y analítico, así como, mecanismos de vinculación que proceden mediante escepticismos de análisis. En efecto, comenta McCain (2016, p.46) que, un “[...] fundamento falso que juega un papel en las creencias que nos formamos en los casos ordinarios” (Hetherington 2005). Si esto es cierto, entonces, de acuerdo con la respuesta sin fundamentos falsos, la mayoría, si no todos, de nuestras creencias justificadas no llegarán al conocimiento. Esta preocupación escéptica ha llevado algunos epistemólogos para modificar el enfoque sin fundamentos falsos de la “no esencial dependencia de una respuesta falsa” (Feldman 2003; Harman 1973; Lehrer 2000; Lycan 2006).

La justificación pragmática de la educación inclusiva toma distancia de los significantes de lo pragmático, a través de la última noción se ha efectuado uno de los principales reduccionismos de su posible función pragmática. Veamos ahora de qué trata esto. La pregunta por las condiciones pragmáticas del campo asume el monitoreo de las diversas consecuencias que el saber producido tiene para nuestras vidas; indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo. En este punto, habrá que cuestionar los tipos de racionalidad incidentes, tales como, razón proléptica (progreso), razón metonímica (reduccionismo, dualismo), impotente (el realismo), etc., (Sousa, 2009). Para ello, es necesario cambiar la razón que preside los conocimientos en su propia estructuración y que regula su campo de acción, se propone recuperar un conjunto de experiencias disponibles y posibles para entender las formas del no-ser y su materialidad en las trayectorias biográficas de cada persona y colectividad. Esta pragmática debe explicar de qué manera la inclusión es una alternativa a la razón indolente, esto es clave para liberar la zona del no-ser.

La inclusión como programa de cambio agota su función cuando esta se define desde la figuración de lo especial, así como, del amplio abanico

de objetos cosificados que recupera a través proyectos como el socialismo, el comunismo, etc., para combatir las barbaries constitutivas del sistema-mundo –programas de cambio que han agotado su función histórica–. Esta pragmática no podría concebirse sin emprender una crítica a los modos de razonamientos implicados en la teorización de la educación inclusiva en cada uno de sus diversos momentos. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social (Sousa, 2009).

¿Qué tipo de comprensión surge de los planteamientos epistemológicos de la educación inclusiva? Esta pregunta es clave para profundizar sobre el tipo de categorías que ensamblan la función del propio objeto de lo inclusivo, así como, en la descripción de preocupaciones más específicas sobre una gran multiplicidad de problemas del mundo actual me interesa explorar, aunque a modo sucinto, el tipo de comprensión que se desprende de su trama heurística. Las coordenadas referenciales que asumo en torno a la categoría de comprensión toman cierta distancia de su concepción fenoménica, disfruto mucho más empleando esta noción en tanto término de éxito cognitivo. Atendiendo a los planteamientos de Elgin (2007) quien sostiene que, “la comprensión es principalmente una relación con un cuerpo de información bastante completo y coherente” (p. 35). Esto nos conduce a la afirmación diferenciada acerca de la comprensión de los fenómenos versus comprensión de las teorías.

La comprensión de los fenómenos según McCain (2016) corresponden al “tipo de comprensión que uno tiene cuando entiende por qué o cómo ocurre un fenómeno particular. Este es el tipo de comprensión que es el objetivo de explicaciones, este es el objetivo principal de la ciencia” (p.57). Por su parte, la comprensión de las teorías reflexiona acerca del [...] tipo de comprensión que uno tiene cuando tiene la capacidad de usar una teoría. El sentido de “teoría” que es relevante aquí no es el sentido coloquial que ocurre en inglés ordinario. A menudo, en el inglés corriente, el término “teoría” se utiliza para significar una afirmación o hipótesis que sigue siendo objeto de importantes dudas. Sin embargo, “entre científicos, el término se utiliza a menudo para describir una subdisciplina establecida en que existen leyes, métodos, aplicaciones y fundamentos ampliamente aceptados para que hay un fuerte apoyo em-

pírico” (Rosenberg 2012, p. 115) .29 Es el último, sentido científico, de “teoría” que es importante según de Regt (2009, p. 37), UT “equivale a la capacidad de los científicos para utilizar teorías relevantes para construir explicaciones” (McCain, 2016, p.58).

Un proyecto de conocimiento en resistencia

Tomando los planteamientos De Landa (2016), sostendremos que, los ensamblajes fomentan la formulación de otro tipo de explicaciones no-causales, además de entendimientos complejos sobre diversos estilos de agenciamientos que acontecen en la configuración del campo, dando cuenta de las diversas dinámicas heurísticas del dominio las que ocurren en múltiples escalas— según De Landa (2016), constituyen formas históricamente contingentes cuya naturaleza describe una estructura que opera en diferentes escalas, emancipando sus formas constructivas de las clásicas dependencias jerárquicas impuestas, preferentemente, por las epistemologías normativas. Por consiguiente, sostendré que, la educación inclusiva es un campo histórico, intensamente contingente, multiaxial y multiescalar. Las operatorias de los ensamblajes se construyen mediante interacciones singulares con otros ensamblajes, este mecanismo heurístico es el que sostiene la construcción diaspórica y nomadista del dominio. En él, confluyen e interactúan diversas diásporas, asemejables al funcionamiento de la constelación, espacio ensamblado por elementos naturalmente heterogéneos entre sí, que no conviven de forma armónica, sino que intensamente caótica mediante aleaciones en puntos determinados.

Los principios de regulación y constitución del espacio epistemológico de la educación inclusiva son, los de diaspórisimo —dispersión, movimiento incesante y ondulatorio— y de heterogénesis. La educación inclusiva es un ensamble ya que se encuentra configurada por elementos heterogéneos, es un dominio cuya arquitectura acontece en el encuentro e interacción con innumerables elementos diferentes que denotan un conjunto de componentes más grandes mediante la performatividad de lo rearticulatorio y singulares coaliciones analíticas, políticas, éticas, culturales, económicas y metodológicas. Las configuraciones del campo “pueden acomodar ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que

hablas usando el número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje” (Escobar y Osterwell, 2009; citado en: Castillo, 2019, p.240), regulado por un movimiento autogenerativo por sí misma. Lo flotativo es lo que hace que el cambio, la transformación y lo nuevo acontezca.

La naturaleza de configuración del campo de conocimiento de la educación inclusiva es una apertura constante a lo nuevo, comparte la afirmación de De Landa (2016) en tanto espacio intelectual modeliza un “multiverso, en donde las partes se ensamblan y se desensamblan, y en el cual es posible señalar todos pluridisciplinarios, multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (De Landa, 2016; citado en: Castillo, 2019, p.241). Esta cita, confirma lo que Ocampo (2018 y 2019) sostiene, respecto que, la educación inclusiva en tanto fenómeno no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, ya que su objeto desborda dichas formas heurísticas. De Landa (2016), inspirado en Morin (2008) agrega que, en la actualidad ninguna disciplina se sostiene por sí misma. En ella, cada uno de los proyectos de conocimientos, teorías, disciplinas, métodos, discursos, conceptos, sujetos, territorios, etc., interactúan, dialogan y adoptan complejas formas de mediación y negociación, cuyos productos son sometidos a procesos de traducción epistémica y rearticulación, a objeto de alcanzar los propósitos heurísticos designados por la exterioridad del trabajo teórico, propio de las post-disciplinas. Configura un marco de conocimiento de amplio alcance por intercambio rearticulador de diversos proyectos intelectuales (post)críticos contemporáneos.

Otra propiedad epistemológica de la educación inclusiva es lo multiescalar, concepto clave en la obra de los exegetas franceses, Deleuze y Guattari, y, en el contexto de las Américas, De Landa. Las coordenadas estructurantes del campo aglutinan elementos de naturaleza singularmente heterogéneas, agrupando entidades de diferentes escalas. Esto, es lo que, en diversos trabajos he intentado hacer ver, mediante la necesidad de aplicar el examen topológico con la finalidad de entender el lugar, la posición y los grados de proximidad y relacionamiento en escalas de diferente tipo, “en la que todos y partes coexisten como híbridos interconectados en un continuo acoplamiento y desacoplamiento” (Castillo, 2019,

p.242). ¿Es la estructura, objeto y campo de conocimiento de la educación inclusiva una operación materialista? Un primer aspecto a relevar un carácter de continuo entreveramiento que genera sus propias formas.

Los ensamblajes en tanto aparatos teóricos nos permiten entender que ninguno de sus elementos configurantes son estables, normativos, fijos, sino que, son intensamente contingentes; piezas que no siempre se encuentran en la comodidad y en la armonía, su orgánica acontece en proximidad a las constelaciones y a los sistemas de relaciones exteriores –principio epistemológico clave de la educación inclusiva–. De acuerdo con esto, denotan también una figuración próxima a la lógica de desplazados, reemplazados y rearticulados dentro y entre otros cuerpos. El proyecto de conocimiento significado bajo la denominación de educación inclusiva denota una orgánica dinámica en la que se incluyen diversas dimensiones de análisis. Su terreno analítico es articulado por un conjunto elementos singularmente contingentes e imaginativos heterogéneos. Sus formas de ordenamiento son denominadas codificaciones, estas adoptan una forma particular; es decir, seleccionan, componen y completan un territorio dando vida a una singular figuración heurística.

Los ensamblajes como formas de producción del conocimiento, al igual que las constelaciones efectúan un complejo proceso de selección de los recursos epistemológicos que componen el campo de la educación inclusiva, evitando de esta forma de imponer una política de todo vale producto de la elasticidad del concepto. Su elasticidad se materializa mediante un efecto de mimesis. La educación inclusiva es un espacio de reterritorialización de las bases de la teoría educativa contemporánea, específicamente, instaura nuevas articulaciones devenidas en una red intelectual otra. La inclusión y la educación inclusiva son terrenos psíquicos, heurísticos, políticos y éticos intensamente fluidos y contingentes históricamente.

¿Qué implica pensar el funcionamiento heurístico de la educación inclusiva a través de la noción de ensamblaje? Una advertencia preliminar consistirá en evidenciar que su campo de investigación y dominio heurístico organiza su función en base a un orden de producción –leyes internas del dominio que determinan su orgánica– de carácter diaspórico y nomadista. Mediante estas articulaciones observa la convergencia y confluencia de diversos territorios y geografías del conocimiento que a

su vez, son (micro)diásporas y el resultado de otras (micro)configuraciones más complejas. El dominio de la educación inclusiva es el resultado de múltiples configuraciones más complejas, alejándose de la metáfora de la simple reunión de cosas diferentes, que hasta cierto punto, deviene en una articulación paratáctica –forma de pensar estática– y parasitaria. La educación inclusiva como fenómeno heurístico es la composición de otras muchas cosas bajo la performatividad de lo rearticulatorio, evitando la pasividad del simple amalgamamiento.

La primera gran característica de su campo y objeto es significada a través de la noción de ‘configuración transitoria’, cuyo patrón de articulación opera en la indeterminación. Es una constelación altamente contingente e interactiva entre cada una de sus partes, en ella, cada uno de sus elementos heterogéneos –principio de heterogénesis– se encuentran relacionados entre sí, por extraordinarias formas de aleación estructuradas mediante el principio de exterioridad. El componente de heterogénesis ofrece un llamamiento a una amplia diversidad de elementos, que ninguno de ellos es de la misma materia. Se observa así, una amplia infinidad de elementos, objetos, eventos, sensaciones, expresiones, signos, etc. El ensamblaje que forma, es descrito bajo una figuración proximal a una combinación rearticulatoria de partes inextricablemente interconectadas. Cada uno de sus elementos es contingente, no necesariamente se encuentran conectados entre sí. Sus formas de conexión funcionan por fuera de toda serie instaurada. Así, muchos de sus elementos para De Landa (2016) [...] pueden extraerse de un todo e insertarse en otro. “Estas relaciones implican, en primer lugar, que una parte componente de un conjunto puede separarse de él y conectarse a un conjunto diferente en el que sus interacciones son diferentes. En otras palabras, la exterioridad de las relaciones implica una cierta autonomía para los términos que deben relacionarse” (p.10-11).

Es un ensamblaje que, si bien, es regulado por complejas relaciones exteriores, observa, en cierta medida, la participación de la filosofía de las relaciones internas, especialmente, en el efecto mimético que conduce a la travestización de lo inclusivo con lo especial, devenida en la instauración de una falsa descendencia. En la interioridad de la estructura de configuración epistemológica de la educación inclusiva ningún elemento, ningún sistema, ninguna articulación se encuentra sobre otra, toma

distancia de las dependencias y de los anclajes que sostienen las configuraciones de la epistemología normativa. En contraste, su figuración analítico-metodológica se encuentra próxima al campo de múltiple escalada, evidencia un cruce multiaxial de diversas dinámicas, expresiones y mesetas. La especificidad analítica del concepto de ensamblaje heurístico nos remite a la noción guattariana de 'agenciamiento'. Veamos ahora, cómo esta noción desempeña un papel fundamental en este examen.

La educación inclusiva trabaja sobre múltiples problemas de vanguardia, no en disciplinas. Es un espacio configurado a partir de un conjunto de conjuntos conectados en algún punto. De Landa (2016), ofrecerá una precisión preliminar que no podemos omitir. El ensamblaje como agenciamiento no se fetichiza al mero acto de unir o ajustar un corpus de elementos de diversa naturaleza –actividad pasiva–, tampoco es un conjunto de partes bien combinadas, sino que, describen una multiplicidad –si atendemos a los planteamientos de Rajchman (2004), observaremos que la multiplicidad es sinónimo de complejidad producto que nos conduce a múltiples articulaciones–, en ella, elementos muy diferentes entre sí, establecen relaciones, enlaces y giros con la finalidad de producir algo completamente nuevo.

La construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva, si bien, explícita una amplia variedad de filiaciones, muchas de ellas actúan mediante la figura de memorias epistémicas, la emergencia de su objeto acontece por aleaciones rearticuladoras. Su arquitectura epistémica se compone de partes irregulares y no-uniformes, desempeña diversas formas de aleaciones. En contraste, las relaciones internas –vínculos por descendencia– se encuentran conectadas por función y naturaleza de los términos, es decir, si los términos son lineales e íntimamente conectados validan un corpus de sistemas de extensión, aplicacionismo y partícula agregativa. Esta figuración es restrictiva para pensar el campo de problematización de la educación inclusiva, especialmente, si atendemos a las formas de construcción de este saber, ya que ninguna de sus singularidades entran en contacto por su descendencia directa y naturaleza –múltiples–, forja una alianza de carácter estratégico-heurística. Las relaciones internas –sistema analítico mono-centrado– a juicio de De Landa (2016), no respetan la naturaleza heterogénea de sus componentes, acontecen en la articulación de una red analítica de carácter homogénea. En otras pa-

labras, son patrones de comportamientos que realizan la misma función, generando el atrapamiento de los objetos y de su autenticidad. Cuando estas son aplicadas a la construcción del conocimiento, sus operatorias devienen en la técnica del aplicacionismo epistémico y de la partícula agregativa. La apertura de nuevos problemas y fenómenos acontecen en la exterioridad –principio epistemológico clave de la educación inclusiva–, sí, “su “papel” dentro de un conjunto más grande no es lo que los define (esto sería una relación de interioridad). Esto significa que un componente es autosuficiente y puede ser “desconectado” de un ensamblaje y “conectado” a otro sin perder su identidad” (De Landa, 2016, p.11).

La arquitectura epistémica de la educación inclusiva y su objeto, sigue la lógica de polinización descrita por Deleuze (2005), operación en la que interactúan elementos de diferente naturaleza estableciendo aleaciones contingentes. En ella ninguno de los elementos posee una relación idéntica por función o naturaleza. Es un espacio ensamblado mediante un corpus amplio de elementos de oposición que se unen mediante una singular alianza. En otras palabras, cada uno de estos elementos es opuesto entre sí, ya que se transforman mutuamente. Las formas de vinculación o relacionamientos analítico-metodológicos acontecen mediante coordenadas que asumen problemas políticos y obligaciones sociales particulares –punto conexión que reafirma su carácter sentido performativo–, es un vínculo que se crea entre diversos problemas de regulación del mundo contemporáneo. “Las herramientas cognitivas no se fusionan en una totalidad sino que coexisten e interactúan en exterioridad” (De Landa, 2016, p.11).

El sentido inacabado de la propia educación inclusiva y su propiedad epistemológica del movimiento hace que la diversidad de elementos heterogéneos que la constituyen formen una estructura que es re-territorializada y des-territorializada permanentemente. La inclusión debe consolidarse en torno a una base heurística de carácter realista crítica clave en la inauguración de los programas de cambio. Atiende a los modos de irrupción del fenómeno que altera y transforma las formaciones del pensamiento. Reconoce que la política ontológica de la educación inclusiva es coherente con la revolución molecular. La inclusión es un signo heterodoxo, un vector de movilización de la frontera, una fuerza de alteración de las estructuras de los múltiples sistemas-mundo.

En sí misma, una singular forma de devenir, es también, “un deseo afirmativo por los flujos transformadores” (Cardenal, 2012, p.20), es un vector de dislocación. También, su significante puede albergarse bajo la figuración imaginaria de reinención, sus mecanismos de producción del deseo se fundan y persiguen la transformación del mundo –tesis número once de Feuerbach–. La inclusión “tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como, el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p.20).

Nomadismo y diasporismo epistemológico de la educación inclusiva

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un *poteroso recurso y sistema de razonamiento heurístico*. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son mecanismos de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción del conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

Lo nómade rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento; fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con los dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento su-

periférica de lo inclusivo. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma analítica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos –principio de heterogénesis–. También, es algo que trabaja en la cuestión epistémico-ontológica del ‘llegar-a-ser’, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. El nomadismo epistemológico ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente.

Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo por los flujos transformadores de los mecanismos que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p.20). El nomadismo epistemológico es una forma redistribución epistémico-metodológica, mecanismo analogable según Braidotti (2009), a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no Uno” (p. 202). La comprensión epistemológica de la educación inclusiva al concebirse en términos de una espacialidad de permanentes flujos, intensidades y movimientos devenidos en un mapa de complejas relaciones, conduce según Braidotti (2009) a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p.215).

La educación inclusiva configura un *contra-espacio epistemológico*, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas –todas ellas, albergadas bajo el significante de *contra-recursos constructivos* estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la *exterioridad del trabajo teórico*, configurando un umbral de transformación del co-

nocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rosi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado en diversos trabajos–, epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres que acontecen en la interacción de cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, políticas y educativas. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una forma de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauro un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El *nomadismo epistemológico de la educación inclusiva* es una forma de transposición, traslación y transformación de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de algunas propias. Su regulación constructiva y mecanismos de producción de su conocimiento no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción nos permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad. Hasta aquí, me atrevería a describir los desarrollos del dominio en términos una espacialidad *especial-céntrica*, altamente esencialista. Tal como afirma Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6). La naturaleza del dominio reafirma un carácter transposicional, fundamentalmente, articulado a partir de complejos y singulares flujos de movilidad y referencias cruzadas entre (inter)disciplinas, teorías, conceptos, niveles discursivos, etc. Es un te-

ritorio que se desplaza por diversos lugares produciendo-a-sí-mismo y creando sus propios efectos específicos. Si su dominio es transponible, entonces, su objeto es nómada. ¿Qué es lo que hace que el dominio de la educación inclusiva sea comprendido en términos transponibles? Lo primero, son sus intensos flujos de complejidades epistémicas convergentes, sumado a ello, la emergencia de enlaces creativos y una naturaleza de profundas interconexiones en zigzag. La transposición contribuye a establecer vinculaciones profundas que fomentan el giro epistemológico de su objeto, mediante la unión de fuerzas heurísticas separadas. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones, disputas y devaluaciones que interconexiones. La heurística de lo inclusivo necesita de la transposición en su pensar y actuar intelectual.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singulares peculiaridades, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino que, inaugura una forma mucho más audaz. Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómada al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces –enredos genealógicos de la educación inclusiva–. En efecto, “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y *afirmativa de carácter no-dialectal*. Es también una herramienta de navegación teórica.

A modo de conclusión

El programa de cambio *mainstream* denominado ‘inclusión’, demuestra un agotamiento en torno a su función de cambio e intervención en el mundo, es incapaz de remover las patologías sociales crónicas que articulan una amplia variedad de formas de miseria social. Este programa de cambio o consigna debe ser analizado dentro de los impactos que esto tiene para el mundo contemporáneo: a) la subjetividad, b) la construcción general del conocimiento, c) las intervenciones políticas y d) la práctica académica e investigativa de la educación. Otro paso consiste en entender lo que se dice sobre ella. Coincidiendo con Braidotti (2009), en la actualidad todos los programas de cambio han agotado su función.

Lo humano siempre ha sido una categoría vinculada al privilegio y al poder –ontología sustancialista–. Sin embargo, el programa *mainstream* de inclusión –ratificado por todos los gobiernos a nivel mundial– define sus articulaciones ontológicas sobre un amplio abanico de dualidades, retorna aquí, la interrogante por los otros racializados, marginados y excluidos que este programa de cambio no aborda, o bien, estratégicamente los aparta de su política ontológica. La inclusión como proyecto de conocimiento no es, exclusivamente, un llamamiento alternativo sino que, una tarea crítico-política que configura un proyecto múltiple y multidireccional que desplaza al antropocentrismo mientras persigue el análisis de los aspectos discriminatorios y violentos de la actividad e interacción humana donde sea que ocurran (Braidotti, 2009).

La educación inclusiva es una singular estrategia de resistencia analítica. Su terreno epistemológico y político se expresa en términos de un punto nodal en permanente mutación, es un lugar de encuentro y rearticulación, a pesar de su marcado carácter viajero zigzag, esta nunca se detiene. No persigue la activación paratáctica de cualquier teoría y debate metodológico visitado y atravesado en cada uno de sus viajes. Está más interesada en su transformación, sus operatorias acontecen en la performatividad de lo rearticulatorio. ¿Qué es lo que define la inclusión en tanto proyecto de resistencia? Un aspecto medular a rescatar es la potencia analítica de la interseccionalidad en cada uno de recursos epistemológicos confluyentes, operación que va en contra de las expectativas de una gran teoría devenida en un espacio heurístico fuera de lugar desde el que no entendemos el uso de la teoría.

La configuración de las formas constructivas de este campo, sugiere un examen sobre sus contingencias históricas y políticas –ambas nociones se interpenetran constantemente en el estudio de sus condiciones de producción–. La inclusión como proyecto de resistencia enfrenta un dilema definitorio fundamental, esto es, analiza las relaciones de poder estructurales y las representaciones culturales que interroga. Otro dilema analiza cómo determinados cuerpos de conocimientos establecen alianzas imperceptibles al servicio de la desigualdad, la dominación y la opresión. Asimismo, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder, confirma la aleación de sus enunciados con una de sus memorias epistémicas: la interseccionalidad crítica.

La inclusión como proyecto de conocimiento atiende significativamente a las relaciones de poder y a las desigualdades sociales que afectan y permean las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Al concebirse como estrategia analítica proporciona nuevos ángulos de visión sobre la heterotopicalidad de fenómenos albergados en su interioridad. Construye una praxis crítica que informa acerca de diversos proyectos de justicia educativa. A pesar que el interés por el campo ha crecido aceleradamente, sus esfuerzos siguen estando en una reproducción imperceptible y dramática.

La interrogante que impone la afirmación: educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia, analiza los espacios y las formas de interpenetración y rearticulación a través de los cuales este enfoque se ha ido configurando ‘más allá’, y ‘por fuera’, e incluso, en contra de singulares espacios políticos y regionalizaciones heurísticas. Tal empresa, sugiere una advertencia preliminar: fortalecer los niveles de alfabetización teórica, política y metodológica requerida por el dominio. La singularidad constructiva del dominio, fomenta que ninguno de sus campos convergentes actúan rígidamente separados, más bien, la configuración de su estructura de conocimiento describe un proceso centrifugo, que viaja y se moviliza por diversos lugares, pasando por campos disciplinares, interdisciplinares y post-disciplinares –territorio de múltiples convergencias epistemológicas entrecruzadas–, se adapta a diversos campos discursivos y de investigación, ratificando el carácter flexible de su operatoria heurística. Interrogando la pregunta, la inclusión se convierte en un deseo y a su vez, en una percepción crítica que fomenta nuevas lecturas sobre las

singulares formas de regeneración y acción performativa del poder, es un fenómeno en construcción recíproca que opera por intimidad crítica, esto es, establece planos de cercanía entre lenguajes y formas teórico-metodológicas que participan en su construcción. A pesar de este consenso general, las definiciones de lo que cuenta como ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ están lejos de ser claras.

En la actualidad, se observa un ajuste del significante *mainstream* de la inclusión a diversos formatos de investigación, es decir, a un conjunto de metodologías estándares que, en el caso de las Ciencias de la Educación, refieren a los métodos y metodologías generales proporcionadas por las Ciencias Sociales. Aquí, emerge otro nudo crítico, las Ciencias de la Educación no poseen un método propio de investigación, con niveles y grados debidamente formalizados. Esta empresa o tales grados de decisiones lo que buscan es promover la formalización y adecuación por abducción –no rearticulación– de los fundamentos de la educación inclusiva –intrínsecamente ligados a la imposición y travestismo de la educación especial –escandalo epistémico persistente– dentro de determinados campos y regiones de estudio e investigación. Tal operación trabaja a través de una modalidad extensiva o de partícula agregativa, extiende su alcance dentro de determinados campos, entonces se observa la presencia de investigaciones que previamente no han sido informadas de la base heurística y metodológica de la educación inclusiva. El calificativo opera en términos de algo que camina y viaja alrededor de diversos campos de estudio. La confluencia de sus campos de estructuración tampoco es tan evidente dentro de la comprensión de su aparato cognitivo. ¿Cómo se sintetiza este proyecto de conocimiento en diversos campos de estudio e investigación?

La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, a pesar de construir una espacialidad analítico-metodológica que opera e inscribe su tarea heurística al margen, es escéptica a la aplicación de metodologías propias de campos disciplinares, no es dada a la integración de teorías y métodos convencionales aplicados por diversas geografías epistémicas. En tal caso, toda forma metodológica podrá ser rearticulada, más bien, busca la integración de ideas innovadoras y críticamente transformativas permiten examinar-de-otro-modo la realidad y la diversidad de problemáticas de los sistemas-mundo. Su accionar metodológico y analítico se

encuentra próximo a la noción ‘sobre-legible’, esto es, una posición de lectura e interpretación basada en una multiplicidad de sentidos, niveles, sujetos, líneas argumentativas.

La inclusión como proyecto de conocimiento sintetiza herramientas de navegación analítico-políticas para pensar acerca de su naturaleza y su rol en el mundo contemporáneo. Este punto es clave, puesto que, tensiona el sentido de la función educativa. Al constituir un proyecto de conocimiento de base amplia, denota un ensamblaje dinámico que proporciona nuevos ángulos de visión sobre prácticas y problemas determinados que no sólo bordean el orden de las injusticias, sino que más bien, el de las imaginaciones desafiantes que erigen y sustentan un mundo-de-posibles, evaluando si su red objetual constituye o no, un performativo (des)afortunado. Es, a su vez, un singular proyecto que informa y nutre su red analítica a través de diversos marcos proporcionados por la justicia, las teorías feministas, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, los estudios post- y decoloniales, los estudios de la mujer, los estudios de la subalternidad, los estudios críticos de la raza, la interseccionalidad política y estructural, la interculturalidad crítica, la pedagogía crítica, los estudios queer, los estudios de género, la filosofía de la diferencia, etc.

La pregunta por el corpus de elementos que definen la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, atiende a los ejes de producción de un nuevo conocimiento, hablamos así, de una relación imbricada e interpenetrada entre proyecto de conocimiento y estrategia analítica. Un proyecto de conocimiento en resistencia se construye en la intimidad analítica de las relaciones entre conocimiento y poder, proporcionando lenguajes, conceptos y teorías para interpretar la inclusión como un contra-punto reflejo de singulares relaciones de poder performativas. La inclusión es algo que se construye social y políticamente, se legitima en la micropáctica.

¿Cuáles son los conocimientos y formas metodológicas ligadas a un proyecto epistémico de resistencia? La misma interrogante podría efectuarse en la dimensión política del proyecto. Es un conocimiento que está informado e influenciado por particulares relaciones de poder –de ahí, la necesidad de efectuar un análisis relacional de las problemáticas del campo, los que pueden ser aplicados a la construcción de políticas

públicas en la materia-. El objeto de análisis de la inclusión centra su foco analítico al interior de las variables que condicionan la relación recursiva entre estructuras sociales y representaciones culturales. Se interesa por analizar el conjunto de significados interconectados situados por la opresión, la dominación, la injusticia y la desigualdad atendiendo lo que esto hace con la subjetividad de cada sujeto-ciudadano, todas ellas, expresiones de naturaleza regenerativa y performativa, articulan patrones específicos de ubicación de diversos colectivos de ciudadanos. La lucha en contra de cada una de estas formas crónicas de regulación social y educativa, se encuentran en el corazón mismo del proyecto de resistencia.

El entendimiento de la opresión, la dominación, las injusticias y la desigualdad son puntos medulares, junto al ideal de transformación, en la construcción de la teoría de la educación inclusiva. Otra singularidad de este proyecto deja espacio para un amplio número de colectividades y comunidades de adherencia e interpretativas, vinculando una variedad de proyectos de conocimiento específicos. Una de las principales obstrucciones analíticas asume un análisis monocentrado y monocategorial para estudiar las injusticias y la desigualdad, etc., descuida un análisis en torno a las formaciones sociales y proyectos de conocimiento que reproducen tales formas de desigualdad. La inclusión como proyecto de conocimiento opera mucho más allá de un sistema mono-analítico. En efecto, [...] también se puede conceptualizar de manera rentable como una constelación de proyectos de conocimiento que cambian en relación entre sí en conjunto con los cambios en las comunidades interpretativas que los adelantan. El proyecto de conocimiento más amplio proporciona un conjunto de ideas que proporcionar momentos de consenso definitivo (Hill Collins, 2015, p.9).

La inclusión como estrategia analítica entraña una doble función. La primera, construye una forma particular de analizar problemas, fabrica una táctica epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. También, puede ser concebida como una matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (Burman, 2017, p.12). Mientras que, su segunda función, la sitúa en relación con la producción de nuevos conocimientos sobre el mundo

educativo, social y político, permitiendo emplear la noción de formas diferentes.

Tomando de Hill Collins (2015) la noción ‘sensibilidad analítica’, sostendré que lo que hace que el análisis que prolifera por vía de la inclusión sea inclusivo, escapa al uso del propio término, sino que crea formas de figuración creativa no-dialectal que ofrecen salidas para “pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder” (Cho, Crenshaw y McCall, 2013, p. 795). La dimensión analítica de la inclusión como nueva praxis heurística funciona cuando la vemos. Sin duda, un examen sobre los patrones de producción de un nuevo conocimiento puede ser algo mucho más productivo en la comprensión de la inclusión, específicamente, enfrenta la interrogante por el corpus de temas que caracterizan la inclusión –cierto consenso existe que estos se inscriben más allá de la discapacidad y la lucha por la justicia–, o bien, ¿qué preocupaciones e intereses comparte este trabajo con otros proyectos de conocimiento? El trabajo teórico y constructivo de la educación inclusiva posee muchos matices significativos en la transformación del mundo contemporáneo. Por esta razón, al concebir su fuerza analítica en términos de un ‘punto nodal’ y un ‘mecanismo de transposición heurística’ para la teoría educativa contemporánea, es también un enfoque relacional que atraviesa formatos teóricos y corpus metodológicos. La inclusión produce otras ideas epistemológicas, entiende que los nuevos conocimientos y formas metodológicas que esta produce, no son neutras y ni se encuentran fuera de relaciones del poder, más bien están profundamente imbricados en ella.

Entre los principales desafíos epistemológicos que enfrenta, destacan: a) su conocimiento no es políticamente neutral, b) su trabajo empírico debe considerar los presupuestos orientadores de su praxis, de lo contrario sucede lo que hasta ahora ha hecho el *mainstream* de su discurso, “mantener sin darse cuenta las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender” (Hill Collins, 2015, p.14). Este ha sido mi objetivo investigador durante algunos años, específicamente, cuando refiero a la necesidad de comprender cómo operan las estructuras escolares y sociales, así como, los mecanismos de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder, es decir, diversas expresiones de naturaleza regenerativa y performativa. Bajo este concepto se aglutinan la injusticia, la

opresión, la dominación, la indiferencia colectiva, la desigualdad estructural y micro-escolar, la violencia estructura y silenciada, etc. Todas ellas, interrelacionadas e interpenetradas profundamente. Así, [...] las personas y los grupos colocados de manera diferente dentro de los sistemas de poder que se cruzan tienen diferentes puntos de vista sobre sus propias experiencias y las de los demás con complejas desigualdades sociales, típicamente avanzando en proyectos de conocimiento que reflejan sus ubicaciones sociales dentro de relaciones de poder (Hill Collins, 2015, p.13).

Finalmente, observo, la coexistencia de una política de desigualdad acerca de cómo los investigadores y profesionales del campo utilizan el sintagma educación inclusiva, reflejando diferentes grados de énfasis en análisis específicos, ratificando una utilización funcional. Frente a esto, surge la necesidad de explorar, en qué medida, estas formas analíticas y de trabajo, contribuyen a clarificar los contornos teóricos del campo y develar sus supuestos heurísticos subyacentes. Coincidiendo con Hill Collins (2015, p.16), es altamente necesario situar la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, a través de [...] la construcción de articulación de Stuart Hall lo que puede resultar muy útil para examinar los patrones dinámicos de cómo los académicos usan la interseccionalidad como estrategia analítica. Hall plantea que una teoría de la articulación es “tanto una forma de entender cómo los elementos ideológicos, bajo ciertas condiciones, se unen en un discurso, y una forma de preguntar cómo se articulan o no, en determinadas coyunturas, a ciertas luchas políticas (Grossberg, 1996, p. 141–42).

Bibliografía

- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Barreto, C., Benavides, J., Gavito, A. & Gordillo, N. (2003). *Metodologías y métodos de trabajo social en 68 libros ubicados en la Biblioteca de Unidades Académicas de Trabajo Social en Bogotá*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Burman, E. (2017). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23, 2017. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Cardenal, T. (2012). La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti. Recuperado el día 13 de abril de 2020 de: <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, Vol.17, Núm.40, 229-250.
- Chen, K. (2012). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785–810.
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Madrid: Pretextos
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Elgin, C. Z. (2007). Understanding and the facts. *Philosophical Studies*, 132, 33–42.
- Escobar, A. & Osterwell, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas”, en: Castillo, K.

- (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, Vol.17, Núm.40, 229-250.
- Hall, S. (1997). “The work of representation”, en: S. Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. (pp.13-74). London: Sage.
 - Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
 - Grossberg, L. (1996). “On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall”, en: *Critical Dialogues in Cultural Studies*, ed. D Morley, K-H Chen. (pp. 131–50). New York: Routledge.
 - Law, J. (2004). *After Method*. Mess in social science research. New York: Routledge.
 - Mezzadra, S. & Neilson, B. (2012). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.
 - Morín, E. (2008). *El método*. París: Unesco.
 - McCain, (2016). *The nature of scientific knowledge. An explanatory approach*. Birmingham: Springer.
 - Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, Santiago, v.2, n.1, p.15-51, ene./jul.2018, páginas. 15-51.
 - Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
 - Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Atos. Revista de Pesquisa*, v.15, n.2, 330-365.
 - Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.
 - Rajchman, J. (2008). *Constructions*. New York: The MIT Pres.
 - Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
 - Smith, L. T. (1999). *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: LOM.

MANOS QUE PIENSAN Y MENTES QUE HACEN: ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA EPIS- TEMOLOGÍA DE GIAMBATTISTA VICO

Por Maurizio Espósito V.³⁴¹

Introducción

Giambattista Vico no es un filósofo que haya suscitado mucho interés entre los filósofos e historiadores de las ciencias. No cabe duda de que su nombre está más frecuentemente asociado a la retórica, la historia, la literatura, la poesía, la teología, la filosofía política o la antropología que a las ciencias naturales. Vico ha sido considerado, a menudo, como un enemigo de la modernidad; como uno de los primeros anti-ilustrados y precursor del romanticismo, así como unos de los irreductibles defensores del humanismo en contra de las pretensiones absolutistas, dogmáticas y simplificadoras de las ciencias naturales, las cuales querían reducir todos a fríos números, figuras y operaciones lógicas (Croce, 1922; Lilla, 1993, 1994; Berlin, 2000). Sin embargo, si reconsideramos con más atención el conjunto de su obra, percibiremos que estas caracterizaciones son, en gran parte, sesgos historiográficos. En realidad, Vico proporcionó reflexiones muy profundas sobre la naturaleza del conocimiento que hoy en día llamamos *científico*. Antes de publicar su *opus magnum*, los *Principios de Ciencia Nueva* (1725), el filósofo napolitano ya había meditado

³⁴¹ Maurizio Espósito graduado de la Universidad de Bolonia (Italia) y en la Universidad de Leeds (Reino Unido) obteniendo el grado de Doctor. Actualmente es Investigador Principal en el Centro Interuniversitario de Historia de las Ciencias y Tecnología de la Universidad de Lisboa (Portugal) y Profesor de Epistemología en el Centro de Ciencias Naturales y Humanas de la Universidad Federal do ABC (Brasil). Ha sido Investigador Postdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México y Profesor de Filosofía en la Universidad de Santiago (Chile).

profusamente sobre los alcances y límites de las ciencias naturales, así como sobre los métodos más apropiados para generar distintos tipos de conocimientos válidos (o, por lo menos, verosímiles). Este breve escrito pretende, entonces, reconsiderar la filosofía de Vico resituándola en el contexto de las discusiones sobre la epistemología de las ciencias naturales.

Creo que las meditaciones vichiana sobre la ciencia y la epistemología revisten un interés particular hoy en día por tres razones principales: en primer lugar, las intuiciones de Vico nos ayudan a revelar algunos de los límites de las tareas que la epistemología kantiana y poskantiana nos ha impuesto a partir del siglo XVIII. Como se argumentará en el curso de este escrito, para Vico, las tareas del filósofo del conocimiento son algo muy distinto a lo que hemos heredado tradicionalmente. La gnoseología vichiana carece de las grandes preguntas e inquietudes que han caracterizado la epistemología de Kant y sus seguidores en los siglos XIX y XX: La gnoseología vichiana carece de las grandes preguntas e inquietudes que han caracterizado la epistemología de Kant y sus seguidores en los siglos XIX y XX: inquietudes relacionadas, por ejemplo, con representaciones mentales, ideas, creencias, razón, juicios, fenómenos, noúmenos, impresiones, percepciones y datos sensoriales. Al contrario, conocer para Vico debía vincularse con facultades o actividades como imaginación, creatividad, intervención, producción, invención, aplicación y construcción. Vico, por tanto, nos invita a contextualizar y, de una cierta forma, *provincializar* el pensamiento filosófico del norte europeo, desplazando nuestra atención sobre otros tipos de preguntas, problemas y conceptos que podrían (o deberían) interesar al epistemólogo moderno. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, Vico nos estimula a cuestionar la agenda de la epistemología moderna, desestabilizando las categorías que han caracterizado buena parte de las filosofías de la ciencia del siglo XX: el realismo, instrumentalismo, el constructivismo y el relativismo. En tercer lugar, si bien la epistemología vichiana no posee las herramientas adaptadas para dialogar con las filosofías de las ciencias más ortodoxas (las que principalmente se enfocan en el estatus de las teorías, leyes y modelos), esta tiene mucho que aportar a los enfoques recientes, muchos más atentos a las prácticas científicas y a sus entornos. En otras palabras, la epistemología vichiana aparece sorpresivamente actual, especialmen-

te, en relación con ciertas visiones pragmatistas y neopragmatistas de las ciencias.

En este breve escrito, mis reflexiones se enfocarán, principalmente, en dos obras de Vico: la última de sus oraciones inaugurales por el año académico de la Regia Universidad de Nápoles: *De nostri temporis studiorum ratione*, publicada en 1708. Y la segunda obra: el *De antiquissima italarum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda*, publicada en 1710. El *De antiquissima* corresponde al primer libro (también usualmente denominado *Liber metaphysicus*) de un proyecto ambicioso que Vico nunca consiguió finalizar; un proyecto que contemplaba la composición de cuatro tratados sobre metafísica, física, ética y medicina. Posteriormente a la publicación del *De antiquissima*, Vico esbozó el libro de física y el tratado de medicina, *De aequilibrio corporis animantis*, ambos, sin embargo, perdidos. El tercer tratado nunca fue redactado (Vico, 1944; 2008).

Es importante aclarar que la elección del *De ratione* y, sobre todo, del *De antiquissima*, como objetos privilegiados de análisis no es casual. En estas dos obras encontramos los lineamientos de una epistemología muy original que hoy en día podríamos definir como proto-*pragmática* o proto-*operacionalista*. Sin embargo, deseo destacar que mi intención principal no es ofrecer una exégesis profunda de estos textos. Hay varios trabajos excelentes que cumplen con esta tarea (Vittorini, 1952; Matteucci, 2002; Vico, 2008). Mi intención es, en realidad, más modesta: pretendo enfocarme sobre algunas ideas que considero muy valiosas y rastrear sus conexiones posibles con la epistemología contemporánea. Mi lectura es, por tanto, deliberadamente anacrónica.

Desde el *Homo Sapiens* al *Homo Faber*

Uno de los ejes centrales que atraviesa la reflexión vichiana sobre el conocimiento es la relación entre hacer y conocer, y, por tanto, entre acción y comprensión.³⁴² Como ya observó Rodolfo Mondolfo hace muchos años, la oposición —y, al mismo tiempo, el encuentro— entre una concepción práctica del conocimiento y una concepción que privilegia la reflexión contemplativa había ocupado la mente e imaginación de

³⁴² Por una excelente introducción a la teoría del conocimiento de Vico, ver Zagorin, 1984.

muchos filósofos griegos (Mondolfo, 1969). Entre los presocráticos y luego sofistas, desde Platón hasta Aristóteles, desde Hipócrates hasta Filón, el problema de la relación entre *episteme* y *techné* nunca dejó de ser objeto de discusión. Si bien, en lo general, los griegos privilegiaron una visión contemplativa del conocimiento por sobre una concepción práctica, los filósofos del renacimiento reconsideraron la relación entre *homo faber* y *homo sapiens* fue reconsiderada por los filósofos del renacimiento. Pensadores y artistas como Marsilio Ficino, Leonardo da Vinci y Girolamo Cardano nos dejaron reflexiones trascendentales sobre el hacer práctico como elemento constitutivo del conocimiento teórico. El fraile dominicano Giordano Bruno, heredero y, al mismo tiempo, copartícipe activo de estos debates, resumió lucidamente este sesgo práctico en su diálogo filosófico *Lo spaccio della Bestia Trionfante* (1548). En el tercer diálogo de la obra, la figura que representa la sabiduría, *Sofia*, señala que: "...ha determinado la providenza che venga occupato ne l'azione per le mani, e contemplazione per l'intelletto; de maniera che non contemple senza azione, e non opre senza contemplazione"³⁴³. El trabajo manual, lejos de ser un castigo divino —Bruno (Sofía) sostenía—, era un elemento esencial de una humanidad supuestamente civilizada (o civilizándose).

No cabe duda de que el interés en torno a la importancia de la actividad práctica en la modernidad temprana europea no se debe solo a una obsesión intelectual de algunos filósofos y artistas, sino también, y de manera especial, a una transformación social y económica que Europa estaba experimentando a partir del siglo XV en relación con la así llamada época de los descubrimientos. La extensión de los comercios, la exigencia de mejorar las vías de comunicación existente, el incremento de nuevas rutas marítimas, la intensificación de la producción manufacturera, la expansión de la industria cultural y artística, la necesidad de fortificar las ciudades y armar ejércitos determinó desafíos enormes que un conocimiento exclusivamente especulativo, o meramente práctico, no podía enfrentar. Por ello, alquimistas, ingenieros, marineros, armadores, artistas y todo tipo de especialistas y artesanos —asistidos por unos de los inventos más importantes del siglo XIV: la imprenta— comenzaron a cooperar e intercambiar ideas y compartir prácticas y objetivos.

³⁴³ "...la providencia ha determinado que se utilicen las manos por la acción y el intelecto por la contemplación, de la manera que el hombre no contemple sin acción y no obres sin contemplar" (traducción propia del autor) (1985, p. 205).

Ya en los años 60 del siglo pasado, el historiador de la ciencia Paolo Rossi observaba que la idea de que el hombre conoce lo que hace (o puede hacer) tiene que ver con la introducción de una mentalidad práctica y técnica entre los filósofos en la modernidad temprana (Rossi, 1961). Artesanos y eruditos como George Agrícola o Andreas Vesalius, en el siglo XV, Bernard Palissy o Robert Norman, en el siglo XVI, atestiguan esta tendencia a generar formas híbridas de expertos. Lo que el historiador y filósofo de la ciencia austriaco, Edgar Zilsel, llamó “artesanos superiores”. Zilsel suponía que la separación entre el filósofo-académico, perteneciente a estratos sociales privilegiados, y el artesano-mercante se quebró con el surgimiento y desarrollo de la economía capitalista, la cual empujó una transformación radical en la estratificación social que había caracterizado el mundo antiguo y el medieval. Con la expansión del capitalismo, el trabajo manual ya no se veía como una desgracia divina destinada a los pobres (o esclavos), sino como una virtud generadora de conocimiento que se oponía a una vida ociosa e improductiva (y, por tanto, inmoral).

No debe sorprender, entonces, que, durante todo el periodo moderno, asistimos a una profunda revaluación del trabajo como categoría fundamental del conocimiento. La encontramos en Bruno, por supuesto, pero también en Juan Luis Vives, Francisco Bacon y Tommaso Campanella. Para estos y otros pensadores del siglo XVI e XVII, el conocimiento adquirido por medio del trabajo práctico ya no se concebía como algo vulgar y que atañía a los individuos pertenecientes a los estratos “inferiores” de la sociedad (como podían pensar Platón o Aristóteles), sino como un bien social y epistémico. Muchos de los filósofos naturales que fomentaron la así llamada “revolución científica” fueron los herederos de esta reforma de la epistemología. Entre ellos se destacan Descartes, Galileo o Newton. Vico manifestaba una fuerte admiración por los dos últimos y una relación intelectual muy compleja con el primero. En el contexto napolitano del siglo XVIII, donde las ideas de Descartes se debatían acaloradamente, Vico percibía una contradicción entre una filosofía del conocimiento racionalista y una filosofía más empírica y experimentalista vinculada con la tradición renacentista. No sería una exageración sostener que la epistemología de Vico nació, esencialmente, como una respuesta polémica a la filosofía cartesiana. De hecho, si por un lado el enfoque experimental de Galileo y Newton atestiguaba claramente la fer-

tilidad del principio que decía que el conocer se realizaba por medio del hacer (conocimiento experimental), Vico creía que el método Cartesiano —que desconfiaba de la experiencia— tenía consecuencias negativas en ámbitos gnoseológicos y pedagógicos.

En su oración inaugural del 1708, *De ratione*, Vico aclaró que el método “crítico” cartesiano tenía dos defectos fundamentales: en primer lugar, el método desincentivaba y obstaculizaba la creatividad y la invención estimulando solo la facultad de criticar argumentos. Para Vico la facultad crítica (la de identificar los argumentos falaces), si bien era fundamental en la formación y en el método de investigación, era secundaria a la imaginación (fantasía). Esto porque la imaginación y el ingenio eran los principales responsables de las grandes invenciones mecánicas y artísticas:

“Es cierto que las invenciones de los modernos, en virtud de las cuales hemos hecho tantos progresos respecto a los antiguos (ej. Artillería, navíos a velas, relojes, cúpulas en las Iglesias), aparecieron antes de la difusión del método de análisis [cartesiano]” (Vico, 2008, p. 87).

En segundo lugar, el método del análisis no servía para el ejercicio de la acción ética y política, donde se requería el arte de la prudencia que solo el cultivo de la imaginación (fantasía) y de la retórica podía ofrecer. Vico no sostenía que la facultad crítica no fuese importante. Él objetaba que esta no podía ser ni la única ni la principal. Para la formación de nuevos ciudadanos, así como en la producción y descubrimiento de nuevos conocimientos, la imaginación y crítica, así como la especulación y la práctica, tenían que caminar juntas. En línea con la tradición renacentista, Vico creía que la actividad cognoscitiva requería “fantasía” y rigor lógico, abstracción y destreza práctica. La *episteme* no podía desvincularse de la *téchne*, (o, por lo menos, esto estaba consentido solo a Dios), así como la razón sin imaginación no podía proporcionar nuevos conocimientos. Hacer y conocer constituían, en realidad, una sola *praxis*. La filosofía del conocimiento no podía consistir, para Vico, en una filosofía de la especulación teórica, sino debía orientarse hacia una filosofía de la acción en la medida que conocer y hacer son, en realidad, sinónimos.

El principio del *Verum ipsum factum*

Ya en el *De ratione*, Vico enfatizaba la naturaleza imperfecta de los seres humanos. Estos últimos eran, por su propia esencia, limitados e incapaces de perfección indefinida. En la metafísica vichiana que encontramos en el *Antiquissima*, la distancia que separaba los seres humanos de Dios era absoluta y definitiva. El hombre se situaba entre la naturaleza, que era el dominio de un determinismo causal, y Dios, principio trascendente, libre y creador del mundo natural. En este contexto, el hombre tenía un acceso epistémico condicionado en ambos dominios. Por un lado, el ser humano podía entender la naturaleza de una forma parcial, unívoca y por tanto abstracta.³⁴⁴ Por otro lado, este alcanzaba a percibir confusamente la presencia de una actividad divina reflejada en los entes sensibles. En breve, el conocimiento de un ser imperfecto como el hombre no podría que ser aproximativo y limitado.

Esta concepción, esta concepción metafísica de imperfección era extremadamente importante para la fundamentación de la epistemología vichiana porque, así como explicaremos en el curso de esta sección, para Vico, los límites cognitivos humanos hacían inevitable el empleo de ciertas herramientas epistémicas. Por ejemplo, las matemáticas y la geometría eran, para Vico, herramientas intelectivas que los seres humanos inventaron para dominar ciertos rasgos de la naturaleza. Medir, cuantificar y definir eran estrategias eficientes para domesticar, en la medida de lo posible, la complejidad del mundo concreto. Si los seres humanos fueran perfectos como Dios, la creación y la comprensión (intelecto) sería una sola cosa, sin necesidad de inventar algún instrumento o estrategia epistémica. En Dios, acción y comprensión y hacer y conocer eran la misma cosa. En el mismo acto creativo Dios entiende sus producciones. Sin embargo, al contrario de Dios, el hombre subsiste en un mundo natural constituido por entidades que él no había producido; entidades que son, por tanto, foráneas y externas a su consciencia. En breve, la relación del hombre con la naturaleza es una relación de *extrañidad*. De hecho, para Vico, la distancia infranqueable que separaba el mundo natural de la consciencia humana justificaba nuestro escepticismo respecto a todo tipo de conocimiento sobre la naturaleza. ¿Cómo sería posible, por ello, tener

³⁴⁴ A continuación, se verá lo que se entiende con *abstracto* en la filosofía vichiana.

algún tipo de comprensión del mundo dada nuestra condición de meros “espectadores” de una naturaleza que no hemos creado.

Vico precibía que la historia de la gnoseología se reducía, en su esencia, a un intento persistente e infructuoso de responder a esta pregunta. Por un lado, estaban los escépticos, los cuales negaban que esta distancia entre creador y espectador pudiera colmarse. No había ninguna estrategia definitiva que garantizara un conocimiento cierto y universal. Siempre seremos condenados por las vicisitudes de un mundo sensible aparentemente caprichoso, variable y extraño para nosotros. Por otro lado, estaban los racionalistas, los cuales pretendían colmar esta separación primordial, entre mentes y mundo. Es decir, “Separación primordial entre mentes y mundo con el auxilio de la razón”. Si el mundo sensible carecía de estabilidad y consistencia, entonces, no había otra solución que confiar en nuestras facultades racionales.

Vico justamente consideraba a Descartes como uno de los principales representantes de la solución racionalista. El *cogito ergo sum* cartesiano era un intento para evadir el escepticismo por medio de la razón. Sin embargo, Vico pensaba que esta estrategia filosófica conducía inevitablemente al mismo escepticismo que Descartes quería exorcizar. Consciente de las críticas gassendianas al *cogito* cartesiano, Vico formuló una crítica que iba en una dirección parecida al sacerdote francés: la *consciencia* de pensar no se podía confundir con el conocimiento de las causas del pensar. Un escéptico, de hecho, podía fácilmente concordar que podemos tener *consciencia* de un pensamiento o de un dolor, pero no tener *ciencia* de su causa. Por ello, el *cogito* cartesiano no podía servir como principio primo de conocimiento porque, en realidad, este era solo una admisión de *consciencia* y no una demostración de *ciencia*. Si bien percibimos clara y distintamente qué pensamos (y los contenidos de nuestros pensamientos), es posible que nunca tengamos conocimiento de las causas y mecanismos de nuestra cognición.

Para Vico, una teoría apropiada del conocimiento debía evitar dos extremos: un escepticismo absoluto que condenaba a los seres humanos a un eterno *protagorismo* y el dogmatismo (racionalismo) cartesiano que, en última instancia, conducía al mismo resultado. La intuición fundamental de Vico fue que la única forma para evitar de caer en una de las dos posturas era adoptar su criterio del *Verum ipsum Factum*: el verda-

dero y lo hecho son convertibles, y, por esto, *conocer* y *hacer* debían ser considerados como sinónimos. Conocemos realmente lo que hacemos y no lo que simplemente observamos o pensamos clara y distintamente. En su formulación más simple, el principio del *verum/factum* pretendía sobreponer lo hecho con lo verdadero y, así, establecer una dependencia ineludible entre este último y el poder creativo humano. El único dominio donde el ser humano podía asemejarse a Dios era el dominio poético/productivo. En este sentido, podemos colmar parcialmente nuestra distancia con el mundo externo por medio de nuestras acciones y construcciones. Después de todo, Vico se preguntaba retóricamente ¿Cómo podemos realmente dudar de conocer lo que producimos y creamos?

No debe sorprender, entonces, que la argumentación de Vico se despliegue de una manera completamente distinta a la forma de razonamiento cartesiano, el cual se orientaba hacia una desconfianza total respecto a todo lo que es local, material, corporal y sensible. De hecho, mientras que Descartes pretendía eliminar sus dudas e incertezas emancipándose de cualquier tipo de lugar y tradición históricamente determinada, Vico enfatizaba el hecho de que la reflexión filosófica no podía prescindir de nuestros contextos y tradiciones. Nuestras formas de pensar y actuar están grabadas en los lenguajes que empleamos y las culturas que heredamos. Podemos ciertamente dudar y desconfiar de todo lo que nos ocurre, pero siempre lo hacemos con las herramientas que utilizamos para pensar: las palabras. Por ello, Vico argüía que la filosofía tenía que entretener una relación privilegiada con la filología y la historia, y no necesariamente con la geometría, matemática o lógica. El filósofo debería ser, en primer lugar, consciente del origen y sentido de los conceptos que utiliza en sus especulaciones. Por esta razón, en el *De antiquissima* hay una atención casi obsesiva hacia la etimología de las palabras. Para Vico el análisis filosófico debía orientarse hacia el origen de las ideas (conceptos) como signos y “síntomas” de las prácticas e instituciones humanas. Las palabras son símbolos de ideas y las ideas emergen a partir de la *praxis* humana, históricamente determinada (aquella *praxis* relacionada al conjunto de creaciones y producciones del hombre). El filósofo no podía desconfiar del todo de la linfa que nutre sus propios pensamientos: es decir, las palabras, conceptos y tradiciones que ha heredado y tácitamente aceptado.

El interés de Vico por la filología, y, en particular, por las etimolo-

gías, se debe contextualizar dentro de la tradición humanista. Y una de las tareas centrales de un erudito humanista era de revelar y actualizar la sabiduría clásica. Esto implicaba, entre otras cosas, emprender un trabajo de arqueología semántica que podía iluminar formas de pensamientos perdidos en el tiempo. Por eso, el artificio retórico principal que Vico utilizó en el *De antiquissima* era la suposición de que existía una sabiduría olvidada —empero escondida e implícitamente transmitida— en las palabras de los antiguos sabios itálicos. Esta sabiduría se podía revelar reconsiderando la etimología de algunas palabras latinas, las cuales encubrían un profundo contenido filosófico. Por ejemplo, de acuerdo con el análisis etimológico vichiano, la palabra *cogitare* originalmente significaba, literalmente, ‘recolectar, juntar, ensamblar elementos distintos’. El acto de *cogitare* (pensar) presupone la existencia de algo originariamente fragmentado y dividido, y que precisaba juntarse, unirse, reconstruirse. A saber, la acción de pensar se desprendía de un mundo que se manifiesta como fraccionado y, en principio, ininteligibles. Hacer inteligible este conjunto fragmentado requería una operación cognitiva y práctica capaz de rastrear las conexiones causales, directas o indirectamente visibles, que ligan sus entidades

De hecho, a diferencia de Dios, que poseía intelecto (entonces unión de acción y comprensión), los seres humanos no podían comprender este mundo directa y totalmente porque la realidad se les presentaba inherentemente foránea, dividida y caótica:

“...conocer significa componer los elementos de las cosas así que ‘cogitatio’ es propio de la mente humana y ‘intelligentia’ (intelecto) es propio de la mente divina. Esto porque Dios lee todos los elementos externos e internos de las cosas en la medida que las contiene y las dispone. La mente humana, por lo contrario, por sus propias limitaciones - y no conteniendo ninguna cosa - no puede ir más allá de los elementos superficiales y nunca puede conectarlos todos. Puede sin duda meditar sobre las cosas, pero no puede entenderlas que superficialmente. Si bien el ser humano es partícipe de la razón, no la puede dominar” (Vico, 2008, p. 197).

En el *De antiquissima*, Vico comparó el conocer humano a una *anatomía de la naturaleza* (Vico, 2008, p. 198). Así como los médicos precisaban diseccionar los cuerpos y manipular sus partes para reconstruir, en una síntesis siguiente, sus funciones en el todo orgánico, el naturalista debía hacer lo mismo para comprender (parcialmente) el mundo natural. De hecho, para que los seres humanos pudieran identificar las causas que relacionaban y producían los objetos naturales, ellos tenían que hacer una síntesis (recolectar y reunir) los elementos aparentemente desconectados en un todo coherente. En este sentido, la ciencia, como producto de una “autopsia” de la naturaleza, no podía reducirse a una empresa contemplativa sino intervencionista. La ciencia debía ser concebida como una actividad práctica que implicaba una “disección” y una conjunción de elementos, un análisis y síntesis de los fenómenos. La idea de que los seres humanos consiguieran conocer por medio de una contemplación distanciada del objeto epistémico era una vana ilusión. Siendo deliberadamente anacrónicos, podríamos decir que Vico anticipó la crítica de John Dewey, y después Richard Rorty, sobre lo que ellos llamaron *The spectator theory of knowledge*. Para Vico, el conocer no se podía reducir a la observación, pensamiento y representación de un objeto dado. Conocer era una actividad *poiética*, productiva, que no solo requería el ejercicio de la razón, sino que, y aún más importante, presuponía el ejercicio de lo que Vico llamó la facultad del *Ingenium*; una facultad humana esencialmente creativa y productiva (Daniel, 1985). ‘El “ingenium” - Vico argüía - es la facultad de unificar las cosas distintas y separadas’ (Vico, 2008, p. 289).

Para entender mejor cómo Vico aplicó la facultad del *ingenium* al estudio del mundo natural, hay que considerar la conexión entre dos argumentos: en primer lugar, la idea de que un proceso de verificación es equivalente a un proceso de producción de lo que se verifica (lo verdadero y el hecho son sinónimos). Y, en segundo lugar, que conocer las causas de un fenómeno es equivalente a tener la capacidad de causar el fenómeno. De hecho, en un pasaje muy pragmático (o quizás bridgmaniano) del *De antiquissima*, Vico argumentó que la noción de *causa* se sobreponía a la noción de *negotium*, así que la causa de un evento o fenómeno se sobrepone a la “operación” concreta que ha llevado a producir el evento, objeto o fenómeno concreto:

“En Latino ‘caussa’ se confunde con ‘negotium’, es decir con operación, y lo que surge de la causa se llama *efecto*. Esto es coherente con lo que dijimos sobre lo verdadero y lo hecho. Si lo que se hace es verdadero, probar algo por medio de sus causas es equivalente en hacerlo. Y así como ‘caussa’ y ‘negotium’ son la misma cosa, también el ‘hecho’ y ‘verdadero’, es decir, el efecto” (Vico, 2008, p. 229).

En síntesis, para Vico, *cogitare* (pensar) era equivalente a recolectar, en un conjunto coherente, los elementos divididos y fragmentados de los fenómenos por medio de la facultad del *ingenium* y este último no podía prescindir de una actividad practico/operativa (*negotium*). La facultad del *ingenium* permitía la identificación de las causas de los fenómenos por medio de la operación y reproducción concreta de estos últimos. Para Vico, uno de los ejemplos más llamativos que instanciaba su concepción de conocimiento era el enfoque experimentalista de Galileo:

“Concluimos diciendo que tenemos que introducir en física la demostración por medio de la inducción y no con el método geométrico. Los más importantes geómetras contemplaron los principios de la física a partir de los principios de la matemática, y, entre los antiguos, lo hicieron Pitágoras y Platón, y entre los modernos, Galileo. Por tanto, conviene que los efectos particulares de la naturaleza deban ser explicados por medio de experimentos aún más particulares y que estos experimentos sean fundados sobre la geometría. De esto se cuidaron en la nuestra Italia el gran Galileo y otros físicos muy ilustres, los cuales, antes que el método geométrico fuese introducido en física, lograron explicar innumerables y muy importantes fenómenos naturales inductivamente-experimentalmente” (Vico, 2008, 301).

Galileo, con su *ingenium*, hizo dos cosas fundamentales: en primer lugar, desarrolló herramientas matemáticas aptas para describir los fenómenos físicos y, en segundo lugar, relacionó estas herramientas abstractas a experimentos concretos para la reproducción de los fenómenos físicos. En breve, el Galileo de Vico conocía por medio del hacer: hacer matemático y hacer experimental. Sin embargo, de acuerdo con el principio del *verum/factum*, el hacer experimental no podía proporcionar el mismo nivel de certeza epistémica de la matemática y de la geometría.

Estas últimas, de hecho, podían considerarse como ciencias ciertas porque eran el resultado de la pura invención humana. Los seres humanos constituyeron un mundo de puras ficciones abstractas - el número, el punto, las figuras geométricas - para hacer inteligible el mundo natural dadas sus limitaciones cognitivas. Para Vico, la abstracción misma era una herramienta que los seres humanos habían inventado para hacer frente a la inagotable complejidad de la realidad:

“... la aritmética y la geometría, que normalmente se consideran como ciencias que no pueden probar las causas, son, por lo contrario, las ciencias que más lo hacen. Ellas prueban a partir de las causas porque la mente humana ya contiene sus elementos de verdad que puede ordenar y componer. De la orden y composición de los elementos por parte de la mente nasce lo demostrado de estas disciplinas: así que demostrar y operar son la misma cosa como el verdadero y el hecho. Sin embargo, no podemos probar a partir de las causas las verdades en física, dado que los elementos de los fenómenos naturales se encuentran fuera de nosotros” (Vico, 2008, pp. 229-230).

Por tanto, el nivel de certeza de una ciencia era, para Vico, proporcional al nivel de la capacidad humana de hacer y rehacer lo que se quiere conocer. Cuanto más una ciencia consideraba objetos externos y distantes respecto a la invención y *praxis* humana, cuanto menos se podía presumir un conocimiento confiable. De acuerdo con el principio del *verum/factum*, la física no podía ser más cierta que la matemática y la astronomía no podía ser más cierta que la geometría. Cuando en su *Opus Magnum* Vico aplicó el principio del *verum/factum* a las ciencias humanas, el no dudó en concluir que podíamos tener conocimientos muy fundamentados de la historia humana (entonces, culturas, religiones, costumbres, leyes, etc.) por la simple razón de que nosotros, como seres humanos, las habíamos hecho. En contraste con un sentido común cartesiano, Vico creía que las ciencias humanas podían alcanzar un grado de certidumbre que las ciencias naturales nunca podrían conseguir. Después de todo, si el mundo natural es creación divina, ¿cómo podemos realmente conocer lo que no hemos hecho? Por lo contrario, si la historia humana la producimos nosotros, ¿no deberíamos poseer un acceso epistémico privilegiado a ella?

La idea de que el dominio de la historia sea un producto del hacer humano abre (y abrió) posibilidades conceptuales muy interesantes para Vico y para nosotros, epistemólogos e historiadores de las ciencias. Si la historia es el contexto donde los seres humanos producen “verdades”, esto significa que los descubrimientos científicos y las invenciones solo se pueden entender como resultados de la historia misma. Para Vico, el pensamiento humano es, por su esencia, situado. Si fuéramos dioses, podríamos pensar transhistóricamente, más allá del tiempo y del espacio. Empero, como creaturas limitadas, solo podemos ejercer nuestra razón *e ingenium in situ*. E *in situ* no significa simplemente que podemos observar el mundo desde una perspectiva particular. Vico no es un “perspectivista”. El sujeto epistémico vichiano no es un simple observador/espectador como podía ser concebido por la filosofía del conocimiento moderna, como, por ejemplo, en Locke, Hume o Kant. Por lo contrario, *en situ* significaba que el hacer estaba condicionado por las herramientas conceptuales y materiales que son dadas en particulares circunstancias históricas. Nuestras “verdades” son producidas en determinados contextos y de acuerdo con la tradición material y lingüística que hemos heredado. El conocimiento es fruto de las circunstancias, así como cualquier otro producto humano. La importancia del “lugar” era, para Vico, particularmente relevante, especialmente si consideramos una distinción fundamental que el filósofo introdujo en el contexto de su diatriba en contras de la filosofía Cartesiana: la distinción entre crítica y tópica.

Hacia una Epistemología “tópica” de las ciencias

La distinción vichiana entre crítica y tópica tiene su origen en la antigua distinción retórica entre invención y demostración de los argumentos (Grassi, 1969). En el texto clásico de Marco Tulio Cicerón, *Tópica ad Trebantium*, que Vico conocía muy bien y que menciona en su *Antiquissima*, el filósofo latino, en un pasaje muy célebre, planteaba que:

“Como toda razón diligente del disertar tiene dos partes, la una del inventir, la segunda del juzgar, el príncipe de ambas - según en verdad me parece - fue Aristóteles. Los estoicos, empero, trabajaron en la segunda,

pues diligentemente persiguieron las vías del juzgar con aquella ciencia que llaman *dialektikón*, abandonaron entera el arte del invenir, que se dice *topikó* la cual para el uso era mejor y por el orden de la naturaleza ciertamente primera” (Cicerón, 2006, II 6-2).

Vico pensaba que los cartesianos, como los estoicos antes de ellos, habían descuidado el arte de la invención a favor del arte del juicio o de la crítica. Como vimos anteriormente, ya en su *De ratione* Vico denunciaba los perjuicios que esto provocaba en el proceso pedagógico de formación de los jóvenes. La exclusión de todas las disciplinas orientadas hacia los conocimientos verosímiles (ej. la retórica, poesía, historia, jurisprudencia, etc.) para enfocarse exclusivamente en el ejercicio de las disciplinas consideradas irrefutables (ej. Matemática, Geometría, Física, etc.) reprimía la formación de lo que Vico llamaba “sentido común”. Este último, el cual implicaba el ejercicio constante de la *φρόνησις* aristotélica, era uno de los elementos esenciales para destrearse en la vida social de la comunidad. El método crítico, si bien era muy potente para determinar la verdad o falsedad de los argumentos, resultaba del todo inadecuado para tomar decisiones morales o políticas y era, al mismo tiempo, perjudicial para el desarrollo de las facultades creativas. El *ingenium* vichiano, que como hemos visto era responsable de las invenciones y los descubrimientos (literarios o científicos), suponía la existencia de facultades como el “sentido común”, la imaginación y la memoria. La razón, como herramienta de juicio, no podía ser productiva, sino subsidiaria a la invención.

Por lo tanto, privilegiar la enseñanza del método crítico por sobre el de la tópica significaba, para Vico, educar individuos esencialmente alienados de su comunidad, alejados del mundo concreto y dotado de una imaginación asfíctica. Una filosofía crítica que se reducía a una destreza lógico/analítica dejaba fuera la posibilidad de destrearse en, y comprender, los ámbitos más concretos —y tal vez más importantes— de la existencia humana. El método geométrico cartesiano podía tener alguna utilidad en la física; sin embargo, era del todo inútil para enfrentar las vicisitudes de la vida práctica, la cual requería sentido común y prudencia.

Podríamos leer la crítica de Vico desde otra perspectiva, quizás aún más radical: una filosofía crítica pura (lógico/racional) olvida que los seres humanos son entidades históricas que están profundamente condi-

cionadas por sus entornos culturales. La idea cartesiana de deshacerse (o dudar) de todo tipo de legado cultural era un ejercicio imposible y estéril en la medida en que los seres humanos, a diferencia de Dios, solo pueden *cogitar* (y por tanto hacer) en lugares y tiempos determinados. La posibilidad de encerrarse en una fortaleza lógica interior para dejar fuera un mundo caótico e incierto consistía en un ejercicio retórico que solo podía proporcionar una idea empobrecida y abstracta de este. Una racionalidad sin lugar, sin historia y sin tradición no era algo humano, sino divino, y por tanto inalcanzable. Sin embargo, es importante subrayarlo, para Vico esta “filosofía tópica” no consistía en lo que hoy en día clasificaríamos como relativismo. La filosofía tópica no renunciaba a cualquier criterio de verdad; no era una filosofía protagorea. Todo lo contrario, y paradójicamente, Vico veía la filosofía tópica como una filosofía más próxima al mundo humano y, como tal, al dominio de la praxis que produce conocimiento. Una filosofía que privilegiaba la imaginación y el *ingenium* era una filosofía contigua al *factum*, y, entonces, al *verum* también. Como hemos visto, para Vico, el escepticismo no se generaba a partir de una mera falla metodológica que podía ser superada con un uso correcto de la razón, sino que era el resultado de la distancia infranqueable entre el mundo humano y la creación divina. O, mejor dicho, el escepticismo solo se aplica a los productos y fenómenos que los seres humanos no han generado (y que tampoco tienen la capacidad de generar).

Ahora, si una filosofía tópica es una filosofía más cercana al *factum*, al mundo humano y su entorno, ¿cómo podríamos caracterizar hoy en día una epistemología tópica en contraposición a una epistemología crítica (racional)? En otras palabras, ¿Podemos realmente relacionar las reflexiones de Vico con nuestras inquietudes contemporáneas? En primer lugar, podríamos comenzar observando que, si bien en el siglo de Vico las disciplinas como la historia y la filosofía de la ciencia todavía no existían y la palabra *epistemología* es un neologismo del siglo XIX, muchos de los problemas filosóficos que nos preocupan hoy en día estaban ya presentes en el siglo XVII y XVIII. Por ejemplo, la diferencia que hemos mencionado antes en la retórica entre invención y juicio de los argumentos, el cual es el ancestro conceptual de la distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación en la filosofía de la ciencia. Esta distinción, a su vez, se puede relacionar con el contraste entre un enfoque historicista

y racionalista en la epistemología de las ciencias naturales. Una oposición que ha generado la tendencia a separar lo que es el desarrollo diacrónico del conocimiento de un análisis sincrónico (lógico-racional-fundacional) de sus contenidos (Esposito, 2018).

Retrospectivamente, podemos decir que somos todos herederos de la epistemología cartesiana y kantiana (y muy poco de la vichiana), en la medida que, históricamente, la epistemología crítica ha tenido mucho más éxito que la epistemología tópica. Sin embargo, lo que hace Vico tan interesante hoy en día es la tendencia –que caracteriza toda la segunda mitad del siglo XX- de cuestionar el paradigma crítico/racionalista en favor de un enfoque historicista, anti-fundacionalista y pragmático. Como Max Fisch planteaba hace mucho tiempo, lo que acomuna Vico a los pragmatistas y neopragmatistas del siglo XX (la mayoría de los cuales nunca leyeron ni escucharon el nombre de Vico) es la reacción a una idea cartesiana del conocimiento: la idea de que la tarea del filósofo sea encontrar los fundamentos definitivos, universales y transhistóricos del conocimiento y que esto pueda ser identificado con un único método racional (Fisch 1969).

En este sentido, no sería tan arriesgado considerar el de *Antiquissima* de Vico como un ancestro de trabajos como *La estructura de las revoluciones científicas* (1971), *Contra el método* (1996) y *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (2001). Con Thomas Kuhn, Vico aceptaría que la historia no es simplemente un conjunto de hechos, datas y eventos, sino el lugar de constitución y creación de conocimiento. Como Kuhn, Vico asentiría que cada época tiene su forma de pensamiento; su universo mental típico incompatible con otros universos. Con Paul Feyerabend, Vico compartiría una crítica al método “crítico” universal. La creatividad e invención humana no es algo que se pueda domesticar con un único método. Como Feyerabend, Vico coincidiría con la idea de que la filosofía de la ciencia debería repensarse como una antropología de la ciencia. Si no podemos justificar racionalmente el conocimiento científico de una vez para todas, sí podemos reconstruir su historia y entender su formación contextual. Con Richard Rorty, Vico convendría que el conocimiento no consiste en representar el mundo externo y probablemente aceptaría una idea de conocimiento como una práctica social (Rorty 2001). Como Rorty, Vico concordaría con la noción de verdad como correspondencia. La verdad

—cualquier cosa que entendamos con esta noción— no es una propiedad que pertenece a un mundo independiente de nosotros, sino algo que producimos, discursiva o prácticamente.

Empero, la diferencia que una filosofía tópica de la ciencia tendría respecto a los enfoques de Kuhn, Feyerabend, Rorty y muchos otros autores afines es la que hace muy interesante a Vico hoy en día: es decir, el principio del *verum/factum*. De hecho, mientras que los enfoques historicistas —y pragmáticos— de Kuhn, Feyerabend y Rorty, no pudieron desprenderse del todo de una visión idealista del conocimiento, Vico propuso una visión materialista y, al mismo tiempo, realista de la praxis epistémica. Vico fue un crítico de Descartes en el contexto de una filosofía prekantiana. Los otros tres, a pesar de todo, fueron herederos de una epistemología kantiana historizada. Ellos asumían que cuando hablamos de conocimiento nos referimos a algo que pertenece a sujetos que plasman, en tiempos distintos, categorías, a menudo, inconciliables; lenguajes (teorías, conceptos, representaciones) que filtran, seleccionan, destilan e interpretan el mundo en distintas formas. Para el filósofo postkantiano, el conocer era un problema de perspectiva; era un asunto de observación situada. En Vico, los sujetos conocían en la medida que hacían y producían ideas y cosas. Conocer por Vico era una auténtica *praxis* y no la producción y justificación de una perspectiva cognitiva entre otras posibles (e igualmente validas). Así como Max Fisch lo planteó, el mundo de Vico es:

... un mundo en parte constituido de nuestras acciones y producciones – nuestros lenguajes y otras instituciones, nuestras domesticaciones, nuestras herramientas, máquinas, instrumentos, nuestros experimentos de todo tipo - y lo demás está constituido de las extensiones imaginadas de nuestras acciones, producciones y anticipaciones de sus resultados (Fisch 1969 p. 416).³⁴⁵

³⁴⁵ “...a world in part constructed out of our doings and makings – our languages and other institutions, our domestications, our tools, machines, instruments, our experiments of all kinds - and the rest construed by imagined extensions of our doings and makings and by anticipations of their results” (Fisch, 1969, 416).

La tajante distinción ente sujeto y objeto que caracteriza la epistemología poskantiana no existe en Vico. No hay un intelecto que, en virtud de sus categorías trascendentales, organiza los datos sensibles. No hay un mundo de fenómenos opuesto a un mundo *noumènico* supuestamente inaccesible a nuestros sentidos. Tampoco hay sujetos que poseen creencias más o menos probables que se refieren a un objeto externo. Lo que realmente hay en el mundo de Vico son sujetos imperfectos - y al mismo tiempo limitados en sus espacios históricos - que conocen solo en virtud de sus acciones, creaciones y producciones. Por tanto, las preguntas pertinentes para una filosofía vichiana no pueden ser: ¿cómo, y en qué medida, nuestras representaciones corresponden a un mundo independiente? ¿O, como podemos limitar o eliminar nuestros sesgos subjetivos? Sino ¿cómo podríamos conocer algo que nos es totalmente extraño?, ¿Hasta qué punto podemos conocer algo que no hemos hecho? Y una respuesta posible a estas últimas dos preguntas iría en la siguiente dirección: no conocemos un objeto porque percibimos y generamos, en nuestra mente, una idea más o menos aproximada de este. El objeto se vuelve inteligible en la medida que lo involucramos en nuestras transformaciones, manipulaciones y reconstrucciones.

Ahora, si consideramos las tendencias más recientes de la epistemología e historia de las ciencias, desde Joseph Rouse hasta Ian Hacking e Hans-Jörg Rheinberger, Vico nos aparece mucho más contemporáneo que todos los primeros críticos del legado neopositivista y del racionalismo crítico.³⁴⁶ Los enfoques neopragmáticos, historicistas y mucho más atentos al *factum* del laboratorio y del experimento que al *verum* de la teoría, son esencialmente en línea con la epistemología vichiana. Después de todo, ¿qué son las recientes epistemologías históricas (o los estudios de ciencia tecnología y sociedad) si no especies de epistemologías *tópicas* de las ciencias? De acuerdo con estas últimas, el conocimiento no se identifica con los grandes cerebros fermentando nuevas ideas y teorías por generación espontánea, sino que se relaciona con cuerpos inteligentes y creativos (manos, mentes y herramientas) situados en distintos espacios históricos, los cuales provén las condiciones para el desarrollo de ciertos tipos de hechos, y entonces, de ciertos tipos de verdades.

Lo que debe quedar claro ahora es que una epistemología *tópica* —en

³⁴⁶ Ver, por ejemplo, Hacking 1996; Rheinberger 1997; Rouse 2003.

el sentido vichiano y de la reciente filosofía pragmática de las ciencias— no es una epistemología socioconstructivista. Si bien una epistemología *tópica* no puede prescindir de los aspectos políticos y sociales que informan la praxis científica, su ambición es aún más radical; es decir, ella establece que los límites del conocimiento humano se corresponden con acciones y transformaciones específicas y situadas. El acceso epistémico al mundo es posible solo en la medida en que los seres humanos intervienen en el de acuerdo con sus intenciones y objetivos. Por ello, se podría definir la epistemología *tópica* como el estudio de las intenciones y objetivos de los seres humanos en conjunto con sus actividades de transformación material situadas en distintas topografías históricas. La historia, para Vico, es un teatro de acciones humanas que constantemente producen y crean nuevas “*vera*”. Y si no puede haber “*facta*” sin contexto, tampoco podemos tener “*vera*” fuera de la historia.

A modo de conclusión

En este breve escrito hemos intentado mostrar que leer a Vico hoy en día no consiste en un ejercicio de mera erudición histórica, sino una posibilidad de revelar algunos prejuicios históricos que ha plasmado la epistemología moderna (y contemporánea). Vico nos invita a repensar la teoría del conocimiento de acuerdo con una gramática filosófica a la que no estamos acostumbrados. De hecho, conocer para Vico no era algo que debía estar relacionado con creencias, juicios, sensaciones o percepciones, representaciones, conceptos, objetos externos, fenómenos y sujetos trascendentales. Tampoco correspondía a la idea de que el verdadero conocimiento debía esbozar un mundo objetivamente dado y libre de elementos subjetivos. Por lo contrario, conocer para Vico era una forma de hacer creativo; era un trabajo mental y práctico, una facultad que requería imaginación, ingenio y también razón. Conocer era principalmente una *téchne* que se volvía *episteme* en la medida en que producía sus propios objetos de investigación. Conocer no era solo una relación entre un sujeto y objeto epistémico, sino una relación entre acción y producción.

Por todo lo anterior, las grandes preguntas filosóficas que caracterizan la epistemología vichiana no pueden ser: ¿cómo es posible que nuestras

representaciones subjetivas corresponden a un mundo independiente de nosotros?, ¿cómo podemos justificar y fundamentar nuestras creencias y juicios? Por lo contrario, estas son: ¿cómo es posible conocer algo que no hemos producido?, ¿podemos realmente dudar de conocer nuestras producciones? Y hoy en día podríamos añadir una pregunta ulterior ¿el principio del *verum/factum* puede mitigar posturas escépticas y relativistas? Me parece que estas simples preguntas perfilan un programa de investigación que no ha recibido la atención filosófica que merece. Y esto se debe a que, como herederos de Descartes y de Kant, y no de Vico, todavía especulamos de acuerdo con una gramática conceptual muy ajena a las inquietudes de este último. Inquietudes que, sin embargo, concernían a muchos filósofos, naturalistas y artesanos renacentistas y modernos (Zislis, 2003; Child, 1953; Rossi, 1962; Conner, 2005; Roberts *et al.*, 2007; Smith, 2009; Long, 2011). Y, sin ir muy lejos en el tiempo, si consideramos los problemas, objetivos y enfoques que caracterizan la epistemología histórica contemporánea, no tendremos dificultad en identificar en ellos muchos rasgos vichianos.

Bibliografía

- Berlin I (2000). *Three Critics of the Enlightenment: Vico, Hamann, Herder*, Princeton: Princeton University Press.
- Bruno G (1985). *Spaccio de la bestia trionfante*, Milano: BUR.
- Cicerón M T (2006). *Tópicos*, México, UNAM.
- Conner C D (2009). *A People's History of Science: Miners, Midwives, and Low Mechanics*, New York, Bold Type Books.
- Child A (1953). *Making and Knowing in Hobbes, Vico, and Dewey*, University of California Press.
- Croce B (1922). *La Filosofia di Giambattista Vico*, Bari: Laterza.
- Daniel S (1985). The Philosophy of Ingenuity: Vico on Proto-Philosophy, *Philosophy & Rhetoric*, Vol. 18, No. 4, pp. 236-243.
- Esposito M (2018). Sobre el uso y significado de la Historia en Filosofía de la Ciencia, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia* 18 (37), 91-117.
- Feyerabend P (1996). *Tratado contra el Método*, Madrid: Tecnos.
- Fisch M (1969). 'Vico and Pragmatism,' in *Giambattista Vico. An International Symposium*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Grassi E (1969). Critical Philosophy or Topical Philosophy? Meditations on the De nostri temporis studiorum ratione, en *Giambattista Vico. An International Symposium*, Eds. Giorgio Tagliacozzo, Hayden V White, Baltimore, Johns Hopkins Press.
- Hacking I (1996). *Representar e Intervenir*, Mexico: Paidós.
- Hans-Jörg Rheinberger (1997). *Toward a history of epistemic things: Synthesizing proteins in the test tube*, Stanford, Stanford Univ. Press, 1997.
- Kuhn T (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lilla M (1993). G. B. Vico: The Antimodernist, *The Wilson Quarterly*, Vol. 17, No. 3, pp. 32-39.
- Lilla M (1994). *G. B. Vico: The Making of an Antimodern*. Harvard University Press.
- Long P (2011). *Artisan/practitioners and the Rise of the New Sciences, 1400-1600*, Oregon State University Press.

- Matteucci G (2002). (Ed) *Studi sul «De antiquissima italarum sapientia» di Vico*, Roma: Quodlibet.
- Mondolfo, R. (1971). *Verum Factum, desde antes de Vico hasta Marx*. México: Siglo XXI.
- Roberts L; Schaffer S; Dear P (2007) *The Mindful Hand: Inquiry and Invention from the Late Renaissance to Early Industrialisation*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Rorty R. (2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Rossi P (1962). *I filosofi e le macchine 1400-1700*, Milano: Feltrinelli.
- Rouse J. (2003). *How Scientific Practices Matter: Reclaiming Philosophical Naturalism*, Chicago: University of Chicago Press.
- Smith P (2004). *The Body of the Artisan: Art and Experience in the Scientific Revolution*, Chicago: University of Chicago Press.
- Vico G. B. (1944). *The Autobiography of Giambattista Vico*, eds. M. Fisch & T. G. Bergin, Ithaca: Cornell University Press.
- Vico G. B (2008). *Metafísica e Metodo*, Milano, Bompiani.
- Zagorin P (1984). Vico's Theory of Knowledge: A Critique, *The Philosophical Quarterly*, Vol. 34, No. 134, pp. 15-30.
- Zilsel E (2003). The Social Roots of Science en *The Social Origins of Modern Science*, Eds. Raven, D., Krohn, W., Cohen, Robert S. Springer.

EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA: ¿ACASO UNA EPISTEMOLOGÍA POSICIONADA?

Por Clargina Monsalve Labrador.³⁴⁷

Introducción

Al iniciar esta reflexión y revisión acerca de los fundamentos teóricos de la Pedagogía Hospitalaria, los cuales llevan a pensar en ella desde un plano epistemológico, es importante contextualizar al lector de la concepción inicial de la cual se parte, ello como medio que permite establecer un norte en la dilucidación pretendida en este texto, en tal sentido, al hablar de la Pedagogía Hospitalaria se parte de la premisa de que ésta es: *Una interdisciplina cuyos conceptos vertebradores (pedagogía y hospitalaria), son sustantivos de una acción educativa enfocada en el desarrollo armónico -en clave de alteridad-, de múltiples singularidades-identidades, signadas especialmente por situaciones de enfermedad o con salud disminuida, la cual intercepta distintos proyectos de conocimiento asociados a campos disciplinares diversos (pedagogía, medicina, psicología, derecho, antropología, bioética, tanatología, entre otras...), pero que desde la realidad del movimiento y el diasporismo, genera una constelación epistémica rica y productora de nuevos saberes que deben relevarse fuera de las violencias epistémicas a las*

³⁴⁷ Clargina Nayali Monsalve Labrador es Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI, venezolana, especialista en Derechos Humanos por la Universidad Central de Venezuela. Baccalaureatus en Filosofía (primer ciclo del Doctorado en Filosofía) Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Licenciada en Educación Mención Filosofía, por el Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Diplomada en Pedagogía Hospitalaria, por la Universidad Católica Andrés Bello. Actualmente es directora de la línea de investigación en epistemología de la pedagogía hospitalaria, por el CELEI. Admitida al doctorado en filosofía por la Universidad de Granada.

cuales históricamente este campo ha sido enfrentado. (Línea de Investigación: Epistemología de la Pedagogía Hospitalaria-Material disponible en el Centro de Estudios Latinoamericanos para la Educación Inclusiva-CELEI).

Esta concepción inicial permite establecer la línea de argumentación del presente ensayo-definitorio, el cual no busca más que develar los elementos esenciales que ayudan a comprender el objeto y naturaleza de la Pedagogía Hospitalaria, implicándose en un análisis que escapa a los criterios de la epistemología normativa, basada en las disciplinas y enfoques disciplinares, para adentrarse en una reflexión epistemológica que se presenta con espíritu aventurero, tal como lo sostiene Bal (2002) al realizar su análisis sobre los conceptos viajeros en humanidades. Desde esta misma perspectiva, es interesante aventurarse a manifestar que la característica interdisciplinar, diaspórica y heterotópica de la Pedagogía Hospitalaria (Ocampo, 2019, en Monsalve, 2020), hace que este alcance epistémico sea más fácil de realizar, en tanto, y tomando lo dicho por Bal, ella no posee ningún estatus canónico, ni en la Pedagogía ni en la Medicina, al contrario, ha sido objeto de constantes violencias epistémicas (Richard, 2004), a propósito de esta aseveración, se trae a colación los datos de un documento histórico de obligatoria revisión al momento de hablar acerca de la evolución de la Pedagogía Hospitalaria, en donde se resalta que: [...] *Debido a la naturaleza de su trabajo el pedagogo hospitalario puede sentirse aislado (VV.AA., 1988). Trabaja en un entorno médico, lo que significa que con frecuencia, desempeña un rol de menor importancia frente a otros profesionales de la salud. A ello se añade el hecho de que el personal sanitario suele tener un vago concepto de cuál debe ser el papel de un pedagogo en el hospital...* (Polaino-Lorente y Lizasoain, 1992, pp. 50).

Desde esta realidad histórica es evidente que los aportes de la Pedagogía Hospitalaria se hayan invisibilizados u homologados a los criterios y formas de representación de sus disciplinas alimentadoras, desde perspectivas tradicionalistas, que terminan por distorsionar, desestabilizar, deformar y tergiversar sus alcances teóricos (Bal, 2002), aún hoy, se sigue teniendo conceptos equívocos y vagos acerca de su alcance y aún hacen falta desarrollos que permitan develar sus aspectos metodológicos, ontológicos y epistemológicos.

El presente capítulo abordará por lo tanto la importancia de argumentar por qué la Pedagogía Hospitalaria es una interdisciplina y un primer acercamiento de cómo han de comprenderse los conceptos de su sintagma y cuáles nuevos conceptos o bien significaciones a otros ya utilizados, emergen en ese espacio fronterizo e intersticial entre sus disciplinas sustentadoras. En tal sentido se relevarán algunos proyectos de conocimiento que la interceptan y que producen una rica constelación teórica que desborda finalmente sus geografías de conocimiento, geografías que han pretendido mantenerse estables y homologadas a los criterios canónicos de las disciplinas, pero que sin embargo, en su sistema de producción evidencia un dinamismo tal que desborda a los propios proyectos de conocimiento que la alimentan.

Antes de adentrarnos en estas elucubraciones, es importante que el lector se contextualice al respecto de esta pedagogía, comprendiendo que históricamente surge con el objetivo de atender de forma educativa al estudiante hospitalizado y/o en tratamiento médico. La aparición de la Pedagogía Hospitalaria en el marco de esta realidad histórica, genera la contingencia de ubicarla como una rama subsidiaria de la Pedagogía Social -que como rama diferencial de la Pedagogía, plantea alternativas de acompañamiento basadas en la resolución de los problemas derivados de las vulnerabilidades sociales, el desarraigo, la violencia, entre otros aspectos- y de la Educación Especial, con su visión de mirar a la inclusión como un problema de carácter técnico y “aunque su desarrollo y auge a partir del siglo XXI la vislumbra en una primera instancia, como un saber de carácter inter-disciplinar, el cual aporta y enriquece los saberes de la pedagogía general misma, de la medicina, la psicología, la gerencia educativa, el derecho, la bioética, la didáctica, la antropología, entre otras” (Monsalve, 2020, p.3), en un primer acercamiento a sus condiciones de producción, el incardinarla en estos campos del saber educativo ya validados dentro de la gran narrativa pedagógica, era la vía más fácil, tomando en cuenta que su forma de desarrollarse se manifiesta como una contraenunciación de las formas tradicionales de enseñanza, lo cual trae una serie de implicaciones que son precisamente las que ayudan a comprender sus fundamentos epistemológicos. De hecho, Grau y Ortiz (2001), ubican a la Pedagogía Hospitalaria en el marco del surgimiento de la Pedagogía Terapéutica, indicando que la misma emerge como una nueva ciencia subsidiaria de “la Medicina, la

Pedagogía, la Psicología, y las Ciencias Sociales” (p.22), estableciendo para ella características de orden terapéutico, curativo y correctivo.

Sin embargo una de las definiciones más conocidas para la pedagogía hospitalaria es la de Lizasoáin (2000), quien indica que se trata de [...] una rama diferencial de la pedagogía que se encarga del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales, generadas como consecuencia de la hospitalización y la concreta enfermedad que padece... (Lizasoáin, 2000, en Cardone y Monsalve, 2010, p. 55).

Lo interesante de este primer abordaje radica en que se plantea que este campo del saber sea una “rama diferencial de la pedagogía”, ello abre paso a pensar a la Pedagogía Hospitalaria más allá de sus conceptos vertebradores, plantearla como una “pedagogía de lo menor” como sostiene Ocampo (2018), en su prólogo a los estudios sobre las pedagogías queer; por lo tanto, el comenzar a comprenderla desde algunas de sus concepciones históricas como otra pedagogía, que aborda de forma diversa el hecho educativo, es una clave importante para desarrollar los fundamentos que definen su objeto y naturaleza.

¿Por qué Pedagogía Hospitalaria? Algunos aspectos históricos del término

Puede resultar poco evidente la pregunta por el término, de dónde viene, por qué se habla de Pedagogía Hospitalaria y sobre todo, cuál es la importancia de observar con detenimiento el surgimiento del mismo y sus implicaciones en la actualidad. Para este apartado se utilizará como fuentes fundamentales de análisis, los aportes de Polaino-Lorente y Lizasoáin (1992), y de Grau y Ortiz (2001), ya que se consideran referentes que permiten intuir algunos elementos importantes del surgimiento del sintagma ‘Pedagogía Hospitalaria’, su alcance y los aspectos históricos que motivaron esta denominación.

Para este sucinto desarrollo se enumerarán las distintas concepciones que se dieron a esta atención a lo largo de su desarrollo en Europa, tomando como fuente principal la sistematización realizada por Polaino-Lorente y Lizasoáin (1992):

DESIGNACIÓN A ESTE TIPO DE ATENCIÓN-ESPACIOS-PROFESIONALES	PAÍS REFERENTE	AÑO O TIEMPO CRONOLÓGICO APRÓXIMADO
Escuelas especiales en Sanatorios para chicos y chicas deficientes físicos	Austria	Inicio del siglo XX, año 1917
Asociación noruega de disminuidos físicos	Noruega	Sin fecha referente
Comité de acción en favor de niños hospitalizados	Alemania	Mediados de los años 20, siglo XX
Aptitud para la enseñanza de niños inadaptados –opción niños enfermos-	Francia	Años 50 del siglo XX
Terapia Recreativa -juego terapéutico- (encierra la atención pedagógica y lúdica del niño hospitalizado y su familia)	Suecia	1953
Association for the Welfare of Children in Hopital (<i>Asociación para el bienestar de niños en el hospital</i>)	Inglaterra	1961
Escuela hospitalaria de Viena	Austria	1962
Pedagogos Hospitalarios	Suiza	1975
Encuentro nacional de profesores hospitalarios	Inglaterra	1976
Asociación danesa de profesores hospitalarios	Dinamarca	1981
Seminario Europeo sobre Educación y Enseñanza de niños hospitalizados	Antigua Yugoslavia	1981

Ley de integración social de los minusválidos	España	1982
Asociación noruega de Pedagogos Hospitalarios	Noruega	1984
Asociación austriaca de profesores en centros médicos	Austria	1984
Integrative Home Teaching (Enseñanza Integral en el Hogar)	Austria	1985
Hospital Teaching Service (<i>servicio de enseñanza hospitalaria</i>)	Inglaterra	1985
Jornadas de Pedagogía Hospitalaria	España-Navarra	1986

Cuadro N° 1: Términos usados para referirse a la atención educativa estudiantes en situación de enfermedad, las acciones a su favor y los profesionales implicados. Fuente: Polaino-Lorente y Lizasoáin (1992).

Al observar esta suerte de evolución histórica y mixturas del término, se observan algunos aspectos interesantes y dignos de relevar, a saber:

- La designación del término ‘escuelas especiales para’ y la posterior salvedad en la referencia a estudiantes ‘enfermos’, ‘deficientes’, ‘inadaptados’, muestra en primera instancia que se denotó que la hospitalización infantil implicaba elementos específicos a tomar en cuenta y que no formaban parte de la formación inicial del profesorado dedicado finalmente a esta labor.³⁴⁸
- Como segundo dato relevante se resalta el hecho de que Suiza en el año 1975 realiza por primera vez la designación de pedagogos hospitalarios, introduciendo el sintagma, luego tanto

³⁴⁸ No se asume con esta aseveración que haya acuerdo en el tratamiento terminológico dado a la acción, se respeta el dato histórico.

en Noruega, como en España se vuelve a introducir el concepto sintagmático, pero es en la ex Yugoslavia, en el marco del encuentro de la Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios que se hace un primer alcance del término, al menos en lo que se puede rescatar de la documentación disponible, se indica que “hubo un consenso total en el empleo de la palabra ‘pedagogo’. De esta manera... los pediatras, enfermeras y profesores, veían la necesidad de respaldar su labor con unos conocimientos y actividades más específicas... de los profesionales de la pedagogía” (Polaino-Lorente y Lizasoain, 1992, p.65).

Este breve abordaje acerca del surgimiento del término nos permite una primera precisión, y es que se considera entonces que la denominación e inclinación hacia lo pedagógico, implica el reconocimiento por parte del equipo de salud de unos conocimientos específicos e indispensables para poder abordar la realidad del estudiante en situación de enfermedad y tratamiento médico, de tal modo, que aparece como un concepto transversal en la acción en favor de la integralidad de la persona; desde esta perspectiva se reconoce que lo pedagógico forma parte del tratamiento médico, de las acciones enrumadas al logro y estabilidad en la salud, implica que la salud no se trata de un asunto que le compete solo al médico y a la enfermera, sino que otros actores forman parte de este proceso, de tal modo desde esta práctica pedagógica emergente se evidencia un interesante alcance al concepto de salud que planteó la OMS en el año 1948.

Lo hospitalario en la primer abordaje teórico que se realiza de esta nueva pedagogía, indicó el espacio de la acción y su connotación fue negativa, entendiéndose que “el entorno hospitalario no es el medio más adecuado” para el desarrollo del estudiante en situación de enfermedad (Lizasoain, 2003, pp. 20), indicándose las carencias de este espacio, lo que a su vez transversaliza y brinda un rumbo específico a la acción pedagógica, es decir, no se puede comprender a la pedagogía hospitalaria hoy, si no se trabaja con el término y la fuerza heurística que revela su sintagma, más allá de las comprensiones que en retrospectiva se dio en las primeras elaboraciones teóricas de esta práctica, estas mismas comprensiones implican la mutación del alcance que posee hoy el término y que son

de indispensable revisión si se quiere profundizar en la fundamentación epistemológica de este campo del saber.

“Pedagogía Hospitalaria” un concepto que reorganiza fenómenos y nuevos alcances discursivos

El concepto Pedagogía Hospitalaria acaso puede reorganizar los fenómenos asociados al a educación junto con la salud, de tal forma que puede llegar a ser un concepto innovador que sirva para llegar a nuevas formas de comprensión que sean más importantes al artefacto cultural al que se dedica o en el cual se desarrolla. Cuando emergió la práctica, su alcance era difícil de visualizar y proyectar, debido a que se miró solo como una compensación de lo educativo durante el periodo determinado de una experiencia límite –la enfermedad-, pero se ha ido evidenciando que la práctica en sí misma ciertamente ofrece formas de comprensión más importantes y profundas de lo que el aparato educativo y el de salud poseen –al respecto de la atención, cuidado y promoción del potencial del ser humano en medio de su fragilidad-, incluso de sus propias disciplinas; debe destacarse un doble dinamismo y movilidad, por un lado, el espacio nuevo que la Pedagogía Hospitalaria representa por sí mismo en donde se generan estos cambios de la mirada tanto en la educación y la salud, y por otro, la movilidad misma que poseen las disciplinas que convergen en el sintagma, las cuales siguen evolucionando, avanzando, negociando, y en la medida en que ello ocurre el sintagma mismo sufre igualmente mutaciones, sin embargo, cuando los cambios, modificaciones, negociaciones entran en el nuevo espacio creado, se siguen transformando, trascendiendo constantemente de este modo, tanto a lo pedagógico como a lo hospitalario, lo que implica que la Pedagogía Hospitalaria tiene como fundamento epistemológico inicial, al dinamismo y el movimiento, que la hace articularse de forma interdisciplinaria ofreciendo resultados en un marco postdisciplinar.

Como ocurre en casi todos los campos del saber –si no en todos- la Pedagogía Hospitalaria, es “móvil y susceptible al cambio, está tan enraizada en diferentes contextos históricos y culturales, como los objetos a los que se aplica” (Bal, 2002, p. 57) y tal como ocurre en otros campos

del saber, la Pedagogía Hospitalaria encierra tantas novedades que no es posible estudiarla o analizarla simplemente en la aplicación de un aparato teórico, es necesario entender las mutaciones propias de sus disciplinas fundantes y como esos cambios se reconfiguran y adquieren nuevas connotaciones dentro del campo.

Tomando lo que nos plantea Bal (2002), en los estudios culturales, la Pedagogía Hospitalaria no constituyó un concepto único, implica la afiliación de dos conceptos que confluyen “para convertirse en algo más que un mero concepto: en el esqueleto de una teoría” (59), aquí por lo tanto, desde la perspectiva de Lévi-Strauss la construcción teórica debe orientarse más a la observación de relaciones que de objetos (Leví-Strauss y Jakobson, en Cadenas, 2012), es decir, comprender la relación del objeto pedagógico y el objeto hospitalario e ir más allá incluso de lo planteado por Lévi-Strauss, observando y comprendiendo no solo la relación, sino el desborde disciplinar que esta relación implica. Tanto la relación como el desborde disciplinar crea componentes inseparables que son “puntos de coincidencia, una condensación o acumulación de sus propios componentes” (Bal, 2002, p.74), por lo cual es un campo del saber que se encuentra en constante devenir.

Este constante devenir del campo del saber, hace que la Pedagogía Hospitalaria se desenvuelva en el nomadismo y el diasporismo (Ocampo, 2020), lo que la lleva a poseer una “naturaleza acontencial, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento” (p. 02), este aspecto trae como consecuencia que se trata de un aparato teórico que “desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas” (ídem) en educación y en salud, en este caso, permite una forma de interpretación conceptual que desborda los alcances que por sí mismo han planteado las narrativas teóricas de sus disciplinas fundantes, de tal modo: la salud, la enfermedad, los fundamentos bioéticos, la significatividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la hospitalidad, el cuerpo, la corporeidad, el ser, la existencia, la discapacidad, la necesidad, la potencialidad, el bienestar, la calidad de vida, la niñez, la infancia, la juventud y otros muchos, adquieren interpretaciones que se manifiestan como contraenunciaciones de los sistemas legitimados, dichos sistemas ya no tienen por lo tanto, el dominio absoluto para establecer los alcances de estos conceptos así como formas únicas de interpretación o bien,

axiomas inamovibles; esta desmonopolización del saber ocurre como resultado de la dinámica heurística e interdisciplinar de la Pedagogía Hospitalaria, que como campo emergente comienza a desarrollar a la luz de su práctica estas nuevas enunciaciones, sin embargo, la fuerza y tensio-nalidad que ejercen sus disciplinas fundantes con el objeto de defender sus fronteras y geografías, llevan a la invisibilización de estas novedades, travestizando a la pedagogía hospitalaria durante muchos años a través de un proceso de acomodación a las estructuras legitimadas, a fin de que la Pedagogía Hospitalaria pudiese tener una presencia y ubicuidad, tanto en el aparato educativo como en el sistema de salud, lo que lleva a que buena parte de sus construcciones teóricas se hayan dado al margen o de espaldas a su verdadero objeto y naturaleza, siendo condicionada así a múltiples violencias epistémicas (Richard, 2004).

Restos históricos de la epistemología colonial y de una visión descolonial en algunos conceptos usados hoy en pedagogía hospitalaria

Los conceptos generan cierta área de consenso y en el viaje de conceptos ocurre una interrelación, una comunicación que deja restos históricos de otras epistemologías que entran en juego con las nuevas, generando distorsiones y confusiones con respecto a la evolución que el concepto antiguo quiere introducir o generar como nuevo debate (Bal, 2002). Esto no tiene consecuencias solamente en los debates académicos, sino que incide en las relaciones intersubjetivas, generando formas de interrelaciones y comprensiones del otro- comúnmente se les llama visiones de hombres, criterios antropológicos de relación, pero finalmente son reflejos de epistemologías, de formas de entender, conocer, acercarse a la realidad que no son fácilmente intuibles. “Los conceptos nunca son meramente descriptivos; también son programáticos y normativos. Por tanto, su uso tiene efectos específicos. Tampoco son estables; están asociados a una tradición en particular” (Bal, 2002, p.36).

Creo conveniente afirmar que el análisis de la pedagogía hospitalaria se inscribe en el gran paraguas de un análisis cultural y político como entidad de la Educación Inclusiva; en el plano epistemológico esto conlleva

a que este campo del saber nos obliga a pensar en las relaciones de poder, en la intersubjetividad, en la alteridad-otredad, en el alcance de lo pedagógico, en las prácticas sociales y educativas acerca de la inclusión, ello ocurre porque la Pedagogía Hospitalaria dialoga entre muchos proyectos de conocimiento, obligándolos a pensarse fuera de sus geografías, transgrediendo sus fronteras, forzando nuevas formas de concebir la realidad.

Esta perspectiva basada en el análisis conceptual para desvelar el objeto de un campo del saber, se propone como vía metodológica para comprender a la pedagogía hospitalaria, de tal modo que “el estudio de conceptos” (Bal, 2002), en contraste con las diversas epistemologías, generaría un debate prolífero el cual sería una base metodológica alternativa para el desarrollo y develamiento del objeto y naturaleza de este campo del saber, tomando como punto clave de inflexión la importancia de lo inter- y los espacios intermedios, como medio de relación entre objeto-sujeto, entre ser-no ser, entre sujeto-sujeto- entre yo-tu, buscando superar las posiciones dogmáticas y canónicas en las geografías del saber. Esa dinámica misma de análisis permitiría encuadrar a la pedagogía hospitalaria desde una epistemología antinormativa, en movimiento y nómade. Esta forma de abordaje implica, tal como lo sostiene Ocampo (2020), operar fuera de un código ontológico absoluto, el cual apertura un espacio heurístico mucho más enriquecido y que además puede moverse fuera de los cánones establecidos que no logran explicar a profundidad los fenómenos complejos que desde la salud y la educación deben estudiarse y comprenderse, tal como lo afirma Ocampo (2020), “lo nómade rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico” (p. 02).

Desde una postura descolonial, el estudio del objeto y naturaleza de la Pedagogía Hospitalaria, reclama como vía para la interpretación y la contextualización de su aparato teórico, salir de la pretensión de objetividad y universalismo, que ha llevado durante años a la aplicación de categorías conceptuales que por contexto finalmente son inaplicables, en tal sentido, desde los estudios narratológicos, la alternativa para el estudio de la carga significativa de un símbolo (en este caso hablaríamos de conceptos), es reinterpretar los mismos subjetivando el discurso (teoría de subjetivi-

vación del discurso de Benveniste en Bal, 2002), en tal sentido, ¿cómo se realiza la subjetivación del discurso de la Pedagogía Hospitalaria a la realidad propiamente Latinoamericana? La vía sería el desarrollo de meta-análisis de los conceptos en el marco del análisis cultural, en donde, el peso se encuentra más en “los procesos culturales por encima de objetos, intersubjetividad más que objetividad y conceptos por encima de teorías” (Bal, 2002, 65), en lo que más adelante denominaremos, la subjetivación de los conceptos y el papel focalizador de la Pedagogía Hospitalaria para analizar a los mismos.

Partiendo de esta posible vía de análisis, cabe la pregunta: ¿qué nuevo objeto funda la pedagogía hospitalaria desde el concepto mismo de pedagogía hospitalaria?

“[...] La Pedagogía Hospitalaria viene haciendo realidad el paradigma educativo que muchos sueñan para este siglo XXI, pues con un desarrollo tímido desde hace más de un siglo, define no sólo una nueva forma de enfrentar el hecho educativo en circunstancias adversas como la enfermedad, sino que nos da atisbos acerca de nuevas formas en la atención médica, dando pistas acerca de un modelo de acción en el campo de la salud que supere los esquemas sanitaristas y asistencialistas, tan propios y característicos de la era de la especialización” (Monsalve, 2017, p. 18).

La cita precedente nos permite afirmar que la Pedagogía Hospitalaria se manifiesta como una pedagogía específica que entra en el universo de las ‘pedagogías de lo menor’ (Ocampo, 2018), en donde se comienzan a desarrollar microrelatos y micro espacios políticos otros, con nuevas dinámicas que salen de la visión ontológica basada en la totalidad y se define en una visión ontológica de la multiplicidad (Ocampo, 2018), de este modo la Pedagogía Hospitalaria al igual que la educación inclusiva como espacio contra-epistemológico “afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad .../..., crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas” (Ocampo, 2020, p. 02), de este modo logra escapar a la visión ontológica canónica, así emerge como una pedagogía “anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción

de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, política y educativa” (Ocampo, 2020, p.2). [...] Uno de los avances más importantes que se puede denotar en cuanto a la conceptualización de la Pedagogía Hospitalaria es que ya esta denominación no puede atender como sustantivo a un espacio físico transversalizado por el dolor y el sufrimiento que ocasiona la enfermedad, sino que el término ‘hospitalaria’ quiere denotar hoy el desarrollo de una pedagogía de la hospitalidad, una pedagogía para el encuentro, para la humanización de los centros de salud, aun cuando, ciertamente la nota constante sigue siendo esta realidad dolorosa signada por la enfermedad y sus consecuencias. Estos atisbos los expresa muy bien Márquez (2010) en el Primer Congreso de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH cuando nos indica que los pedagogos hospitalarios ponen en práctica con su trabajo las dimensiones de la hospitalidad, entiendo ésta como: *“el juego relacional que se establece entre estos actores: por un lado el anfitrión que brinda acogida y accede a recibirlo, por el otro, el huésped que siendo extraño, desconocido y lejano necesita ser acogido, recibido y cuidado en la casa del anfitrión”* (Márquez, 2010:2, en Monsalve, 2017, p. 22).

Como campo del saber la Pedagogía Hospitalaria revela una nueva manera de abordaje multicausal de la realidad, compartiendo su naturaleza con la Educación Inclusiva crítica. En este contexto es importante indicar que lo hospitalario, término que denota desde la concepción histórica una acción específica en la práctica asociada solo al espacio, adquiere desde hace alrededor de diez años un nuevo alcance, pues comenzó a hacer referencia a todo lo relacionado con el sector médico y de la salud, por lo tanto, habla de una pedagogía que sabe leer las situaciones de vulnerabilidad, los ritmos de los tratamientos, las situaciones de enfermedad, las hospitalizaciones y sus incidencias en todas las dimensiones del ser, por lo cual, cuando lo ‘hospitalario’ se une al término ‘pedagogía’, adquiere una nueva connotación que ayuda en el abordaje de la dimensión biográfica de la persona durante la enfermedad y este alcance permite comprender lo hospitalario más allá de las acciones que en el marco del trabajo médico se desarrolla en pro de logro de la salud, tal como afirma Miyashiro (2009), “la práctica médica se ha hecho experta en enfermedades, mucho más que en enfermos, más en curar órganos que personas,

en aliviar el dolor y no el sufrimiento, en curar enfermedades, más que en promover la salud, en atender al individuo prescindiendo de su mundo” (Miyashiro, 2009, en Cardone y Monsalve, 2010, p. 57).

La performatividad que implica el término ‘pedagogía hospitalaria’, alude a la importancia de transformación y alteratividad de la realidad pedagógica y hospitalaria en dos dimensiones que ayudan a comprender la ubicuidad de ésta, tanto como una pedagogía de lo menor, como una acción transversal en el sistema educativo, esta capacidad de transformación se explica por lo que Braidotti (2002), denomina como transposición, definido como “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, no pero caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (p.13), ello implica que el objeto de la pedagogía hospitalaria al igual que como ocurre con la educación inclusiva, implica un fenómeno transposicional, es decir, un “espacio regulado y construido por diversas formas de transferencia de información que no acontecen de forma lineal, ni aleatoria, ni arbitraria, sino en oposición a la visión científica dominante...” (Ocampo, 2020, p. 03), en esta doble dimensión que se enunciaba al principio del párrafo, y tomando en cuenta esta característica transposicional de la pedagogía hospitalaria, como bien se explicaba, ayuda a ubicar lo hospitalario desde dos connotaciones, de tal modo que en su dimensión práctica ayuda a comprender a la acción pedagógica situada, la que además, como ocurre con una pedagogía de lo menor “cristaliza una pluralidad de abordajes de la singularidad” (Ocampo, 2018, p. 12) asumiendo “la encrucijada que atraviesa sus múltiples sistemas de configuración, proponiendo estrategias de razonamientos para su abordaje en cada uno de los elementos constitutivos de la praxis educativa” (ídem, p.22), en este caso de la praxis educativa en medio de la enfermedad y las múltiples condiciones y realidades que la acompañan. Por otro lado lo hospitalario sale de este ámbito de una pedagogía específica para adentrarse en su concepto primigenio, el de la ‘hospitalidad’, que implica el acto de acogida, de traducción de mundos distintos que se encuentran, de la alteridad, y este alcance permite comprender que la pedagogía hospitalaria posee fundamentos importantes que deben atravesar a todo el sistema educativo, pues lo hospitalario es compatible con la inclusión.

La Pedagogía Hospitalaria, ¿podría ser un campo del saber que se convierte en una epistemología posicionada?

Desde la Pedagogía Hospitalaria y en concordancia con su práctica, se denuncia la concepción del micro cuerpo (Cardone, 2009) y la ultra especialización, esta reflexión ha emergido como resultado de observar los principios bioéticos a la luz de la educación, y ello es un aporte postdisciplinar que nos ofrece este campo del saber. De tal modo, que en la Pedagogía Hospitalaria, tal como se viene afirmando, existe una naturaleza del movimiento y diaspórica, lo que implica que los conceptos que ocupa, en la mayoría de los casos no le son propios, son usados y sus comprensiones iniciales se sustentan sobre la base de las definiciones que se establecen en las geografías y proyectos de conocimiento que la alimentan. Como ejemplo, la salud es un concepto que viaja contantemente de la medicina a la educación, se puede pensar que hay una mutación en el concepto salud cuando se alberga en el campo de la Pedagogía Hospitalaria, es posible que sí, pues el campo médico aún posee una epistemología basada en la visión anatomofisiológica del cuerpo (Le Bretón, 1990), esta noción se complementa desde la mirada de la ultra-especialización, que lleva a no noción de salud desde un micro-cuerpo, es decir, el especialista que mira solo la patología pero no a la persona que la padece, centrando la salud en lograr la ausencia de enfermedad en el plano biológico, olvidando el espacio biográfico. El concepto de salud en el marco de la Pedagogía Hospitalaria, ayuda a trascender esta mirada esencialista, que aún cuando la OMS desde su concepto de salud busca superar, sigue vigente en la práctica, de tal modo este concepto ha viajado de forma no lineal entre las distintas disciplinas que lo ocupan, logrando como resultado al ser ocupado por la Pedagogía Hospitalaria, que se comience a valorar con mayor pertinencia el abordaje de la integralidad de la persona durante la enfermedad, haciendo que los médicos y enfermeras también ocupen principios de la pedagogía para alimentar su práctica, y evidenciando por ejemplo que el logro de la salud no es una tarea exclusiva del equipo de salud, más aún, garantizar de forma integral todos los derechos de la persona durante la enfermedad, es la mejor vía para una mayor adherencia al tratamiento, una recuperación o bien una estabilización de su condición de salud, sin embargo, es importante

preguntarse, ¿cuáles son las afiliaciones, herencias y recuerdos parciales que este concepto aún conserva aun siendo utilizado dentro del campo de acción de la Pedagogía Hospitalaria? Responder a esta pregunta implica desde un foco investigativo convertir al concepto mismo en una metodología de análisis, partiendo de estas características epistemológicas que en estos primeros abordajes se han logrado develar para este campo del saber.

Si se convirtieran a los campos disciplinares en sujetos en una dialéctica negativa, en donde la Medicina por ejemplo es el ser y la Pedagogía Hospitalaria es el no ser, de esa dialógica o interdiscipliniedad que emerge entre ambas categorías, sería posible determinar cuál sería el legado subjetivo y la carga semántica de los conceptos que viajan entre ambos seres-no seres, (siendo que el legado subjetivo se da en el marco de la intencionalidad de los investigadores, de los involucrados con los campos del conocimiento, de los sujetos de estudio de los problemas que subyacen en sus campos del saber, de esta dinámica subjetiva cargada de intencionalidad, de actancialidad y de interpretación), en esta dinámica dialéctica, por ejemplo, podría comenzarse a visualizar los alcances y contenido semántico construido desde la Pedagogía Hospitalaria para una serie de conceptos que ocupa, algunos por ejemplo serían: salud, el concepto terapéutico, calidad de vida, inviolabilidad, dignidad, autonomía, cuerpo, biología, biografía, prevención, curación, muerte, duelo, paliativo, enfermedad, dolor, sufrimiento, persona, proyecto de vida, niño, niña, estudiante, anciano, mujer, hombre, educar, educación, escolarización, línea de vida, calidad educativa, calidad de vida, significatividad, vida, vivir, morir, acompañar, acompañante, cuidador, maestro, maestro hospitalario, enfermero, equipo de salud, miedo, ansiedad... Al respecto del no ser, me aventuro a afirmar, tomando las palabras de Bal (2002, p.54) que los conceptos en el marco de la pedagogía hospitalaria escapan del abordaje de los problemas como “aceptación ciega de las estructuras de poder ideológicas” y debe buscar desarrollarse más en un análisis crítico de éstas. Sin embargo en lo que se denomina la deixis, ambos sujetos vacíos de significado, se llenan “desde fuera, desde el marco cultural, cuya presión es lo que les permite interactuar en primera instancia” (p. 55).

Estos procesos o forma de analizar los conceptos, es lo que Bal propone como la consideración de los objetos como segundas personas, estableciendo una intersubjetividad necesaria no solo entre el analista y la audien-

cia sino entre el analista y el objeto, “así pues la teoría puede pasar de ser un rígido discurso maestro a convertirse en un objeto cultural vivo. De esta forma podemos aprender de los objetos que constituyen nuestro campo de estudio” (idem, 59), siendo considerados por esta autora como sujetos.

En este caso, ¿cómo hemos de analizar a la Pedagogía Hospitalaria para valorar la carga ideológica de su posición como sujeto focalizador? Como sostiene Bal (2002), “la capacidad fundacional va acompañada de una nueva articulación, que implica nuevos énfasis y una nueva ordenación de fenómenos dentro de los complejos objetos que constituyen el campo cultural...” (pp.43) La Pedagogía Hospitalaria en tanto concepto es una interdisciplina, pues “define un objeto, una modalidad discursiva, que se encuentra activa en muchos otros campos” (Bal, 2002, pp. 44) y sus aportes postdisciplinarios, podrían ser mejor evidenciados en la medida en la que sus conceptos sean analizados, en especial si los mismos se hacen no solo en el marco de sus disciplinas sustentadoras, sino además en el marco de la cultura y culturas en las que este campo del saber se desenvuelve, en tal sentido, la Pedagogía Hospitalaria generará nuevos micro-relatos desde la mirada latinoamericana y desde las propias localidades de la región.

A modo de conclusión

En este acercamiento a la fundamentación epistemológica de la Pedagogía Hospitalaria podemos afirmar que:

- La producción de conocimientos en este campo del saber se desarrolla en la intersección de las fronteras entre lo pedagógico y médico, haciendo que el objeto de este campo y sus aportes, no puedan delimitarse en el marco de ninguna disciplina en particular, ello no limita el hecho de que existe un dinamismo o permanente movimiento, el cual permite el avance y mejora de la propia práctica pedagógica hospitalaria en la medida en que las disciplinas que la alimentan avanzan en sus propios corpus teóricos y eso novedoso que surge es precisamente lo propio de la Pedagogía Hospitalaria, pues las mutaciones de sus conceptos viajeros, en este nuevo espacio y entidad sintagmática también adquieren nuevas connotaciones y simbolizaciones.

- Desde esta perspectiva otra de las características que posee es que su objeto es membránico, aún cuando no se puede afirmar que en Pedagogía Hospitalaria la mitad sea lo pedagógico y la mitad sea lo médico, en este caso, el sintagma logra una suerte de conjunción que define una forma de hacer la labor pedagógica siguiendo unas pautas de acción que logran de este hacer, un sello distintivo y disruptivo que aporta nuevas formas a las formas tradicionales de entender la enseñanza, así, en lo relativo a los saberes asociados al área de salud, generando así un sistema de interreferenciación que moviliza constantemente los constructos teóricos de las disciplinas que la interceptan.
- La Pedagogía Hospitalaria representa una pedagogía de lo menor, el término pedagogía implica la importancia de incorporar en el espacio médico los saberes específicos de la educación para el abordaje del estudiante hospitalizado y desde la mirada antropológica, lo pedagógico implica la importancia de encontrar el bien, el logro del bien en medio de la vulnerabilidad y la fragilidad.
- El alcance de lo Hospitalario en el marco de esta pedagogía, permite hablar de una acción educativa situada, teniendo en este caso una carga simbólica asociada directamente a la práctica y a su vez, lo hospitalario aporta un alcance conceptual que alude a un valor y pilar que es transversal a todo hecho educativo, habla de la hospitalidad, la acogida, el respeto a la diferencia, la alteridad, la traducción y encuentro de diversas singularidades y mundos de vida, esta característica permite darle a la Pedagogía Hospitalaria una ubicuidad dentro del sistema educativo que permite explicarla desde ella misma sin generar tensionalidad con otras ramas del saber pedagógico y la gramática escolar tradicional.
- “Como práctica interdisciplinaria, la Pedagogía Hospitalaria puede considerarse un ente del sintagma Educación Inclusiva; ella ES una manifestación educativa inclusiva, alterativa y crítica ante las falacias discursivas de la inclusión” (Monsalve, 2020, p. 19).

Bibliografía

- Bal, M. (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. Revista Estudios Visuales. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Mieke_Bal_concepts.pdf
- Cadenas, H. 2012. El sistema de la estructura. Estructuralismo y teoría de sistemas sociales. *Cinta moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 45: 204-214. DOI: 10.4067/S0717-554X2012000300002
- Cardone, P. (2009), ¿Para qué educar a quien va a morir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Bioética, ULIA- Caracas.
- Cardone P, y Monsalve C., (2010), Pedagogía Hospitalaria, una propuesta educativa, Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Experimental Libertador. FEDUPEL.
- Grau, R., y Ortiz, C., (2001), La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Le Bretón, D. (1990), Antropología del cuerpo y modernidad. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lizasoáin, O., (2003), La Pedagogía Hospitalaria en una sociedad de cambio. En Ochoa, B y Lizasoáin, O., (2003), Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado, Pamplona, Eunsa.
- Monsalve, C. (2017). Estructuras educativas y Pedagogía Hospitalaria: desafíos para (re)pensar la educación inclusiva. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Monsalve, C., (2020), (Re) Pensar la Pedagogía Hospitalaria desde sus fundamentos epistemológicos. REVISTA INTERSABERES 15(35):21, DOI: 10.22169
- Ocampo, A. (2018). “Prólogo. Pedagogías de lo menor”, en: Ocampo, A. (Comp.). Pedagogías Queer. (pp.11-24). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Ocampo, A. (2020), Esporas de Inclusión, produciendo ángulos de visión alterativos y claves heurísticas en la comprensión de su dominio. Horizontes Pedagógicos, HOP 22 (1) pág. I –xii, ISSN-L: 0123-8264, Iberoamericana, Corporación Universitaria.
- Ocampo, A., y Monsalve, C., (2020), Epistemología de la pedagogía hospitalaria, Revista Educación las Américas, vol. 10, 2020, Universidad de Las Américas, Chile, DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.93>
- Polaino-Lorente A., y Lizasoáin O., (1992), La Pedagogía Hospitalaria en Europa: La Historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. Psicothema, 1992. Vol. 4, nº 1, pp. 49-67
- Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. Revista Iberoamericana, LXIX, 203, 441-447.

Epistemología (Escritos Compilados) es una obra que pretende asentar un hito dentro del análisis del conocimiento que, actualmente, poseemos sobre los estudios y extensiones del campo epistemológico en las distintas áreas del saber. El investigador Francisco Díaz Céspedes y otros notables exponentes letrados de la epistemología, analizan los fundamentos, principios y modelos epistémicos de connotados intelectuales del mundo occidental, tales como: Simone de Beauvoir, Martin Heidegger, Jean Piaget, Paul Feyerabend, Michel Foucault, entre otros. A su vez, se intenta demostrar que la epistemología, también puede dar apertura académica hacia otros campos de investigación, tales como: la Historia de la Ciencia, la Política, el Feminismo, la Pedagogía y la Inclusividad.



ISBN: 978-956-401-708-2

