

Libros de **Cátedra**

Pensar en trama

Indagaciones filosóficas, lógicas y psicológicas

Judit Mentasti - Alejandro López García
Andrea Giacomini
(coordinadores)

LICEO VÍCTOR MERCANTE

C
colegios



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PENSAR EN TRAMA

INDAGACIONES FILOSÓFICAS, LÓGICAS Y PSICOLÓGICAS

Judit Mentasti
Alejandro López García
Andrea Giacomini
(coordinadores)

Liceo Víctor Mercante



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Primera Parte (Filosofía)

Capítulo 1 _____ **6**

De esencias y percepciones ¿Qué tiene que ver mi identidad con todo esto?

Judit Mentasti y Marilina Hernández

Capítulo 2 _____ **25**

Ideas pintadas: dos cuadros, un manajo de ideas filosóficas y un recorrido por la política moderna y contemporánea

Juan Cristóbal Dell'Unti

Capítulo 3 _____ **34**

Modernidad y ¿Transmodernidad? Hacia una(s) filosofía(s) no eurocéntricas

Emilio Binaghi

Capítulo 4 _____ **40**

Entre mundos y fronteras: cuestionando lo desigual desde el feminismo decolonial

Agustina Horna y Anabella Lufrano

Capítulo 5 _____ **59**

Mente-cuerpo en la Modernidad. Una relectura de Descartes y Hobbes en clave decolonial

Alejandro Sepúlveda

Capítulo 6 _____ **69**

La Filosofía ante la Pandemia

Eric Antonio Simonetti

Segunda Parte (Lógica)

Capítulo 7 _____ **80**

¿Cuándo es sólido un argumento? Algunas relaciones entre verdad y validez

Yamila Pedrana, Ernesto García y Alejandro Sepúlveda

Capítulo 8 _____ **87**

¿Cómo razonan los detectives? Los razonamientos abductivos

Ernesto García y Darío Estévez

Capítulo 9 _____ **98**

Algunos acuerdos sobre los desacuerdos

Victoria Paz Sánchez García

Capítulo 10 _____ **113**

Preguntar y contraargumentar

Alejandro López García

Tercera Parte (Orientación Escolar)

Capítulo 11 _____ **125**

Andar la escuela, andar con otrxs

Rocío Mentasti y Marilina Hernández

Capítulo 12 _____ **136**

Orientación escolar: El desafío de construir pensamiento en el encuentro de subjetividades

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomín

Cuarta Parte (Psicología)

Capítulo 13 _____ **142**

Entre sentidos y significantes... ¿Cómo advenimos al mundo como sujetos?

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomín

Capítulo 14 _____ **148**

Seguimos leyendo a Freud

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomín

Autorxs _____ **158**

Primera parte

Filosofía

CAPÍTULO 1

De esencias y percepciones ¿Qué tiene que ver mi identidad con todo esto?

Judit Mentasti y Marilina Hernández

Introducción

Desde que en la modernidad se produjo, lo que se conoce como, un “giro hacia la subjetividad”, las cuestiones relativas a la identidad personal se convirtieron en un verdadero problema filosófico, dando lugar a grandes debates desde perspectivas diversas, y muchas veces, opuestas entre sí.

Este texto se propone abordar dicho debate. Para ello, y, en primer lugar, presentaremos un contrapunto entre dos filósofos modernos que tratan esta cuestión, a saber: Descartes y su propuesta esencialista, por un lado, y por el otro, la crítica profunda que realizará Hume a dicho esencialismo.

Como veremos, el contrapunto sobre el problema de la identidad personal, presupone la respuesta que los autores antes mencionados ofrecen a dos preguntas: *¿Quién soy?* y *¿Cómo nos pensamos?*

En virtud de ordenar la exposición de este texto, comenzaremos reconstruyendo la forma en que René Descartes da cuenta de este problema en su obra, *Meditaciones Metafísicas*, enfocándonos, fundamentalmente, en las dos primeras meditaciones. En esa reconstrucción de las meditaciones cartesianas, lograremos comprender por qué Descartes es considerado un pensador esencialista respecto a la cuestión identitaria.

Luego, realizaremos una reconstrucción del pensamiento de Hume, a partir de la interpretación de determinados fragmentos de su obra *Tratado de la Naturaleza Humana*, y la teoría del conocimiento que esta supone. De este modo, podremos establecer qué quiere decir el autor cuando piensa a la identidad o al yo como un haz de percepciones.

En segundo lugar, y a modo de cierre, intentaremos analizar qué compromisos implícitos conlleva posicionarse desde una u otra postura, sobre todo en la actualidad donde el tema de la identidad se encuentra, como nunca antes, en el centro de la escena.

René Descartes: racionalismo filosófico y concepción esencialista de la identidad personal



Figura 1.1

Comenzaremos ubicando a Descartes en su contexto histórico. Este filósofo nace en 1596 en Francia y muere en 1650 en Suecia. Su formación se llevó adelante mediante métodos de enseñanza medievales y jesuitas a partir de los cuales adquirió todo el conocimiento que posee al momento de escribir, en el año 1641, las *Meditaciones Metafísicas*, una de sus obras más importantes.

Por otro lado, podemos ubicar a su pensamiento como representativo del **racionalismo filosófico**, esto quiere decir que Descartes entiende a la razón como fuente privilegiada para acceder al conocimiento. De modo que ésta posibilita el acceso a verdades universales a partir de las cuales es deducible el resto del conocimiento, siendo el modelo de conocimiento ideal el de la matemática (*Mathesis Universalis*).

Por último, destacaremos que el filósofo adscribe a una concepción **dualista** dado que admite la existencia de dos sustancias separadas: la mente *-res cogitans* y el cuerpo *-res extensa-*, lo que trae como consecuencia no sólo una forma determinada de pensar la mente (**racionalismo**) sino también una manera de concebir el cuerpo (**mecanicismo**). Descartes piensa que todo lo material se reduce a una simple articulación de partes mecánicas y que la sustancia pensante, en principio, no tiene nada en común con la corporeidad. Es más, podría subsistir el alma sin el cuerpo, lo que hace pensar en un sujeto y una razón alejados de la materialidad.

Una introducción a las *Meditaciones Metafísicas*: ¿por qué el conocimiento debería comenzar de nuevo?

Descartes, en sus *Meditaciones*, propone pensar el conocimiento desde sus mismos cimientos, desde cero, con el objetivo de establecer algo **firme** y **constante** sobre lo que

fundamentar la ciencia. Ahora bien, ¿Qué es lo que lleva al autor a pensar que debe emprender esta enorme tarea?

Para responder esta pregunta vamos a indagar sobre qué está pasando en Europa. En función de ello, nos detendremos en tres puntos que muestran que los pilares fundamentales de la mentalidad europea estaban desestabilizándose.

En primer lugar, encontramos un cuestionamiento al modelo astronómico, como por ejemplo, lo que ocurre con las investigaciones de Galileo que se oponen al modelo geocéntrico. Todo esto es posible a su vez, a partir de la aparición de nuevos instrumentos, como el telescopio, que permiten revisar las formas de realizar tanto las observaciones como los experimentos.

Por otro lado, nos encontramos con un segundo hecho que hace vacilar las creencias de la época: la Reforma Protestante. Debemos pensar aquí, que esta reforma no se trata sólo de una cuestión religiosa, abarca a su vez las formas en que las personas ordenaban sus conductas, acciones y pensamientos. Como bien nos indica la palabra, este movimiento pretendía *reformular* las bases del catolicismo. De este modo, Martín Lutero, proponía que no fueran ni el Papa ni los Concilios quienes determinasen la verdadera interpretación de las sagradas escrituras, sino que cada cristiano tenía “el poder de discernir y juzgar lo que es justo e injusto en materia de fe” (Popkin, 1983: 22).

En tercer y último lugar, las *Meditaciones* son escritas en el contexto del resurgimiento del **escepticismo**, a partir de la reaparición de determinados textos de Sexto Empírico, filósofo de la edad antigua.

El escepticismo de Sexto supone que ante las razones que justifican una creencia determinada, siempre es posible encontrar razones equivalentes para apoyar una creencia incluso contraria. Pero si es así, el proceso de justificación de las creencias no termina nunca. Y esta regresión al infinito implica varias cosas, entre otras: nunca encontraremos un fundamento firme para el conocimiento (toda creencia siempre podrá ponerse en duda) y, una de las cosas más importantes para los escépticos, no podríamos obtener la tranquilidad del alma que es el objetivo final del escepticismo antiguo:

La epojé o suspensión del juicio, que está más allá de la duda porque es, o intenta ser, solución a ella. No surge en el proceso de conocer sino en el proceso de preferir uno -auténtico- entre varios conocimientos que se nos ofrecen y es una reacción a la imposibilidad de hallar un criterio de preferencia racionalmente fundado (Olaso, 1975).

No deberíamos pasar por alto el hecho de que el escepticismo terminaría postulando que todo lo que podemos tener son opiniones, pero nunca conocimiento, entendiendo a este como algo fundamentado en algo sobre lo que no se puede dudar.

Este es el contexto en el que Descartes escribe las *Meditaciones Metafísicas*, texto compuesto por seis meditaciones. A continuación, retomaremos algunos desarrollos de la meditación 1 y 2 ya que son las que nos interesan en relación al problema de la Identidad.

Primera Meditación

A la Primera Meditación se la suele denominar “parte destructiva” porque allí nuestro autor comienza cuestionando los conocimientos adquiridos por medio de la formación que comentáramos antes, y declara que es necesario comenzar la empresa del conocimiento enteramente de nuevo:

Hace ya algún tiempo me he dado cuenta de que desde mis primeros años había admitido como verdaderas una cantidad de opiniones falsas y que lo que después había fundado sobre principios tan poco sólidos no podía hacer sino muy dudoso e incierto, de modo que era preciso intentar seriamente, una vez en mi vida, deshacerme de todas las opiniones que hasta entonces había creído y empezar enteramente de nuevo desde los fundamentos si quería establecer algo firme y constante en las ciencias. (Descartes, 1980: 216).

Este párrafo pretende mostrar, como adelantamos, que Descartes creía que en el campo del saber -la filosofía y la ciencia-, se habían aceptado cosas erróneas junto con cosas verdaderas¹, generando el estado crítico del saber de su época, es decir, no poder distinguir claramente cuándo estamos frente a la verdad y cuándo frente al error.

En este esfuerzo por determinar cuándo nos equivocamos y cuándo no, Descartes aprovecha una herramienta escéptica: la **duda**. Y lo hace radicalizándola para poner en duda todo lo que cree saber hasta el momento. Esta estrategia tiene dos resultados posibles: aplicar la duda y llegar a alguna creencia inmune a ella o, no encontrar ninguna creencia que sea indudable. Si lo primero, entonces el conocimiento es posible y el escepticismo se refuta. Si lo segundo, el conocimiento no es posible y el escepticismo triunfa.

Ahora bien, poner en dudas todas las cosas sería una tarea imposible, por ello es que propondrá “acotar la duda” solo a las **fuentes de conocimiento**, es decir, los medios por los cuales decimos que se llega a obtener conocimiento. El objetivo de esta estrategia es que, si las bases no son sólidas, entonces las mismas se destruyen y el edificio del conocimiento completo caerá con ellas:

Y para esto no es necesario que examine a cada una en particular, lo que sería un trabajo infinito; pero ya que la destrucción de los fundamentos necesariamente arrastra consigo todo el resto del edificio, atacaré, por lo pronto, los principios sobre los cuales se apoyaban mis antiguas opiniones. (Ibid: 217).

Así pues, comenzará por poner a prueba la fiabilidad de los **sentidos**:

¹ Como vemos, Descartes nos habla aquí de opiniones, algo que vimos que es problemático porque, desde el escepticismo, todo lo que podemos obtener son opiniones y no conocimiento.

Todo lo que he admitido hasta ahora como más verdadero y seguro lo he tomado de los sentidos o por los sentidos; pero he experimentado a veces que estos sentidos eran engañosos y es propio de la prudencia no confiar jamás enteramente en lo que nos ha engañado una vez. Aunque los sentidos me engañan a veces respecto de las cosas poco sensibles y muy lejanas, existen quizá muchas otras de las que no se puede razonablemente dudar (Ibid: 218).

Más aún, no solo los sentidos lo engañan, sino que tampoco le permiten distinguir el sueño de la vigilia:

¿Cuántas veces me ha sucedido soñar que me hallaba en este sitio, que estaba vestido, que me encontraba junto al fuego, aunque yaciera desnudo en mi lecho? En este momento me parece que no miro este papel con ojos dormidos, que esta cabeza que muevo no está adormecida, que a sabiendas y con propósito deliberado extiendo mi mano y la siento: lo que se presenta en el sueño no parece de ningún modo tan claro ni tan distinto como esto. Pero pensando en ello cuidadosamente, recuerdo haberme engañado a menudo con parecidas ilusiones mientras dormía. (Ibid: 218).

Ambos párrafos refuerzan esta idea de que, si algo nos engaña una vez, no tenemos motivos para seguir confiando en aquello que una vez nos engañó. De modo tal que, si los sentidos me engañan, por ejemplo, sobre el tamaño de las cosas lejanas (todo lo que está lejos lo vemos pequeño, pero ese no es su verdadero tamaño), cuánto más nos engañan cuando ni siquiera somos capaces de determinar –algunas veces- si estamos despiertos o dormidos. El resultado es, para Descartes, que los sentidos no pueden ser una fuente fiable de conocimiento, o lo que es igual, siempre tendremos motivos para dudar de aquello que proviene de los mismos.

Una vez que se descartan los sentidos como fuente fiable de conocimiento, Descartes se detiene en los argumentos en contra de lo que deriva de la **razón**.

Comenzará sosteniendo que ya esté despierto o dormido, dos más tres siempre suman cinco. Esto es lo mismo que decir que, tanto en un estado como en otro (que ya vimos que podemos dudar sobre si dormimos o estamos despiertos), este razonamiento matemático da siempre el mismo resultado y por lo mismo, parecería que ya podría afirmar que es un conocimiento cierto adquirido a través de la razón. Siempre y cuando, dice Descartes, que alguien no me estuviera engañando. Pero, claro, ¿quién podría engañarme?

Para responder esta pregunta, el autor propone la hipótesis del **Genio Maligno**. Esta funciona a la manera de un “como si”, una condición. ¿Qué pasaría si fuera cierto que alguien me engaña? Si fuera cierta la existencia de un genio maligno, entonces, podría creer cualquier cosa, incluso podría dudar que $2+3=5$, algo sobre lo que nadie, aparentemente, podría poner en duda de manera racional.

Este último argumento pone en duda tanto la razón como los sentidos, de modo que llevando al extremo los argumentos escépticos, me encuentro, por ahora, ante la imposibilidad de afirmar que existe algún tipo de conocimiento del que no pueda dudar.

De este modo, la duda que ha radicalizado Descartes, tiene una serie de características propias. Las mismas son:

- Es **metódica** porque se utiliza como instrumento para alcanzar verdades indudables.
- Es **universal** porque se aplica a todas las creencias.
- Es **hiperbólica** porque somete a examen incluso creencias que tenemos muy arraigadas, es decir, lleva la duda al extremo.

Así pues, llegado a este punto, la primera meditación finalizará de la siguiente manera:

(...) me veo obligado a reconocer que de todas las opiniones que en otro tiempo había creído verdaderas, no hay ni siquiera una de la que no pueda ahora dudar (...) de modo que es necesario que detenga y suspenda desde ahora mi juicio sobre esos pensamientos y que no les presten más crédito que el que prestaría a cosas que me parecieran evidentemente falsas si deseo encontrar algo permanente y seguro en las ciencias. (Ibid: 220-221).

Segunda Mediación

Como dijimos, al final de la primera meditación, el autor decide suspender el juicio, es decir no afirmará ni negará nada hasta encontrar un punto de apoyo, una primera certeza a partir de la cual pueda construir un conocimiento confiable. En este sentido, el efecto de la aplicación de la duda que hace Descartes se corresponde con lo mencionado a propósito del escepticismo antiguo: la aplicación sistemática de esta herramienta conduce a no pronunciarse sobre cosa alguna.

Este estado de duda generalizada se extiende hasta la segunda meditación cuando, finalmente, Descartes, encuentra algo de lo que no podrá dudar: la **primera certeza**.

Veamos en qué consiste aquello que lo lleva al autor a “enfrentarse” con esta certeza. Si existe un genio maligno tal que su maldad consista en engañarme, entonces, si bien es cierto que puede hacerme dudar de todo, no puede hacer algo: poner en duda el hecho de que ahora mismo estoy dudando. Y si la duda es una de las formas del pensar, y para pensar es preciso existir, luego:

No hay, pues, ninguna duda de que existo si me engaña, y engáñeme cuanto quiera, jamás podrá hacer que **yo no sea nada** en tanto que **piense ser alguna cosa**. De modo que después de haber pensado bien, y de haber examinado cuidadosamente todo, hay que concluir y tener por establecido que esta proposición: **yo soy, yo existo**, es necesariamente verdadera **siempre** que la pronuncio o que la concibo en mi espíritu. (Ibid: 224. El resaltado es nuestro).

De este modo, Descartes llega a su primera certeza por captación intuitiva, es decir que se trata de una verdad **simple, autoevidente e inmediata**. La **intuición**², entendida como un “golpe de vista” del intelecto, al no suponer un movimiento de un pensamiento a otro, se diferencia de la **deducción**, en tanto que un razonamiento deductivo implica un movimiento o sucesión temporal por la cual el intelecto realiza un pasaje desde los primeros principios intuitivos a sus consecuencias, y de cada una de ellas a la siguiente. A su vez, Descartes afirmará que esta verdad se presenta al espíritu de forma **clara y distinta**³, por lo cual, no hay motivos para dudar de ella. (Menacho, 2013).

Eso que no se puede poner en duda y sobre lo que ningún genio maligno puede obrar con sus engaños, es decir, la existencia del propio YO, nos remite al problema que iniciara el capítulo, esto es, la reflexión sobre la identidad, sobre la subjetividad. Una vez establecida la **certeza del yo**, Descartes se preguntará, **¿qué soy?** La respuesta a esta pregunta surge después de que el autor repase sus antiguas opiniones sobre el asunto, solo que ahora tamizadas por el **criterio de verdad** que acaba de detectar cuando “intuye” que piensa y si lo hace, existe. Este criterio que distingue lo verdadero de lo falso es el de claridad y distinción.

Decíamos que Descartes hace un repaso de sus viejas opiniones para poder definir la **naturaleza del yo**, y en consecuencia sostiene que, en primer lugar, había creído ser un hombre:

¿Qué es, pues, lo que anteriormente he creído ser? Sin duda, he pensado que era un hombre. Pero ¿qué es un hombre? ¿Diré que es un animal racional? No, por cierto: pues sería preciso investigar después qué es animal y qué es racional, y así de una única cuestión llegaríamos insensiblemente a una infinidad de otras más difíciles y embarazosas, y no podría abusar del poco tiempo de ocio que me queda empleándolo en resolver semejantes sutilezas. (Ibid:224).

Pero esta definición, como observamos, será descartada por ser demasiado compleja, ya que va en contra de una de las principales características de esta certeza que nos sirve como modelo: la simplicidad.

Luego, examinará sus antiguas creencias de poseer un **cuerpo** y un **alma**. Respecto al primero, Descartes sostendrá: “Consideraba, por lo pronto, que tenía un rostro, manos, brazos, y toda esta máquina compuesta de huesos y de carne, tal como se presenta un cadáver, que yo designaba con el nombre de cuerpo” (ibid. 1980:224).

De la definición brindada por Descartes, podemos extraer lo siguiente: en primer lugar, la concepción mecanicista que tiene el filósofo respecto a lo corpóreo, en tanto lo asemeja a una máquina, y en segundo lugar, al compararlo con un cadáver (algo inanimado, inerte) deja entrever que, según él, aquello que constituye la naturaleza del yo no puede provenir de algo relativo al cuerpo. Además, Descartes recuerda que como las cosas corpóreas las percibimos por los sentidos, y estos no constituyen una fuente confiable de conocimiento (por los argumentos

² Intuición y deducción son dos actos del entendimiento por los cuales podemos acceder al conocimiento.

³ Lo claro es entendido por Descartes como aquella percepción o idea que se manifiesta a una mente atenta. Se opone a lo oscuro.

Lo distinto, que se opone a lo confuso, es aquella percepción o idea tan precisa que no contiene en sí sino lo que es absolutamente claro.

esgrimidos en la primera meditación), aún no puede afirmar que tenga un cuerpo, de modo que su yo no puede fundarse en algo que aún no sabe si posee.

Pasará entonces a examinar aquello que llamamos alma:

Consideraba además que me alimentaba, que andaba, que sentía, y pensaba y refería todas estas acciones al alma, pero no me detenía a pensar de ningún modo en lo que era esta alma, o bien, si me detenía, imaginaba que era una cosa extremadamente rara y sutil, como un viento, una llama o un aire muy tenue que estaba insinuado y difundido en mis partes más groseras. (ibid: 225)

Como podemos leer en el fragmento citado, Descartes le confiere al alma una serie de atributos, tales como, alimentarse, andar, sentir, pensar. No obstante, observa que, aunque son propios del alma, se necesita un cuerpo para andar, sentir o alimentarse. Sin embargo, hay uno que no necesita de un cuerpo, se trata del atributo del pensar:

(...) encuentro aquí que el pensamiento es un atributo que me pertenece. Únicamente él no puede ser separado de mí. Yo soy, yo existo: esto es cierto, pero ¿por cuánto tiempo? A saber, todo el tiempo que yo piense, pues quizá podría suceder que si yo dejara de pensar, dejaría al mismo tiempo de ser o existir. (ibid: 226)

De esta manera, luego de hallar su certeza, esto es, “pienso, existo”, Descartes se encuentra en condiciones de avanzar y dar respuesta a la pregunta ¿qué soy?, afirmando que solo puede definirse a sí mismo de la siguiente manera: “soy una cosa que piensa” (substancia pensante). Es decir, reducirá al yo a una substancia cuyo atributo esencial es el pensar, lo que conlleva a una cosificación o substancialización del yo.

Recordemos que el concepto de substancia es un término metafísico que lo propuso por primera vez un filósofo de la antigüedad llamado Aristóteles. Se utiliza para designar a aquello que está por debajo de los atributos físicos o materiales de algo o alguien (también denominados accidentes), y por ello, ocupa el lugar de soporte de dichos atributos. A su vez, es aquello que no cambia a lo largo del tiempo y que posee independencia en su existencia, es decir, la substancia no necesita de los atributos para existir, sino que estos necesitan de la substancia.

Por lo tanto, siguiendo esta definición aristotélica, para Descartes aquello que llamamos yo corresponde a una unidad que permanece de forma invariable y continua en el tiempo, es decir, que no cambia, y de lo cual somos absolutamente conscientes, mucho más que de cualquier otra cosa.

Con relación a ello, finalizando la segunda meditación, el filósofo propondrá el argumento del trozo de cera con dos objetivos: por un lado, demostrar que de existir lo corpóreo, el conocimiento que de ello tenemos no lo recibimos a través de los sentidos, como hasta ahora creía, sino mediante el intelecto, y por otro, para reafirmar su propia existencia como cosa pensante.

Tomemos, por ejemplo, este pedazo de cera que acaba de ser extraída de la colmena: no ha perdido aun la dulzura de la miel que contenía, conserva

todavía el perfume de las flores de que fue hecho, su color, su figura, su tamaño, son manifiestos; es duro, es frío, puede ser tocado y si se lo golpea produce cierto sonido. En fin, se encuentra en él todo aquello que puede hacer conocer distintamente un cuerpo. Pero he aquí que, mientras hablo, lo acercan al fuego: los restos de sabor se disipan, el perfume se desvanece, su color cambia, su figura se pierde, su tamaño aumenta, se vuelve líquido, se calienta, apenas se lo puede tocar, y aunque se lo golpee no producirá ningún sonido. ¿Subsiste la misma cera después de este cambio? Es preciso confesar que subsiste y nadie puede negarlo. ¿Qué es lo que se conocía, pues, con tanta distinción de este pedazo de cera? Por cierto, no puede ser nada de lo que he observado por medio de los sentidos, porque todas las cosas percibidas por el gusto, o el olfato, o la vista, o el tacto, o el oído han cambiado. (Ibid: 229).

Notemos que la pregunta que realiza Descartes es sobre la identidad o mismidad de dicho trozo de cera. Más claramente, lo que el filósofo se pregunta es: qué es aquello que permanece en aquel trozo de cera que a pesar de que todos sus atributos físicos han cambiado, por haberla acercado al fuego, nos permite sostener que se trata del mismo trozo de cera y no de cualquier otra cosa. Eso que conocemos no puede provenir de los sentidos, pues si nos dejáramos guiar por ellos, deberíamos aceptar que se trata de dos objetos distintos. Así pues, lo que conocemos es su extensión⁴ (la esencia de la cera y de todas las cosas corpóreas), y lo hacemos mediante el entendimiento de manera clara y distinta.

Por lo tanto, si aquello que conocemos de los cuerpos lo concebimos con el pensamiento, entonces, cada vez que conozco algo, estaré reafirmando la existencia del yo en tanto cosa que piensa.

David Hume: críticas al esencialismo y su concepción de la identidad personal como haz de percepciones

Figura 1.2



⁴ Descartes considera que la extensión es el principal atributo de la substancia extensa, aquella que pertenece a lo corpóreo. Es la capacidad de un cuerpo de poseer longitud, latitud y profundidad, es decir, de ocupar un lugar en el espacio.

David Hume fue un filósofo, historiador y economista escocés que vivió entre los años 1711 y 1776. Se ubica dentro del grupo de los grandes pensadores de la modernidad, y es considerado uno de los máximos exponentes de la corriente filosófica llamada **Empirismo**⁵. De manera opuesta al Racionalismo (corriente representada por Descartes), el empirismo entenderá que para poder conocer el mundo necesitamos de la *empíria*, es decir, de la experiencia. Es importante señalar que esto no significa que Hume considere que todo nuestro conocimiento se reduzca únicamente a lo que percibimos mediante nuestros sentidos. Para este filósofo, el término **percepción** involucra tanto a la sensación (el contenido que obtenemos de los sentidos) como a la reflexión (la autopercepción de las nociones y operaciones de la propia mente).

Su sistema filosófico se erigirá como una gran crítica a la Metafísica, la cual estaba presente, en mayor o menor medida, en casi todo el pensamiento de los filósofos de su época. Y de la mano de esta crítica, se enfrentará a la imperante idea acerca de que el ser humano ha sido dotado de un instrumento maravilloso llamado razón, mediante el cual podemos conocer esencialmente al mundo, sin distorsiones ni misterios, excepto a aquello que refiera al ámbito religioso.

A muy temprana edad y fuertemente influenciado tanto por el empirismo inglés del filósofo John Locke (1632-1704) como por la Física de Isaac Newton (1643-1727), publica en el año 1739, su obra más relevante pero también más criticada: *Tratado de la Naturaleza Humana*. El propósito que persigue Hume en dicha obra es explicar qué es y cómo funciona la mente humana para dar cuenta de dos cuestiones: comprender de qué manera formamos el conocimiento sobre el mundo y, a la vez, establecer cómo debemos comportarnos en él. Al saber sobre el funcionamiento de la mente, Hume lo llamará **ciencia del hombre** y lo considerará el más importante, puesto que de este depende el acceso a todos los demás saberes. Así lo expresa el filósofo: “Incluso las matemáticas, la filosofía natural y la religión natural dependen de algún modo de la ciencia del hombre, pues están bajo la comprensión de los hombres y son juzgadas según las capacidades y facultades de éstos” (Hume, 1984:79)

Ahora bien, antes de profundizar en el minucioso examen que Hume realizará de la mente humana, es oportuno aclarar la distinción que el filósofo hace entre dos ámbitos distintos de conocimiento: el primer ámbito es el de **relaciones entre ideas** y se refiere a las operaciones estrictamente intelectuales, las cuales no implican la existencia real de los objetos a los cuales se refiere. Pensemos, por ejemplo, en la Aritmética ($2+2=4$) o en la Geometría (la suma de los

⁵ El empirismo es una corriente filosófica que se remonta hasta la Grecia antigua. Esta corriente enfatiza el papel de la experiencia, especialmente la sensorial, en la formación de ideas y adquisición de conocimiento. Para el empirismo más extremo, la experiencia es la base de todo conocimiento, no solo en cuanto a su origen sino también en cuanto a su contenido. Se parte del dato sensible para formar los conceptos y estos encuentran en lo sensible su justificación y su limitación.

En la Edad Moderna (siglos XVII-XVIII), los dos grandes exponentes de esta corriente, con sus variaciones en relación al empirismo antiguo, son John Locke y David Hume.

En Hume se conjuga esta tradición empirista y un retorno al escepticismo (corriente filosófica también surgida en la antigüedad), sólo que en su caso lo emplea únicamente como herramienta para radicalizar el proyecto empirista. Dicha radicalización consiste en someter a crítica ciertos principios que en la obra de Locke todavía seguían operando: el yo, la substancia, la causalidad, y de la mano de ésta, la inducción (método utilizado para describir el funcionamiento de las leyes de la naturaleza).

ángulos interiores de un triángulo es de 180°). La característica de este tipo de conocimiento es que es “necesariamente” verdadero, pues, afirmar lo contrario sería caer en contradicción⁶.

El segundo ámbito corresponde al de las **cuestiones de hecho**, es de índole sensitivo-emocional, y constituye la vía mediante la cual los seres humanos pueden captar la realidad. A diferencia del primer ámbito, este no provee conocimiento necesario sino probable. Veamos un ejemplo propuesto por el mismo Hume. Que el sol salga cada día no implica que mañana vaya a salir. Es decir, no hay una conexión necesaria entre lo que viene sucediendo y lo que puede suceder en un futuro. Por supuesto, la afirmación “el sol saldrá mañana” es más probable que la afirmación “el sol no saldrá mañana” ya que tiene mayor respaldo empírico, pero hablar en términos de probabilidad no implica necesidad. Por tanto, en cuanto a cuestiones de hecho se refiere, a una afirmación puede presentársele su negación sin que ello signifique caer en una contradicción.

Según Hume, el término **conocimiento**, tradicionalmente concebido⁷, debe reservarse exclusivamente a las relaciones entre ideas. Pero esto no implica en modo alguno que desvalorice las cuestiones de hecho, todo lo contrario. Como fiel exponente del empirismo, sostendrá que si bien, las operaciones puramente intelectuales nos ofrecen verdades necesarias, no obstante, no nos brindan información acerca del mundo en que vivimos. Por ello, las cuestiones de hecho, aunque probables y provisorias, son tan valiosas para acceder a datos empíricos sobre la naturaleza y lo social. Es preferible tener un conocimiento probable que apelar a entidades metafísicas para dotar de fundamentos últimos a la realidad. En definitiva, lo que produce Hume es una gran reivindicación de los sentidos que hasta entonces habían recibido la fama de “poco fiables” en nombre del imperio de la razón.

Aclarado este punto, pasemos entonces a analizar las consideraciones que Hume realiza sobre la mente y sus componentes.

A los componentes básicos de la mente, es decir, aquello con lo que nos encontramos al realizar una introspección, los denominaré **percepciones** y son clasificadas por Hume en dos grupos: **impresiones** e **ideas**. Esta clasificación se sustenta en los grados de fuerza y vivacidad con que inhiere nuestra mente.

Todas las percepciones de la mente humana se reducen a dos clases distintas, que denominaré impresiones e ideas. La diferencia entre ambas consiste en los grados de fuerza y vivacidad con que inciden sobre la mente y se abren camino en nuestro pensamiento o conciencia. A las percepciones que entran con mayor fuerza y violencia las podemos denominar impresiones; e incluyo bajo este nombre todas nuestras sensaciones, pasiones y emociones tal como

⁶ Para figurarnos esta idea de necesidad que dice que una cosa no puede ser de otro modo y la consecuente contradicción en que incurriríamos si decimos lo contrario pensemos en el ejemplo de la geometría. Hablar de la que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es equivalente a 180 grados, supone lo siguiente: si una figura es un triángulo, no puede tener ángulos que sumen otra cosa que no sea 180 grados porque ser triángulo implica tener ángulos que sumen 180 grados y no cualquier cosa. Decir que un triángulo tiene ángulos interiores mayores o menores a 180 grados resulta falso. Si fuera verdadera esta posibilidad entonces un triángulo tendría y no tendría ángulos interiores que suman 180 grados. Eso es una contradicción: algo es y no es al mismo tiempo.

⁷ Según Margarita Costa, Hume, “considera que la palabra “conocimiento”, tal como la emplean los demás filósofos, no es la más adecuada para designar nuestra manera de entendernos teóricamente con eso que llamamos “mundo exterior” o “real””. (1967: 85).

hacen su primera aparición en el alma. Por ideas entiendo las imágenes débiles de las impresiones, cuando pensamos y razonamos (ibid: 87).

Como se puede leer en la cita, Hume les otorga mayor jerarquía a las impresiones ya que los datos que dejan en la mente, aunque efímeros, variables y en constante fluir, son más fuertes y vivaces en relación a los de las ideas, que son llamados por el filósofo “huellas”. Dichas huellas, si bien perduran a través del tiempo en la mente, son más débiles y tenues. Para aportar mayor claridad a esto, Hume sostiene que para comprender la distinción entre impresiones e ideas basta con comprender la distinción entre sentir y pensar⁸.

A su vez, las impresiones son divididas por Hume en dos clases:

Impresiones de la sensación: Son las originarias, esto es, las primeras. Aquí se incluye todo lo que recibimos a través de los sentidos, ya sea mediante la vista, el gusto, el olfato y el tacto, como también la presencia de algún dolor o placer corporal. La causa que origina la aparición de este tipo de impresiones es desconocida para nuestra comprensión.

Impresiones de la reflexión: son las que provienen de alguna otra percepción, es decir, de alguna impresión de la sensación o de alguna idea. Por este motivo, son consideradas secundarias. Se refieren a todo tipo de emociones y pasiones. No obstante, el contenido que proveen no es una mera replica de la impresión de la sensación o de la idea que lo originó, sino que aporta algo novedoso.

Por su parte, las ideas pueden tener su origen en dos facultades mentales distintas, a saber, la memoria o la imaginación:

Ideas de la Memoria: este tipo de ideas replica fielmente el contenido otorgado por la impresión.

Ideas de la Imaginación: esta facultad tiene una “libertad”, según Hume, que la memoria no posee, por ello, las ideas de este tipo pueden darse ciertas licencias, tales como: alterar el orden, adicionar o restar datos, etc. en relación a lo brindado por la impresión, y por este motivo, no replican con fidelidad la impresión de la cual provienen.

Por último, tanto las impresiones como las ideas pueden distinguirse en **simples** y **complejas**. Una impresión o idea simple es aquella que no admite más divisiones puesto que es lo mínimo que puedo percibir, por ejemplo, un color. Contrariamente, una impresión o idea será compleja cuando permite subdividirla en otras impresiones o ideas simples. Por ejemplo, una manzana (esta posee un color, una forma, una textura, un sabor, etc).

Dado que Hume sostiene que las percepciones (impresiones e ideas) son diferentes, separables y distinguibles entre sí, luego de clasificarlas, introducirá lo que se conoce como **principio de la copia**, el cual, a su vez, funciona como criterio para poder distinguir cuándo una idea es legítima y cuándo no lo es.

Anteriormente vimos que las impresiones son más fuertes y vivaces que las ideas por la forma en que inciden la mente. Y no solo eso, sino que también son anteriores, es decir, hay una prioridad temporal de las impresiones por sobre las ideas. Dicho más simplemente, para poder tener la idea del color azul, por ejemplo, es preciso haber tenido previamente la impresión del color azul. De modo que jamás podría tener esa idea si nunca vi ese color.

⁸ Ver (Hume, 1984: 87)

Para poder saber de qué lado se encuentra esta preponderancia, considero el orden de su *primera aparición*, y hallo por experiencia constante que las impresiones simples preceden siempre a sus correspondientes ideas; sin embargo, nunca aparecen en orden inverso. Para darle a un niño una idea de rojo o naranja, o de dulce o amargo, le presento los objetos o, en otras palabras, le hago tener esas impresiones, pero no procedo en forma tan absurda que me esfuerce producir las impresiones excitando las ideas (ibid: 91)

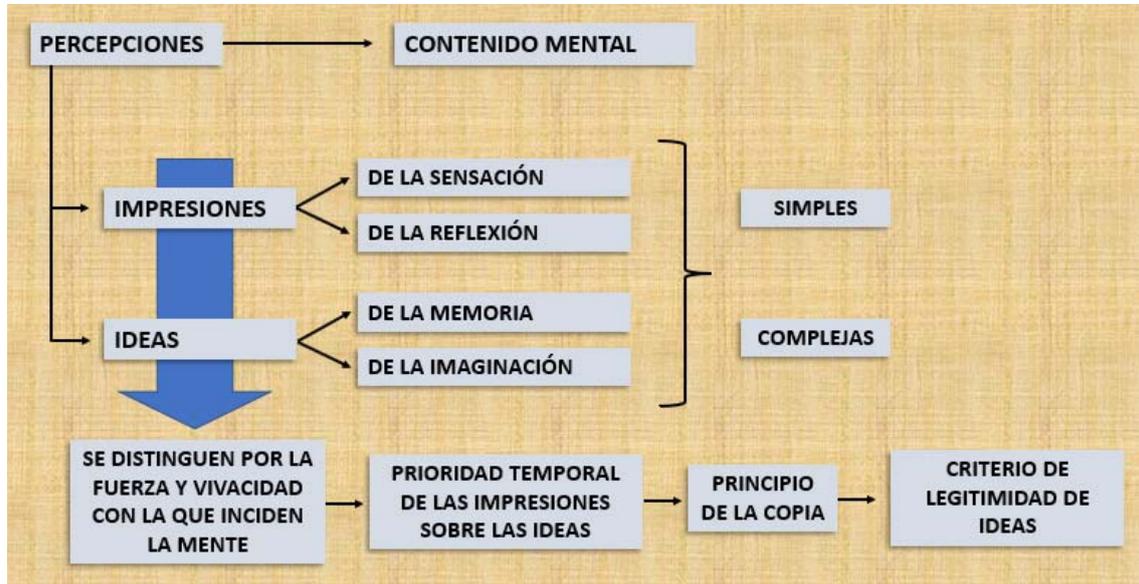
Como bien lo aclara Hume, este “principio de la copia” solo se aplica entre percepciones simples, pues no toda idea compleja tiene su correlato en una impresión compleja o viceversa. De hecho, tenemos un montón de ideas complejas que no se corresponden a ninguna impresión. Pensemos, por ejemplo, en los seres mitológicos o fantásticos. Podemos pensar en la idea de sirena, aunque jamás hayamos tenido delante nuestro a una sirena realmente. ¿Por qué razón sucede esto? Porque nuestra mente mediante lo que Hume denomina **principio de asociación**, por **semejanza, contigüidad y causalidad**, compone una nueva idea con el material de otras ideas que sí se corresponden a impresiones. En el caso de la idea de sirena podemos decir que es una mezcla de la idea de mujer, por un lado, y de pez, por el otro. En definitiva, nuestra mente puede componer, mezclar, dividir, unir, etc., pero no puede crear una idea con “materia prima” que no provenga de una impresión. Aquí puede observarse la postura fuertemente **antiinnatista** que adopta la filosofía humeana. A diferencia de Descartes, que plantea que hay ciertas ideas que nacen con nosotros, es decir, de las que no necesitamos de la experiencia para tenerlas, Hume alineado al pensamiento de Locke, sostendrá que nuestra mente a la hora de nacer es como una hoja en blanco, y solo conforme a la experiencia va “completándose”.

En palabras suyas:

Pero, aunque nuestro pensamiento aparenta poseer esta libertad ilimitada, encontraremos en un examen más detenido que, en realidad, está reducido a límites muy estrechos, y que todo este poder creativo de la mente no viene a ser más que la facultad de mezclar, trasponer, aumentar, o disminuir los materiales suministrados por los sentidos y la experiencia (...) Por tanto, si albergamos la sospecha de que un término filosófico se emplea sin significado o idea alguna (como ocurre con demasiada frecuencia), no tenemos más que preguntarnos de *qué impresión se deriva* la supuesta idea, y si es imposible asignarle una, esto serviría para confirmar nuestra sospecha (Hume, 1939: 53).

Esquema gnoseológico planteado por Hume

Figura 1.3



¿Es la idea de “Yo” legítima?

Siguiendo el esquema anteriormente descrito, Hume, se preguntará de qué impresión proviene la idea de **identidad personal** o yo, con el objetivo de saber si aquello que nos representamos como algo **simple, continuo e invariable** a lo largo del tiempo, corresponde a una idea legítima con sustento empírico, o más bien, a algún producto de nuestra imaginación. La respuesta que va a otorgar el filósofo a esta pregunta es que, en efecto, es imposible determinar de qué impresión se deriva tal idea con tales características, por tanto, no posee legitimidad alguna. Pero veamos un poco más en detalle por qué motivo llega a esta conclusión.

En la sección del *Tratado de la Naturaleza Humana* dedicada a examinar tal fin, sostiene:

Algunos filósofos se figuran que lo que llamamos nuestro Yo es algo de lo que en todo momento somos íntimamente conscientes; que sentimos su existencia, y su continuidad en la existencia, y que, más allá de la evidencia de una demostración, sabemos con certeza de su perfecta identidad y simplicidad. La sensación más intensa, la más violenta pasión, en vez de distraernos de esa contemplación —dicen—lo único que hacen es inculcarla con mayor intensidad, y llevarnos a advertir la influencia que tienen sobre el yo, sea por dolor o por placer. Querer aducir más pruebas sería debilitar su evidencia, pues no existe prueba derivable de un hecho de la que podamos ser tan íntimamente conscientes, ni queda nada de que podamos estar seguros si dudamos de nuestro propio yo. (Hume, 1984: 397-398)

Al leer las líneas de arriba podemos observar que Hume está haciendo referencia a los filósofos, entre los que se encuentra Descartes, que poseen una **concepción esencialista o substancialista** del yo, y es justamente sobre esta concepción hacia donde apuntará toda su crítica.

Lo primero que planteará Hume es que, si tal postura es correcta, entonces, cuando realizamos un trabajo de introspección lo primero con que deberíamos toparnos es con un tipo de **substancia** a la cual llamamos Yo. (Recordemos las características de la substancia definida por Aristóteles).

Sin embargo, Hume afirma, que la experiencia no nos proporciona nada por el estilo. Por el contrario, con lo único con lo que nos encontramos al intentar examinar nuestra mente es con una gran variedad de percepciones, todas ellas distintas unas de otras y en constante fluir, lo cual entra en contradicción directa con la idea de un yo sustancial como el propuesto por Descartes.

En lo que a mí respecta, siempre que penetro más íntimamente en lo que llamo *mí mismo* tropiezo con una u otra percepción particular, sea de calor o frío, de luz o sombra, de amor u odio, de dolor o placer. Nunca puedo atraparme a *mí mismo* en ningún caso sin una percepción, y nunca puedo observar otra cosa que la percepción (...) Y si todas mis percepciones fueran suprimidas por la mente y ya no pudiera pensar, sentir, ver, amar u odiar tras la descomposición de mi cuerpo, mi yo resultaría completamente aniquilado, de modo que no puedo concebir qué más haga falta para convertirme en una perfecta nada. (ibid: 399-400).

¿Y entonces por qué tenemos esta idea tan arraigada en nosotrxs? Si ella no es causada por ningún elemento que nos proporcione la experiencia ¿por qué motivo la poseemos? ¿qué la causa? Llegado a este punto, Hume, vuelve sobre los ya mencionados principios de asociación de ideas que son los encargados de regular la facultad de la imaginación. Esto es, nuestra imaginación opera de tal modo que tiende a asociar ideas en función de las relaciones de semejanza, contigüidad espacial-temporal, y causa-efecto. Es importante aclarar que en la explicación que Hume ofrece, el segundo tipo de relación (la contigüidad en espacio y tiempo), parece no jugar ningún papel en la conformación de la idea de yo, y considera que sólo las relaciones de semejanza y causa-efecto son relevantes para la explicación.

Sobre la relación de semejanza dirá que la percepción que tenemos de esta no es absoluta, sino relativa. Hume intenta ilustrar esto solicitando que consideremos una determinada masa de materia a la que sucesivamente se le quitan muy pequeñas porciones, de tal modo que, a pesar de que la identidad estricta de la masa de materia es destruida, nuestra imaginación se desplaza con tanta facilidad de una a otra representación que las juzga como idénticas, haciendo caso omiso de la diferencia. Tomemos como ejemplo una planta que ha perdido alguna de sus hojas. Nadie dirá que se trata de una planta distinta a la que teníamos hace un rato antes que perdiera las hojas porque el cambio que sufrió es tan sutil que casi no lo percibimos. Sin embargo, Hume nos recuerda que para que algo permanezca idéntico a sí mismo no debe sufrir ningún tipo de

cambio. Si esto sucede, por muy pequeño que este sea, nos indica que allí nada permanece de manera invariable y continua, y, por consiguiente, su identidad se ha destruido:

A la idea precisa que tenemos de un objeto que permanece invariable y continuo a lo largo de una supuesta variación de tiempo la llamamos idea de identidad o mismidad. Tenemos también una idea precisa de varios objetos diferentes que existen en forma sucesiva y están conectados mutuamente por una estrecha relación: desde una perspectiva rigurosa, esto nos proporciona una noción tan perfecta de diversidad, que parece como si no hubiera ningún tipo de relación entre los objetos. Pero aunque en sí mismas estas dos ideas de identidad y de sucesión de objetos relacionados sean completamente distintas, y aun contrarias, es cierto, sin embargo, que en nuestra manera usual de pensar son generalmente confundidas entre sí. (ibid: 401-402)

Con la idea de Yo o identidad personal sucede algo similar: en el manejo de percepciones que constituye nuestra mente, la gran semejanza que existe entre diferentes percepciones sucesivas, conduce a nuestra imaginación a cometer el mismo error. A pesar de tratarse de percepciones distintas (y por ello, de distintos manojos de percepciones), nuestra imaginación cree estar contemplando de manera continua a uno y el mismo objeto.

Asimismo, para explicar el papel que juega la relación causal en la conformación del yo, Hume utiliza la imagen de una república o estado, donde sus miembros están unidos por lazos recíprocos de gobierno y subordinación. Por más que los ciudadanos mueran y nazcan otros o las leyes varíen, siempre seguirá habiendo lazos de tipo legal que mantengan unidos a los integrantes de la república y perpetúen su existencia en el tiempo. De la misma manera en nosotros, más allá de que las percepciones sean cambiantes y efímeras, los tipos de vínculos con que las asociamos seguirán siendo los mismos. Las relaciones causales son lo que nos permite afirmar que existe un yo que perdura a través del tiempo, por más que las ideas e impresiones que lo componen se vayan sucediendo y renovando.

Por todo ello, Hume afirmará que la identidad que nos atribuimos es una ficción consecuencia de la transición fácil que hace la facultad de la imaginación entre la percepción de una situación y otra, entre una parte y otra de los objetos externos o de las actividades de nuestra propia mente. No hay nada que permanezca de forma continua e invariable a lo largo del tiempo en nosotros, y de lo cual podamos predicar identidad estricta, sino que para Hume nuestra identidad es un **haz de percepciones**.

A modo de conclusión

Hasta aquí hemos analizado dos maneras contrapuestas de comprender la noción de Yo o de Identidad Personal. Trazamos un recorrido desde la perspectiva racionalista cartesiana y su concepción esencialista, hasta la perspectiva empirista humeana y su mirada antiesencialista (y escéptica), no solo del mundo, sino y sobre todo, de aquello que llamamos nuestro yo.

Ya sea que nos identifiquemos más con una postura que con otra, lo cierto es que siempre que adoptamos una posición respecto de algo, por debajo de ella subyacen ciertos presupuestos que son necesarios explicitar para evitar adherir a cuestiones con las que quizás no estamos tan de acuerdo.

Siguiendo a Ferrari (2013), podríamos considerar que la propuesta de Hume es algo pesimista, y hasta un poco “desestabilizadora”. El propio Hume admite que se encuentra en un callejón sin salida en relación a este tema al afirmar que eso que llamamos Yo no es una unidad continua e invariable en el tiempo, es decir, no se trata de ninguna sustancia a la cual las percepciones adhieren, sino que, el conjunto de percepciones es lo que constituye al Yo. Y aunque entiende que esa sensación de unidad e invariabilidad es producto de las asociaciones entre ideas que realiza la imaginación, no obstante, no puede explicar (por su compromiso empirista y escéptico) de qué manera se originan los principios de asociación.

Por el contrario, la respuesta de Descartes podría resultarnos más agradable al ofrecernos certezas sobre aquello que creemos ser. Él proporciona una afirmación sólida acerca de la naturaleza de nuestro yo al sostener que “somos una cosa que piensa cuyo atributo esencial es el pensar”. Es decir, para este filósofo nuestra identidad consiste en una especie de sustancia particular: la sustancia pensante o *res cogitans*.

A diferencia de Hume, Descartes no duda sobre esto, no suspende el juicio porque está absolutamente convencido que se encuentra ante una verdad indudable.

Sin embargo, el dualismo (esto es, la distinción entre mente y cuerpo) y el esencialismo de Descartes han suscitado polémicas por considerar al cuerpo (y todo lo relativo a lo corporal) como un lastre, una carga pesada con la que debemos convivir, como por “cosificar” al yo.

Posiciones esencialistas como las suyas nos comprometen a aceptar que los seres humanos nacemos con una esencia predeterminada, la cual no elegimos, y no podemos modificar, con independencia de cuánto nos identifiquemos con ella. Es decir, lo que somos nos viene dado y nosotros no tenemos ninguna capacidad para cambiarlo.

En relación a ello, la mirada de Hume al ser antiesencialista no cae en estos problemas. Haciéndose eco de las palabras de un filósofo presocrático llamado Heráclito, el cual decía que no podremos bañarnos dos veces en el mismo río, no solo porque las aguas fluyen sino porque nosotros también fluimos con ellas; Hume nos invita a pensar nuestra identidad como un constante fluir de percepciones. Así pues, nuestro yo no puede ser cristalizado en una esencia inmóvil, sino que este irá cambiando y modificándose según nuestras propias experiencias. No hay nada que ate nuestro yo del pasado, con nuestro yo del presente y nuestro yo del futuro. En otras palabras, somos nosotros mismos los que elegimos y decidimos quién queremos ser porque nuestra identidad no se corresponde a ninguna esencia preexistente sino a nuestra autopercepción.

O tal vez, como nos recuerda el poeta Borges:

*Somos el tiempo. Somos la famosa
parábola de Heráclito el Oscuro.
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se pierde, no la que reposa.
Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el río. Su reflejo*

*cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.
Somos el vano río prefijado,
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.
Todo nos dijo adiós, todo se aleja.
La memoria no acuña su moneda.
Y sin embargo hay algo que se queda
y sin embargo hay algo que se queja.⁹*

Actividades

1) Observen la siguiente imagen que ilustra el experimento mental conocido como “el cerebro en la cubeta”: <https://twitter.com/eledututor/status/1345301777638436864>

Se trata de una reversión contemporánea de uno de los argumentos más famosos de Descartes.

a- ¿De cuál creen que se trata?

b- Busquen cuál es el argumento principal que sostiene tal experimento.

c- ¿Se les ocurre algún contraargumento para refutarlo?

2) Miren la siguiente charla Ted que brindó el músico y compositor Jorge Drexler, titulada “Poesía, música e identidad”: <https://www.youtube.com/watch?v=C2p42GASnUo&t=20s>

¿Qué relación pueden encontrar entre la noción de identidad que plantea Drexler y la noción de identidad personal planteada por Hume?

3) Construyan un cuadro comparativo de las posiciones filosóficas de Descartes y Hume.

Bibliografía

Borges, J. (1989) Los conjurados, Obras completas, Tomo II. Bs. As: Emecé

Cottingham, J. (1995) Descartes. México: UNAM, FFyL.

Copleston, F. (1982) Historia de la Filosofía, Vol. IV, de Descartes a Leibniz. Barcelona: Editorial Ariel.

Costa, M. (1967) “Acerca de la importancia histórica de Hume” en Revista de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, XIX, UNLP.

Di Berardino, A. (2001) “El tratamiento contemporáneo de algunos argumentos escépticos” (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Filosofía.

Descartes, R. (1980). Meditaciones metafísicas en Obras Escogidas. Buenos Aires: Charcas.

----- (1983). Discurso del método. Barcelona: Ediciones Orbis.

Ferrari, L. (2013) “La noción de la ‘Identidad Personal’ en el Tratado de la Naturaleza Humana de David Hume” en Oller, Solas, Ferrari (coordinadores) Introducción a la filosofía y a la argumentación filosófica. La Plata: EDULP.

⁹ Poema titulado “Son los ríos” (Borges, 1989).

- Hume, D. (1984) Tratado de la Naturaleza Humana. Bs. As: Edición Orbis.
- (1939) Investigación sobre el conocimiento humano. Bs. As: Losada.
- Menacho, M. (2013) “La subjetividad cartesiana” en Oller, Solas y Ferrari (coord.) Introducción a la filosofía y a la argumentación filosófica. La Plata: Edulp.
- Monder, S. (2000) “La filosofía de la experiencia de Hume” en Enciclopedia iberoamericana de filosofía, Del Renacimiento a la Ilustración II. Madrid: Trotta.
- Olaso, E. (1975) “El significado de la duda escéptica. Con un examen preliminar de las opiniones de G.W.Leibniz y de G.E.Moore”, en Revista Latinoamericana de Filosofía, vol. I, nro.1.
- Popkin, R. (1983). La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza. Fondo de Cultura Económica.
- Shapin, S. (2000). La Revolución Científica. Una interpretación alternativa. Barcelona: FCE.
- Stroud, B. (1986) Hume. México: Universidad Autónoma de México.

CAPÍTULO 2

Ideas Pintadas: dos cuadros, un manojo de ideas filosóficas y un recorrido por la política moderna y contemporánea

Juan Cristóbal Dell’unti

Introducción

Este texto no es un texto. Es cierto que tiene un montón de palabras, que tiene un formato de texto erudito, que tiene nombres e ideas de muchas personas. Pero la verdad es que este texto se parece más a un mapa. Una cartografía de unas ideas y sus diferentes recorridos a lo largo del tiempo. Es entonces un mapa raro. No de un lugar, sino de unas ideas, no de un momento dado en el tiempo, sino de un proceso. Sin embargo, por más raro que parezca, estos mapas no son tan inusuales. Solo hace falta preguntarle a un cartógrafo/a amigo para conocer que hay muchos y muy variados tipos de mapas.

Las ideas que acá se presentan responden a dos grandes grupos: por un lado, lo que podríamos ubicar como el “individualismo”, sin ninguna connotación prejuiciosa. Este grupo comparte solo el hecho de pensar la sociedad a partir de los y las individuos que la componen. Por el otro lado, lo que podríamos denominar como “colectivismo” que hacen hincapié en la importancia de las relaciones sociales, antes que en la subjetividad individual. Ambos agrupamientos tienen mucho para decir y para enseñar.

¿Y las pinturas? Pues resulta que es posible advertir que muchos cuadros son buenos disparadores para pensar ideas. Además de ser muy bonitos y de presentar situaciones hasta desconcertantes, también nos proponen mirar ideas. Sabemos que lo que vemos y lo que no vemos, no es un hecho natural sino el resultado de lo que estamos acostumbrados a ver. Cuando algo nos propone correr por dicho marco de visual, aparecen cosas que, como la carta robada de Poe, siempre estuvieron ahí frente nuestro. Con tantas cosas para ver y tan poco tiempo para hacerlo, lo mejor que podemos hacer es esperar que les guste este breve recorrido.

¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves?

El cuadro resulta raro a primera vista. 9 personas en escena y 4 de ellas observando hacia nuestra dirección. Además, dos rostros más se observan en el fondo, dentro de un marco

iluminado con una luz propia, que bien podría parecer un cuadro. *Las Meninas* es un cuadro de 1646, pintado por Velázquez, que hasta nuestros días no deja de sorprender y permitir análisis de todo tipo. ¿qué nos interesa de este cuadro? Creo que de las muchas cosas que podemos rescatar a primera y segunda vista vamos a tomar solo dos cosas: “el punto de vista” y el “espacio soberano”. Veamos a donde nos llevan ambas cosas.

Extraño hasta que nos sintamos un poco incómodos, la pintura nos propone este sentimiento cuando nos damos cuenta que nosotros no estamos mirando el cuadro solamente, sino que al mismo tiempo estamos siendo observados por las figuras que ahí están desparramadas. Más raro se vuelve todo cuando focalizamos en el lado izquierdo de la imagen y nos damos cuenta que el que está detrás de un caballete, con pincel en mano, es el mismo Velázquez y que parece que lo que está pintando es nada más y nada menos que a nosotros mismos. Entramos así en una suerte de bucle en el que nos damos cuenta que, entre nosotros y el pintor, se establece una suerte de complicidad. Nosotros vemos el cuadro y el cuadro nos mira a nosotros. Somos el objeto de su pintura y al mismo tiempo el sujeto que observa¹.

El juego de miradas, el desplazamiento del punto de vista, como también la fecha en la que fue pintado el cuadro, parecieran no ser de todo casual. Se trata de unos años donde la cultura, la mirada del mundo y las formas de pensar la realidad están cambiando vertiginosamente. Tomemos dos filósofos, por ejemplo, que en esas fechas escriben en dos países diferentes al del cuadro. René Descartes, en Francia, está publicando por esos años las conocidas “Meditaciones Metafísicas” y allí se plasmará -más allá de si fue su intención o no- una justificación de la existencia del individuo sin necesidad de apelar a otra entidad -Dios, naturaleza, los reyes, etc.- que a su propio pensamiento: “soy una cosa que piensa” (Descartes, 1980: 226), sostiene Descartes y de allí en adelante nada volvió a ser lo mismo. Cercano en fechas y en distancia -era un libro para Inglaterra, pero se escribió en el exilio en Francia- Tomas Hobbes, como fundamentación del Estado moderno, definía al famoso Leviatán con esta fórmula: “una persona cuyos actos ha asumido como autora una gran multitud, por pactos mutuos unos con otros...” (Hobbes, 1983:267). Otra vez, en sintonía, una fórmula que posicionaba al individuo como fundamento de la soberanía. El -no tan- secreto de esta frase es que los pactos no se hacen con el Estado, sino con otras personas iguales a nosotros. ¿Cuál es, entonces la relación con el cuadro? Uno de los tantos aspectos de la genialidad de Velázquez es que pintó a este mismo sujeto, sin necesidad de pintarlo. Con el cambio del punto de vista, invito a entrar a la pintura al sujeto moderno.

Volvamos al cuadro una última vez. En el fondo, a la izquierda de la última persona que nos observa -parado en el marco de una puerta- decíamos que había un cuadro pequeño y extraño. Sin embargo, esos rostros que nos ven desde la lejanía no están pintados en esa pared, sino que son el reflejo. Ese marco corresponde a un espejo y esos rostros pertenecen al Rey Felipe IV y a la Reyna Mariana de Asturias. El juego del punto de vista escala a un nuevo nivel porque ahora nos damos cuenta de que la cosa es un poco más compleja. Si los reyes están reflejados, quiere decir que los cuerpos de esas personas están -virtualmente- donde estamos parados nosotros viendo el cuadro. O lo que es equivalente: nosotros, quienes miramos la pintura, y los

¹ Michell Foucault, un filósofo Frances del siglo XX realiza un hermoso análisis de este cuadro en su libro “*Las Palabras y las cosas*” (Foucault, 2014: 24).

reyes, ocupamos el mismo espacio. Súbditos y soberanos en el mismo lugar, casi confundiéndose unos con otros. Toda una herejía. A esto nos referiremos como el espacio soberano.

Figura 2.1



Nota. Diego Velázquez: *Las Meninas*. Museo del Prado. Madrid, España. Imagen de dominio público, extraída de: [File:Las Meninas 01.jpg - Wikimedia Commons](#)

La idea del sujeto moderno como centro del espacio soberano, recorrió toda la filosofía política moderna y contemporánea. Diferentes corrientes han dialogado y coqueteado con esta idea. El liberalismo, por ejemplo, en la obra del filósofo inglés Stuart Mill -1859- sostendrá: “Sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y su propia mente, el individuo es soberano.” (2014:35). Esta cita es muy interesante porque es uno de los pocos y primeros filósofos que hará valer la idea de

sujeto también para las mujeres. Esta soberanía del sujeto, claramente se presenta como un límite para el Estado, como para cualquier otro poder externo. La libertad, propuesta así, significa que aun cumpliendo las leyes -esto es central para distinguirla del mero capricho- los sujetos pueden tomar sus propias decisiones.

Muchos años después, otra corriente filosófica denominada existencialismo, también revisará la idea del sujeto soberano, aunque agregará unos matices críticos fundamentales. Tras la segunda guerra mundial y la experiencia de los campos de concentración y exterminio de la Alemania nazi, Jean Paul Sartre, filósofo francés, propondrá pensar al sujeto, la libertad y las decisiones, en torno al concepto de *responsabilidad*:

En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser [...] Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a toda la humanidad.
(2009:34)

La responsabilidad por los otros es central porque, aun cumpliendo las leyes, podemos cometer actos aberrantes. De hecho, para este filósofo, la existencia de los otros no es un mero estar ahí con nosotros, sino que forma parte de la posibilidad de nuestra autoconciencia, o lo que es lo mismo, de poder conocernos a nosotros mismos. Los otros son el espejo en el que nos vemos, como nosotros somos el espejo de los otros².

El contraste entre estas dos corrientes filosóficas, además de la cantidad de años entre un autor y otro, se basa en algo más que las guerras y las barbaridades que las personas realizaron empuñando el grito de la libertad. Entre medio de ambos encontramos un fenómeno histórico cultural que fue puesto en palabras por el filósofo alemán del siglo XIX, F. Nietzsche: “Dios ha muerto: pero tal como es el modo de ser de los hombres, quizá seguirá habiendo durante siglos cavernas en las que se muestre su sombra. - ¡Y nosotros- nosotros tendremos que derrotar aún a su sombra!” (2014:794). Esta osada propuesta señala, palabras más palabras menos, que los seres humanos no necesitamos apelar a ninguna entidad exterior a nosotros mismos para construir los valores morales y la sociedad que queremos. Pero, fundamentalmente, también golpea en un concepto clave que traemos a costas de esta reflexión. La idea de libertad, siempre entendiéndola en el marco de cumplir la ley, estaba cruzada por la dimensión normativa de la moral. “Sos libre, pero tenés que ser buena persona”, frase con la que cualquiera estaría de acuerdo si no fuera por el (no tan) pequeño detalle del contenido semántico de los que significa “buena persona”. Por ejemplo, para una mujer ser buena persona sería comportarse como una buena madre, aunque no quiera ser madre. Para un latinoamericano, ser buena persona podía significar aceptar las imposiciones de las personas nacidas en los países centrales, y así podríamos seguir con una extensa lista. La moral, tal como se planteaba (y cuál sombra de Dios continuó por varios años más) en el siglo XIX no tenía por contenido el mismo que hoy

² En rigor, deberíamos hablar de un espejo extraño, involuntario y muchas veces confrontativo, pero aun así, necesario. La conciencia de nosotros mismos, es decir la **autoconciencia**, no tiene por qué ser agradable. En este sentido, P. Sloterdijk, un filósofo alemán del siglo XXI que criticó los espejos por producir *la sublime ficción de la autonomía*, sostuvo: “Solo en una cultura saturada de espejos pudo imponerse la idea de que la mirada a la propia imagen en el espejo actualizaba en cada individuo una relación originaria de autorreferencia.” (2003:182).

conocemos. Muerto dios, el fundamento último de la moral como mandato externo a las personas, desapareció. Quedaba en manos de las personas dictar sus propios valores morales. Por estas cosas, a Nietzsche se lo conoció como el filósofo de la diferencia, en tanto trató -y aquí hay muchas interpretaciones diferentes de esto- de pensar lo positivo de las mismas.

Con la aparición de Nietzsche queda un poco más clara la apelación a la responsabilidad por parte de Sartre. Pero el pensamiento de la diferencia como elemento positivo³ además alimentó muchas propuestas filosóficas de finales del siglo XX de carácter disruptivo. Diferentes y variadas filosofías volvieron a releer la obra de este autor alemán para pensar con él un mundo en el que emergían diferenciaciones por doquier. En este sentido, el filósofo chileno contemporáneo Martín Hopenhayn, trata de pensar la “transculturalidad” (200: 69) como fenómeno en el mundo que habitamos, donde las culturas están en permanente atravesamiento unas de otras -por migraciones, por las redes de comunicación, etc.- y su impacto en el pensamiento democrático en tanto este pueda volverse inclusivo de las diferencias⁴.

Democracia y heterogeneidad es un campo problemático en donde esta idea de subjetividad va a encontrarse con otra, que también proviene de varios años atrás, la cual podríamos denominar como “colectivismo”. Pero para pensar esa idea, mejor veamos otro cuadro.

¿Y ahora qué pasa? ¡Uno, dos, ultravioleta!

Creo no estar muy alejado de las posibles primeras impresiones de cualquiera sobre este cuadro, al afirmar que, en mi caso, lo primero que pienso al verlo es que estoy frente a un quilombo. A diferencia de la pintura anterior, en esta no se puede contar la cantidad de personas que aparecen. Se trata de una multitud, un montón de cuerpos abigarrados pero que claramente tienen un propósito. La imagen se llama “El Juramento en la sala del Juego de Pelota” y corresponde a un pintor llamado Auguste Couder. Pintado en 1848, se trata de un momento clave en lo que terminó siendo la conocida Revolución Francesa. En este caso, nos va a interesar pensar con este cuadro las ideas de “las relaciones interpersonales” y la “potencia política plebeya”. Veamos cómo nos sale.

El cuadro es icónico más por la situación que muestra, que por alguna técnica revolucionaria -como en el caso anterior. En este caso, la fuerza que acompaña la pintura es la que proviene de un evento, de un acontecimiento, que aparece en medio de la vida política de un lugar y lo cambia todo. ¿De qué acontecimiento se trata? Nada más y nada menos que un juramento, el que realizaran los diputados del denominado tercer Estado en la Francia monárquica, cuando el Rey Luis XVI decidió no dar lugar a una votación, y por el cual se comprometían a redactar una nueva constitución. La multitud congregada, enmarcada, presenta un propósito visible. En el centro de la pintura, sobreelevado de las demás figuras, una persona lee algo escrito en un papel

³ Cuando leemos *diferencia*, es muy importante tener presente que no se trata en ningún caso de diferencias económicas, o de status por nacimiento. Un pensamiento así nos devolvería a las discusiones previas a la modernidad.

⁴ Hopenhayn se preocupa por la hermosa idea de pensar que uno mismo puede diferenciarse de lo que fue y transformarse en otra persona: “la tolerancia frente al otro es más apremiante porque la auto recreación se ha vuelto una opción inminente” (2000: 71)

y a su alrededor la gran mayoría levanta sus manos como gesto de aprobación. Estamos frente a una asamblea. Abajo a la derecha, en la esquina, una sola persona no vota.

Figura 2.2



Couder Augusto. EL Juramento del Juego de Pelota. Museo de historia de Francia. Imagen de dominio público, extraída de: [Archivo:Couder - Le Serment du Jeu de Paume, 20 de julio de 1789.jpg - Wikimedia Commons](#)

No está de acuerdo, y, sin embargo, está ahí presente. Porque así son las asambleas, mayorías, minorías, pero todos juntos en el mismo evento. Pareciera que esta pintura dibujara todas las asambleas por venir, hasta hoy día. Esta familiaridad, quizás tenga más que ver con la dinámica de la política que con el hecho histórico. Si hay un dato que permaneció desde -al menos- la Revolución Francesa hasta nuestros días es la incesante aparición de la multitud, del pueblo, de las masas, en la política.

Sostener que nuestra vida personal esta tan íntimamente ligada a la suerte de la vida de los demás, hasta el punto en el que se vuelve indistinguible donde termina nuestra vida y comienza la vida de esos otros, es el núcleo central de las posturas colectivistas. Lo que llamamos *relaciones interpersonales* llegarán a ser pensadas como constitutivas del concepto de “vida”. Pero para entender cómo se conformó esta postura filosófica debemos ir un poco antes de la revolución francesa. Así, cuando leemos a Rousseau, filósofo francés del siglo XVIII,

encontramos un análisis en torno al origen de las desigualdades⁵ donde se hace eje en la aparición de la propiedad privada. ¿Cuál es el sentido de pensar la propiedad de la tierra? La cuestión, dirá este filósofo, es que la apropiación de la tierra no es infinita. En algún momento se acaba y, en ese momento, las sociedades se dividen entre quienes son propietarios y los *supernumerarios*, es decir, los que sobran:

Ahora bien, cuando las heredades se hubieron acrecentado en número y en extensión al punto de cubrir todo el suelo y los terrenos fueron todos contiguos, los unos ya no pudieron agrandarse más que a expensas de los otros, y los supernumerarios, que por debilidad o indolencia no habían podido adquirir pertenencia alguna, se volvieron pobres sin haber perdido nada. (2013: 112)

Dos datos surgen de esta frase: por un lado, que la *desigualdad* no es natural, sino que comenzó en algún momento de la historia. El segundo dato que nos interesa remarcar es que los eventos sociales impactan en la subjetividad humana. No estamos exentos de lo que pasa a nuestro alrededor, porque nacemos ya en un mundo con ciertas características -desigualdad, por ejemplo- y eso nos marca. Pero no es sino hasta la obra de Marx, filósofo alemán del siglo XIX, en el que va a quedar más patente la importancia de las relaciones⁶ en la subjetividad humana. De todas las relaciones posibles de analizar, la que resulta fundamental para este autor son las relaciones de *trabajo*: “En la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción...” (1989, 7). A diferencia de cualquier otra relación que podamos pensar, las relaciones laborales son las que nos permiten sobrevivir en el mundo, son las que nos permiten construir sociedades y son, además, las que permiten que todo lo que nos rodea y no es natural, exista⁷.

Volvamos un momento a la pintura en cuestión. Las filosofías colectivistas, entonces, nos proponen comprender la importancia del evento que podemos observar en las relaciones que hay en ella, más que en cualquier análisis individual. ¿Qué vemos ahí? Una asamblea, un hecho político que un conjunto de personas realiza de cara a transformar la realidad en la que vive. Frente a la fantasía -para nada inocente- que nos propone hoy día el cine con personajes individuales que logran cambiar el mundo, este cuadro nos devuelve a la realidad de que es el conflicto colectivo -y no la paz de los acuerdos- lo que transforma el mundo. Cuando esa multitud es de sectores populares, podemos referirnos a la misma como la “potencia política plebeya”.

A las filosofías de corte colectivista le interesa pensar y estudiar los fenómenos de conflictos políticos que dieron pie a la obtención de derechos sociales, laborales, humanos⁸. Todos los cuales fueron posibles de forma colectiva. “Una aparición tan enigmática como universal es la de

⁵ La distinción entre diferencia -que veíamos en el punto anterior- y desigualdades es fundamental. La desigualdad es exterior al cuerpo del ser humano y sin embargo no deja de intervenir, de determinarlo.

⁶ Cuando nos referimos a relaciones, no se trata únicamente de aquellas que elegimos, sino que principalmente se trata de las que no elegimos, pero son fundamentales en nuestra vida.

⁷ Balibar, un filósofo francés del siglo XX, sostiene en su lectura de la obra de Marx, que deberíamos hablar de *transindividualidad*, entendiendo por esto que la realidad social y colectiva, determina la realidad individual: “Puesto que si bien es cierto que [...] sólo los individuos pueden ser portadores de derechos y formular reivindicaciones, la conquista de esos derechos o la liberación (e incluso la insurrección) son no menos necesariamente colectivas” (2000:38)

⁸ Existe un hermoso texto de un sociólogo estadounidense llamado C. Tilly en el que muestra como la democracia se obtuvo mediante las luchas populares (2005)

la masa que de pronto aparece donde antes no había nada” (2005:71) sostuvo Canetti, pensador búlgaro del siglo XX, posicionando las movilizaciones humanas como fenómeno central para pensar. No obstante, es necesario distinguir entre dos aspectos de lo masivo: donde una cosa es el adjetivo que expresa únicamente la despersonalización -los usuarios de internet somos masivos- y la pérdida de criterios, y otra cosa es lo colectivo como lucha política. Lo masivo en este sentido no implica pérdida de criterio y vale para esto como a lo largo del siglo XX las luchas plebeyas populares fueron mutando y ampliando sus pliegos de reivindicaciones⁹.

La multiplicidad de luchas que hoy día se dan en el espacio público, no son necesariamente nuevas, sino que se han fortalecido e impulsado en el marco de las victorias populares obtenidas anteriormente. Como sostiene Mouffe, filósofa inglesa del siglo XX y XXI: “A este respecto, la característica fundamental de la modernidad es, sin duda, el advenimiento de la revolución democrática.” (1999: 30). La construcción popular de la democracia permitió robustecer las luchas feministas, analizadas por diferentes filósofas¹⁰; del mismo modo la construcción del mundo latinoamericano y su lucha contra la imposición eurocéntrica, también filosóficamente analizada y pensada por latinoamericanes¹¹.

Como última cuestión sobre los avatares del colectivismo, podríamos recuperar una advertencia de Mouffe sobre la situación de las luchas populares actuales: “Para que la defensa de los intereses de los trabajadores no se persiga a expensas de los derechos de las mujeres, los inmigrantes o los consumidores, es necesario establecer una equivalencia entre estas luchas diferentes. Sólo en estas circunstancias las luchas contra el poder se convierten de verdad en luchas democráticas.” (1999: 39/40) El problema de la equivalencia no es un problema menor. Se refiere a poder darle el mismo nivel de importancia a todas estas luchas. No existe una reivindicación popular superior a otras. Todas son válidas y deben poder encontrar puntos de contacto, para construir una sociedad más justa.

Conclusión

Al final de este recorrido podemos poner en común algunos puntos. En primer lugar, es importante poder marcar que, a diferencia de otros ámbitos de la vida, en la filosofía -y sobre todo en la filosofía política- las concepciones y sus discusiones dialogan entre sí. Ni los que consideran que es el individuo el que está en la base de la organización social dejan de leer a los colectivistas, ni, por su parte, los que consideran que lo fundamental son las relaciones sociales, dejan de pensar la importancia de la realidad individual. Si en estas páginas pudimos construir un mapa de los recorridos históricos de estas posiciones, debemos remarcar la importancia de los cruces, los puentes y las conversaciones de unos y otros. El problema de la libertad es un espacio de encuentro común, por poner uno de los tantos ejemplos.

⁹ José Nun, pensador argentino del último tramo del siglo XX, describió muy bien como las luchas colectivas de la clase trabajadora se fueron ampliando y articulando con las luchas de género, luchas indígenas, las de tolerancia sexual, etc. (2015)

¹⁰ Ver el artículo sobre feminismo de las Prof. Lufrano y Horna en este mismo libro.

¹¹ Ver el artículo del Prof. Binaghi en este mismo libro.

En segundo lugar, este mapa esquemático es claramente un resumen de las posiciones de ambos sectores. Podemos seguir expandiendo estas posiciones incluyendo otros filósofos de diferentes lugares y temporalidades. Es cierto que la filosofía es una disciplina que tuvo su auge y su desarrollo más complejo en Europa, pero también es cierto que en otras partes del mundo se hace filosofía, potente, transformadora y compleja.

Por último, pero no menos importante, la propuesta de pensar un mapa como este busca construir un orden -siempre precario- posible entre otros. Ningún mapa expresa cabalmente el “lugar que le cabría a cada cosa, persona o idea”. Y no lo hacen porque no hay lugares preestablecidos. Muy por el contrario, el sentido de los mapas es el de facilitar los agrupamientos, trazar los recorridos. Pero es necesario que los mapas nos permitan volver sobre lo mapeado para encontrar las conexiones, las rarezas y lo desordenado, con el secreto objetivo de que podamos construir otros mapas.

Actividades

- 1- Elegí alguna imagen que pueda ejemplificar una de las dos posiciones que se describen en el capítulo. ¿Por qué elegiste esa imagen? Justifícalo.
- 2- Escribí una breve síntesis de alguna de las dos posiciones y trata de vincular estas ideas con alguna situación de la vida cotidiana que te parezca que puede ejemplificar esas ideas.
- 3- Busca la letra de un tema musical en la que se pueda ver alguna de las ideas expuestas en este capítulo y en un escrito, explica por qué elegiste ese tema.

Bibliografía

- Balibar, E. (2000). *La filosofía de Marx*. Bs. As.
- Canetti, E. (2015). *Masa y Poder*. Barcelona: ed. Debolsillo.
- Descartes, R (1980). *Meditaciones Metafísicas* en Obras Escogidas. Bs. As., Charcas.
- Foucault, M. (2014) *Las Palabras y las cosas*, México D. F., ed. Siglo XXI.
- Hobbes, T., (1983) *Leviatán*, Madrid, Ed. Nacional.
- Hopenhayn, M. (2000) “Transculturalidad y diferencia”, en Arditi (ed.) *El reverso de la diferencia*, Caracas, Ed. Nueva Sociedad.
- Mill, S. (2014) *Sobre la libertad*, Madrid, ed. AKAL.
- Nietzsche, F. (2014) *La gaya Ciencia*, en Obras Completas, Madrid, Ed. Tecnos.
- Nun, J. (2015) “La rebelión del coro”, en Caggiano y Grimson (coord.) *Antología del pensamiento crítico latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO.
- Marx, C. (1989) *Contribución a la crítica de la economía política*, Moscú, Ed. Progreso.
- Mouffe, C. (1999) *El retorno de lo político*, Barcelona, ed. Paidós.

- Rousseau, J. J. (2013) *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Bs. As. Ed. Prometeo.
- Sartre, J. P. (2009) *El Existencialismo es un Humanismo*, Madrid, ed. Edhasa.
- Sloterdijk, P. (2003) *Esferas, Burbujas, Microsferología*, Madrid, Ed. Siruela.
- Tilly, C. (2005). *La democratización mediante la lucha*. Rev. Sociológica, pp. 35-59, México D.F.

CAPÍTULO 3

Modernidad y ¿Transmodernidad? Hacia una(s) filosofía(s) no eurocéntrica

Emilio Binaghi

Introducción

Estamos acostumbrados, cuando leemos algún libro de historia, a encontrar una manera de ordenar los distintos momentos de la historia de acuerdo a una serie de edades. En primer lugar, solemos encontrar que hay una prehistoria, en las épocas antes de la invención de la escritura. Luego, casi invariablemente viene la edad Antigua, el Medioevo hasta llegar a la contemporaneidad pasando por la edad Moderna. Los diversos historiadores tienen largos y arduas polémicas para señalar cuándo, cómo y en qué momento inician estas edades y, generalmente, no suelen coincidir. Aquellos, más clásicos, fecharán los inicios de estas edades en función de grandes acontecimientos históricos (como la caída de Roma o Bizancio, la Revolución Francesa). Otro grupo, muy numeroso, se valdrá de otros indicadores, tales como modificaciones profundas en las estructuras productivas de las sociedades, en los regímenes de propiedad de los medios de producción o en grandes descubrimientos tecnológicos para realizar estas periodizaciones. En este sentido, podemos ver cómo Hobsbawm va a dividir el periodo abierto por la Revolución Francesa en dos siglos: un siglo diecinueve largo, que inicia en 1789 y finaliza con el inicio de la Primera Guerra Mundial, y un segundo periodo, el corto siglo veinte, que comienza con la Revolución Rusa y finaliza con la caída del muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética.¹

Cuando estudiamos Filosofía, solemos usar estas mismas categorías (Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea) para señalar una serie de diferencias en las maneras en las que se producen y leen una serie de problemas filosóficos que consideramos clásicos. De esta manera, situamos en la Filosofía Antigua la producción de los filósofos griegos clásicos, tales como Platón y Aristóteles, diferenciando distintos periodos dentro de la misma. Luego, pasamos a considerar que alrededor del siglo IV d. C. comienza un nuevo periodo en la historia de la filosofía, denominado Medieval, en donde situamos a una serie de autores, que tomando algunos de los conceptos y sistemas filosóficos de la Antigüedad clásica, indagan sobre otro juego de conceptos vinculados a la noción de Dios. Esta serie de problemas y maneras de hacer filosofía entrarían en crisis, siguiendo el relato tradicional, alrededor del siglo XVI y XVII, cuando las maneras

¹ Hacemos referencia a la periodización planteada por Hobsbawm en sus libros *La era de la revolución, 1789-1848*; *La era del capitalismo*; *La era del imperio, 1875-1914* e *Historia del siglo XX*.

propias del filosofar medieval entran en crisis y una nueva manera de pensar la filosofía, la Moderna, inicia con Descartes y otros autores. Esta modernidad filosófica deja de ser productiva en algún momento del siglo XIX (en este punto encontramos una multiplicidad de miradas que nunca logran fechar el fin de la modernidad) y se empieza a abrir lentamente frente a nosotros una nueva etapa en la filosofía que suele denominarse Contemporánea.

Cada una de estas maneras de ordenar, clasificar y dividir los acontecimientos y procesos históricos y filosóficos tienen sus ventajas. De un pantallazo, logramos ubicar a un autor o autora en una época, tenemos una referencia más o menos precisa de las discusiones que organizaban el debate filosófico de la época y podemos incluirles en alguna tradición filosófica que haga más comprensible sus posiciones. Sin duda, nos permiten organizar y ordenar la manera en la que pensamos. Ahora bien, se nos plantea un problema interesante a nosotros, un nosotros existencialmente situado en el sur del continente americano, en los albores del siglo XXI. ¿Desde dónde pensamos y elaboramos estas edades o etapas de la filosofía? ¿Se refieren a un nosotros ubicado en América? En una palabra, ¿Somos sujetos de la filosofía?

Un relato de la modernidad

Veamos el caso de lo que conocemos como filosofía moderna. En los relatos tradicionales, incluso en los programas de filosofía del Liceo, el origen de la modernidad filosófica se encuentra directamente vinculada con un autor, Descartes, y un par de nociones, sujeto y conocimiento. Según esta mirada, en una serie de textos, *El discurso del método* y las *Meditaciones Metafísicas*, Descartes construye una serie de argumentos novedosos para la filosofía de su época, en donde va a dar con el famoso ego cogito, yo soy yo existo, o como más comúnmente le conocemos, el cogito cartesiano. La argumentación cartesiana², plantea que, una vez alcanzada la primera certeza, es decir, que yo soy, yo existo, al menos mientras estoy pensando, va a permitirle construir un criterio de verdad, criterio de verdad que será la base metafísica a partir de la cual reconstruirá luego todo el árbol del conocimiento. Partiendo entonces de la subjetividad, el filósofo francés establece que toda idea, para ser considerada verdadera, debe cumplir con los requisitos del criterio de verdad. Es decir, debe ser una idea clara y distinta. De esta manera, Descartes no sólo encuentra una primera certeza, sino también funda el conocimiento, y en el mismo movimiento, da inicio a lo que nombramos como modernidad en la filosofía.

Esta relación fundante entre sujeto y conocimiento, pensar al sujeto como garante del conocimiento, se vuelve una de las marcas características de la modernidad filosófica. Los filósofos de la modernidad construirán sus diversas teorías filosóficas, con diferentes y pronunciadas diferencias entre sí sin duda, a partir de la relación entre las ideas de sujeto y su papel en la garantía del conocimiento. Sin duda, la relación entre sujeto y conocimiento ha sido muy productiva en la historia de la filosofía. Una gran cantidad de autores, que consideramos

² Pueden encontrar una reconstrucción más pormenorizada de esta argumentación en el capítulo de las profesoras Mentasti y Hernández del presente libro.

clásicos, tales como Hume, Locke, Spinoza y Kant entre otros, han escrito considerablemente sobre la cuestión.

Pero esta manera de encarar el problema, los términos en los que se lo formula nos habilitan a una serie de preguntas que, consideramos, son centrales para un nosotros latinoamericano en el siglo XXI. Cuando Descartes (o Hume, Kant, etc.) habla de sujeto, ¿está pensando en alguien como nosotros? ¿Qué características tiene ese sujeto? ¿Es acaso hombre, mujer, blanco, de color, pobre, rico? La respuesta tradicional, y quizás más vinculada con el enfoque cartesiano, responderá que este sujeto es una suposición filosófica abstracta, que carece de características inesenciales, accidentales, que, desde una perspectiva centrada en pensar al sujeto como la garantía del conocimiento, no tienen ninguna importancia. Donde se encuentre situado el sujeto, el lugar en el mundo que habite, no tiene importancia en relación a las ideas que pueda tener y no modifican de ninguna manera el modo en que concibe dichas ideas.³ O al menos eso es lo que el relato tradicional de la filosofía moderna nos ha hecho pensar. Así, el nosotros que somos, parece no ser relevante para pensarnos como parte de ese Sujeto de la filosofía moderna.

Modernidad. Una revisión dusseliana

Es en este sentido que nos proponemos revisar rápidamente las tesis del filósofo argentino Enrique Dussel, que desde mediados de la década de los sesenta discute con la concepción moderna de la filosofía y el rol subordinado en que nos deja como sujetos situados en Latinoamérica. Enrique Dussel nació en 1934, estudió filosofía en Mendoza y realizó extensos estudios de posgrado en España, Israel, Francia y Alemania. En la década del sesenta regresó a la Argentina en donde, junto con otros filósofos, comenzaron a desarrollar una perspectiva filosófica que recibió el nombre de Filosofía de la Liberación⁴, profundamente influenciada por el desarrollo de la Teoría de la Dependencia⁵ y la Teología de la Liberación⁶. La Filosofía de la Liberación, con Dussel como figura central, propone en términos generales, que el estar situados en la periferia del mundo capitalista permite a los filósofos pensar desde/por y junto al Otro absoluto de la filosofía occidental, el pobre y oprimido, para poder convertir a la filosofía en una herramienta de liberación de los pueblos oprimidos del mundo.

Dussel va a proponernos una mirada contrastante con la posición sobre la filosofía moderna que hemos resumido en las páginas anteriores. Para Dussel, es un error iniciar el relato de la filosofía moderna en el *ego cogito* planteado por Descartes. Tenemos que iniciar este relato de

³ Podría forzarse un poco el argumento y señalar que, si es inesencial para el Sujeto de modernidad las marcas centrales (género, situación geográfica, raza, clase) que conforman nuestra propia identidad, los que en realidad somos inesenciales, accidentales, sin importancia, somos nosotros mismos.

⁴ Para un relato más detallado de los orígenes de la Filosofía de la Liberación consultar el libro *En búsqueda del sentido de Dussel*. Para revisar una mirada contraria de esta historia de los orígenes de la filosofía de la Liberación, podemos revisar el libro de Horacio Cerutti Guldberg *Filosofía de la liberación latinoamericana* (Cerruti Guldberg, FCE, 1983)

⁵ En líneas generales, la Teoría de la Dependencia, que tiene como figuras centrales a Enzo Faletto y Gunder Frank entre otros y sostiene que, a partir de la relación centro-periferia, se puede explicar la relación de dependencia económica, política y social en la que se encuentran los países de América Latina y del Sur global.

⁶ Hacemos referencia a una corriente teológica dentro de la Iglesia Católica (que luego encontró movimientos semejantes en otras Iglesias cristianas) surgida en América Latina y que centra su propuesta en indicar que la experiencia pastoral de Jesucristo señala una preferencia evangélica por los pobres y que la salvación no puede darse sin una modificación estructural de las condiciones materiales y sociales que oprimen a los pobres del mundo.

la modernidad con el momento anterior (y necesario) con el acontecimiento fundante de la modernidad. El acontecimiento fundante de la modernidad es la Conquista de América. Para Dussel, pensar la modernidad filosófica europea sin la conquista de América es encubrir el surgimiento del ego europeo que luego devendrá *ego cogito*. Es encubrir que sin conquista de América y las consecuencias económicas, culturales y existenciales de la misma, no es posible pensar el desarrollo del *ego cogito* europeo. Es decir, sin conquista de América, no hay posibilidad de constitución de la subjetividad moderna.

Revisemos con más detalle alguna de las ideas dusselianas. El filósofo argentino señala que el fenómeno de la constitución de la modernidad tiene que ser pensado en una cronología diferente a la que planteamos al inicio de este capítulo. Sin duda, parte central de los conceptos que conformaran la subjetividad moderna ya comienzan a aparecer en lo que conocemos como Renacimiento, pero que, para constituirse como tal, el ego europeo necesitaba atravesar una experiencia existencial central, que le permite constituirse en un ego descubridor, un ego conquistador, para situarse como centro y referencia ineludible del mundo que habita. Así, Dussel nos dice:

La modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” que Europa y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. (Dussel, 2012: 10)

Sólo podemos hablar con propiedad de Modernidad, según Dussel, cuando el ego europeo se “encuentra” con el Otro, con América y así, trascender el lugar periférico que hasta ese momento ocupaba en el transcurrir de la historia del mundo⁷. Cuando se encuentra con Otro. Pero la relación que va a establecer ese ego europeo con el Otro que habita América al momento de la Conquista no es una relación entre iguales. Es, desde el principio, una relación desigual en donde el ego europeo se sitúa por encima y como centro frente a un otro al que considera inferior y sólo puede comprenderlo como lo Mismo, ya subsumido en lo que “Europa ya era”. Sólo así podemos entender que el Descubrimiento y la Conquista de América son centrales para pensar a la Modernidad. De esta manera, Dussel va a afirmar que:

La experiencia no sólo del “*descubrimiento*”, sino especialmente de la “conquista, será *esencial* en la constitución del “ego” moderno, pero no sólo como subjetividad “centro” y “fin” de la historia. (Dussel, 2012, p .29. El resaltado es del autor)

La Modernidad entonces, en la mirada dusseliana, se ha constituido como centro del mundo. El ego cogito cartesiano ahora, luego de constituirse a través de un *ego conquiro*, conquistador de América, es el centro alrededor del cual se ordenará la filosofía moderna. Así, podemos

⁷ Para Dussel, la Europa previa a la conquista de América no ocupaba un lugar importante, en términos políticos ni culturales, en el “Viejo Mundo”, sino más bien periférico. Sólo a través de la Conquista y la consiguiente centralidad que se adjudica, puede constituirse en el centro del mundo.

responder las preguntas que nos hicimos antes y responder que no sólo no somos parte del *ego cogito*, sino que nunca lo seremos.

Una conclusión transmoderna

Ahora bien, parece imposible escapar de la fortuna subalterno que se desprende del relato dusseliano. En tanto que americanxs, de Alteridad radical frente a un *ego cogito* conquistador, nuestro destino ineludible es simplemente la reproducción de una filosofía, de una modernidad que sólo nos ha pensado en tanto que Otro a ser dominado. Frente a esta idea, Dussel plantea una posibilidad, que no sólo denuncia los aspectos negativos, oscuros de un mito de la Modernidad que nos condena para siempre en tanto que no-sujetos, sino que también permite constituir una relación distinta entre las diversas culturas que componen nuestro mundo

Dussel parte del supuesto de indicar que no hay una sola filosofía, como el mito de la modernidad ha establecido, sino que encontraremos tantas filosofías como culturas hay. En tanto y en cuanto podamos encontrar en una cultura *núcleos éticos-míticos*⁸, tendremos la posibilidad de encontrar una filosofía, que no sería otra cosa que el desarrollo, en un lenguaje más complejo y abstracto, de las visiones del mundo ya expresadas de alguna manera en los núcleos éticos-míticos.

Esta idea dusseliana es extremadamente potente y se plantea en un radical contraste con la idea de Modernidad que hemos estado discutiendo. Ya no es solamente en donde ha surgido el *ego cogito* en donde encontramos la legitimidad necesaria para pensar a la filosofía, sino que cada cultura, cada pueblo tiene no sólo la posibilidad de pensar y desarrollar su propia filosofía, sino también que se encuentra legitimada en igualdad de condiciones que la filosofía europea.⁹

Es a partir de esta afirmación existencial-filosófica que podemos plantear una nueva manera de pensar la práctica filosófica. Pero esto implica ya no hablar de Modernidad, sino de Transmodernidad, como un proyecto en donde las diversas filosofías puedan vincularse, dialogar, en condiciones de igualdad. Pero con un especial énfasis en las filosofías de las culturas que expresamente han sido ocultadas, encubiertas, desechadas por el proyecto filosófico de la Modernidad. En palabras de Dussel:

(...) Transmodernidad, queremos referirnos a un proyecto mundial que intente ir más allá de la Modernidad europea y norteamericana (razón por la cual no puede inscribirse en el posmodernismo, porque éste es una crítica parcial todavía europeo-norteamericana a la Modernidad). Se trata en cambio de una tarea, en nuestro caso filosófica, que tiene como punto de partida afirmar lo

⁸ Esta es una idea que Dussel toma del filósofo francés Paul Ricœur con la que busca indicar un horizonte de estructuras, posiciones, valores y leyendas que organizan la manera de estar en el mundo de una cultura determinada. En palabras de Dussel, entonces, un núcleo ético-mítico es: "...el complejo orgánico de posturas, concretas de un grupo ante la existencia. No es sólo una visión teórica del mundo (*Weltanschauung*), sino también una postura existencial concreta, un modo de comportarse (*éthos*)." (Dussel, 2019, p.11. El resaltado es del autor)

⁹ Es necesario aclarar que, para Dussel, la filosofía moderna europea no está haciendo otra cosa que expresar, de manera legítima, el núcleo ético-mítico propio. El problema se despliega cuando la filosofía moderna "coloniza" otros mundos y filosofías, reduciéndolos a meros apéndices o no reconociéndolos como perspectivas filosóficas legítimas.

declarado por la Modernidad como la Exterioridad desechada, no valorizada, lo “inútil” de las culturas, entre las que se encuentran las filosofías periféricas o coloniales, y luego desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas; acciones llevadas a cabo desde sus propios recursos, en diálogo constructivo con la Modernidad europeo-norteamericana. (Dussel, 2016: 29)

Así, munidos del concepto de Transmodernidad, ya no somos condenados a ser meros objetos de un discurso filosófico europeo, sino sujetos de nuestro propio pensar, que dialoga en condiciones de igualdad y sin jerarquías con todas las filosofías que habitan nuestro mundo en la construcción de un horizonte de pensamiento que permita liberarnos los efectos nocivos que la Modernidad nos ha impuesto a todos los oprimidos del mundo.

Actividades

- 1- ¿Existe un solo modo de periodizar la historia y la filosofía?
- 2- Señale que considera como propio de la modernidad Dussel
- 3- ¿Qué estrategia propone Dussel para desenmascarar el encubrimiento que desarrolla el ego cogito?
- 4- ¿Qué consecuencias filosóficas se pueden extraer del concepto de Transmodernidad?

Bibliografía

Cerutti Guldberg, H. (1983), *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México D.F., FCE.

Dussel, E. (2012), *1492. El encubrimiento del otro*, Bs As., Editorial Docencia.

Dussel, E. (2016), *Una Nueva Edad mundial en la historia de la filosofía en Enrique Dussel, Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*, Bs. As., Akal.

Dussel, E. (2019), *El Humanismo Helénico seguido de El Humanismo Semita*, Bs. As, Editorial Las cuarenta.

Hobsbawm, E. (1988), *La era del capital (1848-1875)*, Bs. As., Editorial Crítica.

Hobsbawm, E. (1998) *La era del Imperio (1875-1914)*, Bs. As., Editorial Crítica.

Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*, Bs. As., Editorial Crítica.

Hobsbawm, E. (2003), *La era de la revolución*, Bs. As., Editorial Crítica.

CAPÍTULO 4

Entre mundos y fronteras: cuestionando lo desigual desde el feminismo decolonial

Anabella Lufrano y Agustina Horna

Introducción

Es muy difícil establecer una definición de feminismo. Podemos pensar una por cada corriente feminista existente. Es que el feminismo se dice en plural. Sin embargo, vamos a aventurar algunas características comunes, a modo de guía inicial para este pequeño mapeo que no pretende ser abarcativo en absoluto. No cabe duda que, cuando estamos frente a un texto feminista o estudiamos sus manifestaciones políticas en el plano del activismo, nos encontramos con una teoría y práctica política articulada por mujeres y/o disidencias que visualizan e interpelan un conjunto de discriminaciones y opresiones que habitan la sociedad y que son sufridas por estos colectivos en tanto mujeres y/o disidencias. La conciencia de estas opresiones y discriminaciones es fundamental para la acción feminista, no basta con la participación, es necesario que esa participación sea disruptiva de las imposiciones sociales en cuanto al género. Este doble aspecto práctico y teórico, que no puede pensarse por separado, es lo que configura al feminismo como un movimiento de transformación social, que además propone una dimensión ética-política y una cosmovisión del mundo que afecta la vida de quienes lo sostienen. La idea central que vamos a encontrar, en las páginas y en los haceres feministas, es que las mujeres y disidencias son actorxs de su propia vida y de su propia historia, pese al borramiento insistente que la cultura patriarcal hace de esta participación. También, encontraremos la afirmación que sostiene que el varón no es el modelo universal de humanidad que tanto pretende esta misma cultura. El movimiento feminista es un movimiento liberador que busca terminar con estas sujeciones sin establecer, por esto, otras nuevas.

Es curioso que a lo largo de la historia el feminismo fue pensado como algo “caduco” porque se han cumplido sus objetivos o como algo que “recién comienza”. Sin embargo, la historia del feminismo nos muestra la existencia de ideas feministas desde la antigüedad y, por otro lado, aún hoy vemos cómo se renuevan banderas históricas. En algunas sociedades las mujeres y disidencias siguen sin poder estudiar y manejar o son condenadas a muerte por su orientación sexual, por otro lado, vemos cómo en sociedades que han avanzado mucho en términos de derecho de género se recrudecen sectores conservadores que estiman como desvíos los logros alcanzados y hacen sentir su violencia, así mismo los índices de violencia de género y de femicidio no ceden.

El feminismo como movimiento político e intelectual es un fenómeno que se sitúa desde principios del S.XIX en Occidente, luego se extiende en todas las latitudes. Según Séverine Auffret (2019), las ideas feministas tienen mayor presencia allí donde hay cambios históricos que promueven movimientos en las estructuras familiares, sociales y demográficas. Es por esto que son más escasas en sociedades patriarcales estables, como ha sido el Extremo Oriente: o por el contrario en aquellas (pocas) sociedades de carácter matriarcal o matrilineal como en algunas regiones de Tibet, India, China o algunas sociedades amerindias o africanas.

Las ideas feministas, según Auffret, existen desde mucho antes de la conformación del movimiento feminista. Desde la antigüedad grecorromana estas ideas han surgido, tanto en la voz de mujeres como en la de algunos hombres, de manera esporádica y fragmentaria. Es con la imprenta, que en el Renacimiento, algunas mujeres occidentales comenzaron a escribir y publicar. La condición femenina, sobre todo la de ser mujer escritora y por esto transgresora para su tiempo, se vuelve un objeto de reflexión y de toma de conciencia sobre la desigualdad entre los sexos y las injusticias que esta desigualdad acarrea para las mujeres. Esta voz, si bien se expresa en el ámbito público lo hace con dificultad por causa de los controles políticos y religiosos que operan sobre ella. No expresa un colectivo, sino que está conformada por escritoras aisladas. Una de las más sobresalientes es la poetisa francesa Christine de Pisan, quien en 1405 escribe el primer texto explícitamente feminista titulado *La ciudad de las damas*, donde rechaza la inferioridad de la mujer por razones biológicas y denuncia la segregación escolar y social como causantes de las diferencias en el desarrollo entre los sexos. Por otra parte, Poullien de la Barre, filósofo francés, en 1671 publica *La igualdad de los sexos* donde sostiene que “la mente no tiene sexo”, frase que resuena en una de las reivindicaciones fundamentales de la primera y segunda ola del feminismo: el derecho a la educación.

Es con las revoluciones industriales y políticas, y las transformaciones sociales que les sucedieron, en Europa y Norteamérica, que las ideas feministas toman un carácter público y colectivo. Lo hacen como vindicaciones y demandas respecto a la inclusión en la ciudadanía, educación y trabajo de las mujeres, demandas que, a pesar de la persecución y represión sufridas, comienzan a expresarse en manifestaciones políticas pacíficas que se expanden a otras latitudes, como por ejemplo a nuestro país. Esas primeras demandas y vindicaciones se cristalizan, en la primera ola del feminismo, como *suffragismo* y constituyen el plafón donde se asentaron los debates teóricos que, durante los años 60 y subsiguientes, caracterizaron al feminismo de la segunda ola donde aparecen el feminismo liberal, el radical y el socialista. Se empieza a cuestionar el significante hegemónico del término mujer que irrumpe con más fuerza, en la tercera ola, proponiendo la pluralidad de actores (movimiento LGBTI+ y los feminismos negros). Así, en el movimiento feminista habita cierta continuidad que recorre la historia, y sin la cual sería difícil explicar su desarrollo, pero también habitan tensiones que configuran cruces y debates y que lo constituyen como múltiple y plural. No hay *un* feminismo, hay *feminismos* que han sabido tejer acuerdos, a la largo de la historia, para luchar y ampliar derechos. Sin embargo, todo acuerdo deja un resto que resiste y reclama por su visibilización e inclusión.

En este capítulo, sin pretender ser exhaustivas, nos proponemos abordar una de las problemáticas centrales que surgen en el pensamiento feminista y que tensiona el recorrido de lo que se ha llamado “la segunda ola”. La pretendida universalidad y homogeneidad del término

"mujer", que definió por mucho tiempo el sujeto del feminismo, empieza a resquebrajarse a la luz de los planteos de las feministas negras, la teoría queer y el feminismo de(s)colonial. Este último, por ejemplo, va a plantear una mirada de la historia y del género que desafía los lineamientos eurocéntricos que la han significado siempre desde su matriz dominante. ¿Qué pasaba, respecto al género, en nuestras latitudes antes de la colonización? ¿Cómo influye el proceso de colonización y, luego, de colonialidad al respecto? ¿Es la historia que cuenta occidente la *historia universal*? Es, por medio de estas inquietudes y haciendo, primariamente, un recorte historizado de la temática de la segunda y tercera ola por medio de algunas categorías de Simone de Beauvoir y de Judith Butler, que queremos recuperar y abordar la pregunta por los juegos del poder de un sistema-sexo-género-colonialidad que no puede desconocer el cruce de factores como clase, raza, colonialidad, género y sexualidad y, a partir de allí, elaborar un fondo problemático que estimule la reflexión crítica de nuestra actualidad: ¿Qué ideas feministas disruptivas aparecen cuando se lee la historia y el género desde el sur? ¿Qué aportes, olvidados por el pensamiento moderno occidental, se pueden hacer desde una mirada situada? El lenguaje, como afirma bell hooks, es también un lugar de combate, y senti-pensar desde estos feminismos implica a la vez introducirnos en su activismo y modos de resistencias.

De mujer a género: Simone de Beauvoir y Judith Butler

¿Qué significa ser mujer?

La cultura occidental y patriarcal ha construido históricamente, tejiendo un sistema binario, heteronormativo y disciplinante, una idea de mujer asentada en discursos médicos, biológicos y jurídicos que configuran un imaginario social que se perpetúa hasta hoy, a pesar de los cambios importantes que se han empezado a evidenciar en el interior de esos discursos. *Mujer*, para este imaginario, es un significante que gira en torno a la maternidad y a los roles de cuidado, como así también a la figura del amor romántico y la dependencia del varón que este propone. Ser mujer, es ser para otro, es desear desde los deseos de ese otro, diluyendo la propia subjetividad. Los parámetros centrales del patriarcado son control y disciplinamiento disfrazado de romanticismo y estos parámetros se manifiestan en distintas expresiones culturales que los refuerzan. Así dice, por ejemplo, esta letra de El Otro yo, titulada *No me importa morir*:

Cuando no haya aire para respirar
 Te estaré asfixiando
 Encadenada con mis fotos
 Condenada a pensar en mí
 El pasado desaparece
 Y eres mía
 Y estás bajo mi control

Solo yo puedo tocarte
 Y puedo ahogarte
 En el vértigo del sadismo

El análisis de lo que significa ser mujer en esta sociedad va a ser un tema central para la teoría de género. Al cierre de la primera ola y anunciando la segunda, cuando las mujeres empezábamos a conseguir el derecho a voto en algunos lugares, pero, entre otras cosas, no podíamos trabajar sin el permiso de los varones, la filósofa francesa Simone de Beauvoir, escribe el que va a ser considerado el libro fundacional de la teoría de género occidental: *El Segundo Sexo*, publicado en 1949. Al percatarse de los mitos con los que había sido criada y de la configuración masculina del mundo, formula la pregunta que articulará todo el libro: ¿qué significa existir en este mundo siendo mujer? ¿Es que acaso hay una esencia de mujer? Nuestra filósofa va a bucear en las distintas definiciones que da la ciencia y la cultura sobre la mujer. Encuentra expresiones que afirman la existencia de un “eterno femenino” y otras que identifican a las mujeres con la función reproductiva. Al mismo tiempo, constata que esta pregunta no tiene sentido para los hombres, pues estos no son definidos por sus características sexuales sino que son identificados con las notas de lo genéricamente humano.

Para Beauvoir ni existe una esencia de la femineidad, ni hay una determinación del ser mujer a través del cuerpo. No nacemos con una esencia determinada, sino que *llegamos a ser* mujeres por medio de la construcción cultural e histórica (y por lo tanto abierta) de un conjunto, complejo y articulado, de mandatos y prescripciones significantes de ese ser mujer que se encarnan por medio de la crianza y de la educación.

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 (Beauvoir, 2008: 207)

Simone de Beauvoir parte del hecho de la existencia de un sexo biológico, pero este dato corporal no constituye determinación porque el sexo es un sexo vivido culturalmente.¹ Nuestro cuerpo es el lugar (locus) de las experiencias vividas concretamente. Es un cuerpo en situación. La opresión hacia las mujeres no tiene explicación en función de su corporalidad o de alguna supuesta esencia que las ponga por debajo de los hombres, sino que es un producto histórico y cultural artificial. Por esto mismo es posible la lucha por su anulación.

Analicemos, ahora, para seguir con la argumentación de Beauvoir, la noción de *situación* que enunciamos al pasar. La autora parte de las nociones existencialistas que sostienen que todo sujeto se afirma en su existencia por medio de proyectos hacia el futuro, como los seres humanos no tenemos determinaciones previas nos vamos construyendo por medio de nuestras elecciones. El ejercicio de la libertad, clave para la constitución de la subjetividad, implica la *trascendencia*

¹ Cabe notar que la autora no utiliza la palabra *género*, para referirse a las características prescriptivas dadas socialmente para la mujer, esa categoría surgirá en el feminismo posteriormente, dentro del desarrollo teórico de las feministas radicales, sin embargo, como podemos ver, adelanta su significado de forma notoria.

de lo dado. El poder trascenderse, dejar nuestra facticidad, es característica de lo humano. Pero la libertad no se da en abstracto, sino que se da en un escenario político y social y en relación con lxs otrxs. Es decir, se da en *situación*. Sin embargo, el ejercicio de la libertad no es igual para hombres y mujeres. Mientras que la trascendencia es facilitada para los varones es impedida para las mujeres, puesto que para éstas el cuerpo es interpretado socialmente, una situación cultural, que las enmarca en su corporalidad, haciéndolas caer en la *inmanencia*. La mujer, entonces, será concebida como objeto de deseo masculino (como afirma la canción del Otro Yo) o será pensada como propia para las tareas de cuidado por su condición reproductiva e inferioridad. En todo caso, privada de la acción en el ámbito público para recluirse en el doméstico. Por esto, el *drama* de la mujer consiste en que siendo libre en tanto ser humano, no puede ejercer plenamente esa libertad, en la medida en que la cultura la ubica en el lugar del Otro.

La noción de alteridad es central en el pensamiento de Beauvoir, toma de la dialéctica hegeliana la tesis de que el reconocimiento en tanto sujeto solo es posible mediante un otro que se me opone, pero en esa oposición fundamental se manifiesta finalmente una dependencia mutua. El reconocimiento implica una relación de reciprocidad mutua, por ejemplo, un nativo lo es en relación a un extranjero y viceversa. La relación entre mujer y varón, sin embargo, es una relación sin reciprocidad: la mujer se define en relación al hombre, como la falla del varón (lo irracional frente a lo racional, lo doméstico frente a lo público, etc.), pero el hombre no se define en relación a la mujer. La alteridad, en este caso, es absoluta: la mujer es lo Otro absolutamente del varón, que se afirma como lo Uno. La mujer aparece así como lo *inesencial* frente a lo *esencial*.

(...) la otra conciencia le opone una pretensión recíproca; cuando viaja, el nativo se percató, escandalizado, de que en los países vecinos hay nativos que le miran, a su vez, como extranjero; entre aldeas, clanes, naciones, clases, hay guerras, *potlatches*, negociaciones, tratados, luchas, que despojan la idea de lo Otro de su sentido absoluto y descubren su relatividad; de buen o mal grado, individuos y grupos se ven obligados a reconocer la reciprocidad de sus relaciones. ¿Cómo es posible, entonces, que esta reciprocidad no se haya planteado entre los sexos, que uno de los términos se haya afirmado como el único esencial, negando toda relatividad con respecto a su correlativo, definiendo a este como la alteridad pura? ¿Por qué no ponen en discusión las mujeres la soberanía masculina? (Beauvoir, 2008: 20)

En la canción de El Otro Yo, quedan plasmadas estas ideas de la filósofa: quien define qué es una mujer es la voz del varón que la delimita como propiedad, quitándole su plena humanidad.

Beauvoir afirma que ha habido otros casos en la historia donde un grupo ha dominado extensamente a otro, estas situaciones se dan porque la mayoría impone su ley a grupos minoritarios, pero el caso de las mujeres es particular porque no son una minoría, sino que están en igualdad numérica con los varones. Sin embargo, las mujeres, no han logrado retornar a lo Uno, afirmarse como sujeto en vez de objeto, porque a diferencia de otros grupos, estas no presentan una cultura y una historia de lucha compartida que las convierta en un colectivo. Las

mujeres no dicen “nosotras”, se presentan dispersas entre los hombres y suelen ser más solidarias de los varones blancos que de las mujeres negras.

Así, la situación de opresión de la mujer reclama, para su transformación, la constitución de un sujeto colectivo que presente sus intereses como propios y articule una lucha por la igualdad entre los sexos, esto es por la constitución de las mujeres en sujetos a la par de los varones. Es por esto que el feminismo de Beauvoir se conoce como *feminismo de la igualdad*. Esto solo es posible con la adquisición de la conciencia, por parte de las mujeres, de su opresión y su necesaria actitud de rebeldía. Quizás, Beauvoir, vea con buenos ojos la fuerza del movimiento de mujeres que se ha evidenciado, en nuestro país y en otras partes del mundo, tras el *Ni una menos*. Sin embargo, cabe recordar que, para nuestra filósofa, las conquistas del feminismo siempre deben ser defendidas, puesto que una reacción conservadora, posibilitada por una crisis, puede dar por tierra con ellas.

¡Que otrxs sean lo normal! El horizonte de la performatividad

*Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo,
ni varón ni mujer,
ni XXY ni H2O.
Yo, monstruo de mi deseo,
carne de cada una de mis pinceladas,
lienzo azul de mi cuerpo,
pintora de mi andar,
no quiero más títulos que cargar,
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar,
ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia.
Susy Shock*

El patriarcado no sólo opera violentamente contra las mujeres cis heterosexuales, es decir aquellas cuyo género coincide con el sexo asignado al nacer y cuya orientación sexual es hetero, también opera violentamente contra las disidencias: personas (varones o mujeres cis) cuya orientación sexual no es heterosexual, personas cuyas identidades son trans y personas cuyo género es fluído. El hetero-cis-patriarcado opera trazando líneas de normalidad, las identidades que no encajan en esa normalidad hetero-cis son expulsadas al terreno de la abyección, son patologizadas, invisibilizadas y privadas de derechos. La identidad, su construcción, el derecho a la misma, el acceso al trabajo, a la salud, a la educación, etc., son problemáticas centrales de la tercera ola del feminismo.

La obra de Judith Butler, asentada en esas problemáticas, viene a poner en evidencia la incompletud de las tesis beavourianas. Desarrolla la tesis de la identidad de género como una ficción, producida históricamente. De manera tal que el sexo mismo es pensado, por la autora, como una construcción cultural. El género es, para Butler, un medio discursivo-cultural por el cual se produce la ilusión de la existencia previa de un sexo natural pre-discursivo sobre el cual actúa

la cultura. Esta ilusión produce, a su vez, otra: la idea de que la identidad es algo fijo y definitivo organizado por un núcleo interno a-histórico, a-cultural, “natural” y, por lo tanto, neutral políticamente. La categoría de sexo redundaría entonces, puesto que ya no puede sostenerse la díada sexo –género, en donde el “sexo sería biológico” y “el género cultural”. Tanto sexo como género son productos culturales, pero Butler afirma que existe una producción ficcional de género que a su vez produce la ficción del sexo: ficción dentro de ficción que opera coactivamente en la producción de la identidad sexuada y, por tanto, de la subjetividad *humana* como tal, generando la falsa idea de que existen identidades genuinas y normales mientras otras son desviadas, esas categorías opresivas de las que habla Susy Shock. El género es performativo puesto que depende de prácticas discursivas que conforman lo que nombran:

El “sexo” siempre se produce como una reiteración de normas hegemónicas. Esta reiteración productiva puede interpretarse como una especie de performatividad. La performatividad discursiva parece producir lo que nombra, hacer realidad su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y producir. Paradójicamente, sin embargo, esta capacidad productiva del discurso es derivativa, es una forma de iterabilidad una rearticulación cultural, una práctica de resignificación, no una creación ex nihilo. De manera general, lo performativo funciona para producir lo que declara. Como prácticas discursivas (los “actos” performativos deben repetirse para llegar a ser eficaces), las performativas constituyen un lugar de producción discursiva. Ningún acto puede ejercer el poder de producir lo que declara, independiente de una práctica regularizada y sancionada. En realidad, un acto performativo, separado de un conjunto de convenciones reiteradas y, por tanto, sancionadas, sólo puede manifestarse como un vano esfuerzo de producir efectos que posiblemente no puede producir (Butler, 2008: 162-163)

En tanto que es realizativo, el género no expresa ni prescribe, sino que refleja a quién actúa, lo constituye desde una norma que le es anterior. El sujeto, el “yo” es producido en tanto que ser sexuado y en tanto que sujeto, al mismo tiempo, por el poder reiterativo de las normas que lo regulan y lo constriñen: el género “no es una repetición realizada por un sujeto; esta repetición es lo que habilita al sujeto” (Butler, 2008: 145). Si el sujeto sexuado encuentra su génesis en esa reiteración contingente, entonces no hay un piso ontológico estable de la identidad. Por lo tanto, no hay una verdad del sexo, no hay sexos-géneros verdaderos y otros falsos o imitaciones porque no hay original, no hay “*XXY ni H2O*” que determine la identidad. No podemos rastrear un momento originario ni un cuerpo natural pre-discursivo que produzca al género, por lo tanto, tampoco podemos encontrar un sujeto que lo geste. El género se hace continuamente en un proceso de reiteración performativa que requiere incardinación².

La performatividad del género tiene un carácter social puesto que se realiza por medio de repeticiones citacionales de la norma, al decir de Magdalena De Santo (2013), es un *libreto* que se aprende y repite por medio de la imitación paulatina. Es ésta citacionalidad la que le da fuerza al performativo, sin la reiteración continua, la norma pierde su poder de producir y hacer inteligible

² Con este término Butler refiere a las formas en que el género se va encarnando en los cuerpos.

la subjetividad. Esto es porque el poder del performativo es contingente puesto que no hay posibilidad de justificar su convención en otro poder preexistente (Butler, 2004, cap.4). Cada acción individual es una reproducción ritual. Entonces, el género se encarna en el cuerpo a través de este proceso imitativo, que no es voluntario y que excede a los individuos pero que los necesita para funcionar, sin la incardinación del género en los cuerpos, el libreto desaparece. Al mismo tiempo, es la performatividad la que hace inteligible al sujeto.

Existe, entonces, como núcleo de la performatividad, una matriz heterosexual que conecta elementos posibles y los hace ver como necesarios. Se inviste a los cuerpos leídos como femeninos o masculinos de una alineación con el deseo heterosexual, con prácticas sexuales determinadas y con una apariencia en consonancia (podríamos decir: cis-heterosexualidad). Estas conexiones son inestables, contingentes, y es por eso que el sujeto debe anudarlas en sí mismo reiteradamente, proceso que queda invisibilizado por la obligatoriedad social de la norma. El horizonte de esta performatividad supone que cada cuerpo sea leído genéricamente, no hay posibilidad de escapar de esa lectura puesto que se es reconocido como humano/a en tanto que se habita un género. Ahora, la exigencia de coherencia de género que lleva consigo la matriz heterosexual, reclama para sí la normalidad generando cuerpos abyectos que se destierran hacia el espacio de lo invivible. Los cuerpos que no importan son aquellos leídos como patológicos o desviados y, para quienes no rigen los mismos derechos y posibilidades sociales que para los investidos como normales.

El ejercicio del poder es claramente disciplinador, normalizador y productor. Delimita la normalidad y la anormalidad. Lo genuino del artificio. Lo humano de lo subhumano. La ciudadanía de la marginalidad. Sobre la femineidad artificial opera la proyección hacia las mujeres “genuinas”. Es interesante como Butler refiriéndose a Riviere (Butler, 2001, cap. 2), concluye en lo impropio de esta categorización: si no hay original, no hay una femineidad o una masculinidad más genuina que otra, este proceso queda al descubierto en la transexualidad, que debe ser patologizada para no ser reconocida como denuncia de la artificialidad y contingencia del sexo-género, para no verse en ella las pinceladas a las que alude Susy Shock.

En relación a la performatividad y su carácter citacional, es importante enunciar algo fundamental para el pensamiento de Butler. Las citas continuas que se realizan a través de los cuerpos no producen un determinismo lingüístico, no lo hacen porque, como observamos, las normas citadas son contingentes. Esta contingencia permite pensar la posibilidad de desplazamientos que, históricamente, se hacen sobre la norma al citarla. De otra manera no podríamos concebir los cambios que la femineidad y la masculinidad fueron admitiendo a lo largo de la historia. Juega en estos cambios la relación del poder también en su faceta económica que va reclamando innovaciones simbólicas para realizarse. Pero el poder también habilita, en esos desplazamientos, las resistencias.

Butler sostiene que las formas de incardinamiento abyectos son las que tienen más posibilidad de una agencia de resistencia que amplíe el campo de lo vivible, expandiendo la significación de lo que se considera un cuerpo valorable. La abyección se transformaría en acción política al reelaborar las prácticas discursivas del poder. Por ejemplo, es conocida su referencia en *Lenguaje, poder e identidad* a la apropiación política del término *queer* y como esa apropiación subvierte el significado peyorativo del término al dotarlo de una carga política positiva de

resistencia e identidad que reclama los derechos negados por la performatividad. En otro pasaje del mismo texto, Butler afirma:

Considérese por ejemplo, aquella situación en la que los sujetos que han sido excluidos de los derechos civiles por las convenciones existentes que gobiernan la definición excluyente de lo universal usan ese lenguaje de los derechos civiles y activan una “contradicción performativa”, al afirmar que están cubiertos por aquel universal, exponiendo con ello el carácter contradictorio de las anteriores formulaciones convencionales del universal. Este tipo de discurso parece en principio imposible o contradictorio, pero supone una manera de exponer los límites de las actuales nociones de universalidad y constituye un reto para que los estándares existentes se vuelvan más amplios e inclusivos (Butler, 1997: 151)

Los cuerpos abyectos, sea cual sea la relación de poder que genera esa abyección (sexual, racial, económica, etc.) tienen la potencialidad de poner en contradicción las normas del universal. Al mostrar esa contradicción impulsan un proceso de transformación en pos de ampliar el universal. Esta tesis de Butler sugiere que siempre vamos a estar incardinados dentro de normas universales convencionales y que estas trazarán límites de diferenciación. No hay inclusión total posible, pero el ejercicio de la política democrática supone ir empujando la línea para que la inclusión sea cada vez mayor. Por otra parte, no toda diferenciación es problemática, sólo aquella que genera violencias. Esta política de resistencia al poder juega con investiduras identitarias, porque sólo así, estratégicamente se puede entrar en el juego del reconocimiento, pero no hay que perder de vista que esas identidades no pueden pensarse como esenciales, ni es posible pensarlas como categorías homogéneas en su interior. Tampoco el poder se ejerce de manera lineal sino que se va yuxtaponiendo, por eso es importante pensar aspectos como la clase y la raza (tarea, esta que desarrollarán al detalle las feministas descoloniales). De esta manera la agencia política es múltiple y heterogénea aunque colectiva. Es preciso tender puentes de convergencia en la diferencia para poder ir constituyendo el suelo de la resistencia. Entonces, el sujeto del feminismo se amplía y pasa a ser plural, ya no es pensado desde la pregunta beauvoiriana sobre la condición de las mujeres, sino desde la categoría de género.

De(s)colonizando el feminismo

Que se acabe el silencio, ¡que se acabe!
Que se caigan los muros de las casas, las cárceles, las calles
Que las vergüenzas mueran antes de nacer
Que el ruido de las voces de mujeres, apague los horrores del grito cotidiano
Que se caigan los muros de todas las cocinas donde haya sufrimiento
Que se acabe el silencio, ¡que se acabe!
 -Sandra Morán (música y activista guatemalteca)

Puesto que las imágenes suelen ser canales de expresión de una idea y son útiles para representarla, nos interesa comenzar este apartado analizando una fotografía que forma parte del proyecto “97 empleadas domésticas”³ de la artista peruana Daniela Ortiz⁴. La descripción y análisis de la imagen nos permitirá reflexionar sobre las características de la corriente feminista de(s)colonial⁵, y será nuestro punto de partida para luego profundizar en sus ideas, principales exponentes y en los debates que pretende instalar.

La mayoría de las fotografías que conforman el proyecto representan muchos de los planteos que desarrolla el feminismo de(s)colonial, sin embargo, sólo tomaremos una que nos servirá de ejemplo para las reflexiones que más adelante desarrollaremos. Comencemos haciendo una descripción de la imagen. A simple vista, la fotografía busca generar un retrato tradicional. En ella, vemos a dos mujeres que posan sonrientes ante el ojo que intenta capturarlas. Si miramos un poco más, observamos algunos elementos que describen el escenario donde fueron retratadas: el lugar-un hotel con características ostentosas-, la piscina, una sombrilla detrás de ellas, su vestimenta-musculosa, traje de baño- parecería indicar que ha sido tomada en verano y, quizás, se trate de una postal de vacaciones. Sin embargo, si nos esforzamos un poco más y colocamos atentamente nuestra mirada sobre el retrato, además de esas mujeres que posan felices frente a la cámara, vemos que aparece alguien más en la foto: otra mujer, detrás de las protagonistas del retrato, en segundo plano. Si observamos más detalladamente, notamos que esta tercera mujer no está vestida de la misma manera: posee un uniforme con un delantal, y este rasgo podría indicarnos que se trata de una empleada del servicio doméstico-en la imagen la vemos con un trapo en la mano, limpiando la mesa que se encuentra detrás de las mujeres en primera plana-. Ahora bien, observando estos elementos y detalles de la fotografía nos preguntamos: quien toma la foto, ¿Ha buscado intencionalmente que esa *otra mujer* aparezca en la imagen? ¿De qué manera aparece? ¿Qué sucede con el vínculo entre las tres mujeres de

³ El proyecto y la serie fotográfica puede verse aquí <https://www.daniela-ortiz.com/97-empleadas-dom%C3%A9sticas>

⁴ Daniela Ortiz (1985) es una artista peruana contemporánea que pretende generar narraciones visuales donde los conceptos de nacionalidad, racialización, clase social y género son entendidos de manera crítica para analizar el poder colonial, capitalista y patriarcal. En la biografía de su twitter se define como “inmigrante, anticolonial, mamá soltera, radicalmente antirracista y felizmente feminista”.

⁵ El término de(s)colonial acopla la del francés (decolonialité) y del inglés (decoloniality) mientras que en castellano se traduce por descolonialidad. La “s” marca un desplazamiento que epistémicamente implica: desprendernos del patrón colonial de poder; es decir, desmontar el sistema de conocimiento que sostiene y justifica un estado moderno/colonial asociado a la colonialidad económica y al control de subjetividades (Ramírez, Fernández Mouján, Alvarado, 2020: 137). Si bien hay autorxs que utilizan el término decolonial y no de(s)colonial, elegimos, para este capítulo, la segunda nominación.

la fotografía, en relación con las acciones que realiza cada una de ellas? ¿Tienen los mismos gestos? ¿El mismo color de piel? ¿Son *iguales*?

La imagen seleccionada no puede analizarse individualmente ya que las 97 imágenes que nos presenta la artista en su conjunto muestran algo que se repite en cada una de ellas. Las fotos de la serie buscan reflexionar sobre la invisibilidad de las trabajadoras del hogar en álbumes familiares. ¿Quiénes son esas empleadas? ¿En qué condiciones viven? ¿Cómo es su relación con sus empleadores? La serie fotográfica nos abre múltiples interrogantes ya que esas empleadas aparecen como en la imagen descripta- siempre en segundo plano o recortadas, lo que permite conectar ese recorte (¿involuntario?) con estereotipos sobre la condición racial, el género y la clase social. Se trata de un inconsciente óptico que deja en evidencia los prejuicios raciales, de clase y de género sobre estas mujeres, ubicándolas en un lugar secundario o directamente anulado en las tareas que cotidianamente realizan. Una foto que no busca retratarlas, pero en la que, sin embargo, aparecen en el ejercicio cotidiano de las tareas de cuidado, visiblemente oprimidas y sirviendo a sus patronas.

En las últimas décadas en América Latina se han desencadenado procesos sociales, económicos y políticos complejos, que implican reclamos de distinta índole. Al mismo tiempo, emergieron demandas de reconocimiento y valoración de las culturas de los pueblos originarios, los migrantes y las minorías étnicas. Esto vino de la mano de la revisión de la conquista de América, entendida como un proyecto político estructurado sobre la expulsión y el menosprecio de la alteridad y lo diferente. A la vez, la problemática de género adquirió centralidad en la agenda política, y fue instalándose progresivamente como un debate fundamental para pensar nuestras relaciones sociales, sobre todo en lo atinente a la lucha por la igualdad de condiciones laborales para todos los géneros, las sanciones a los abusos sexuales en general y en el ámbito laboral en particular, entre otros debates.

Estas transformaciones y debates de los últimos tiempos nos permiten trazar un puente para introducir el tema que nos convoca en este apartado. En primer lugar, es preciso señalar que el feminismo de(s)colonial se origina a partir de dos fuentes. Por un lado, surge de los denominados feminismos críticos (por ejemplo, la voz disruptiva pero inconclusa de Judith Butler y el feminismo negro que también tensiona esa voz) y, al mismo tiempo, de lo que se conoce como proyecto modernidad-colonialidad. Este último intenta repensar la historia en torno al tema de la colonización, puesto que es necesario darle voz a quienes fueron considerados otros y otras desde la diferencia colonial (Curiel, 2012). Así, considera que, si bien como hecho histórico el colonialismo tuvo su comienzo y fin en 1492, aún quedan secuelas expresadas sobre todo en las relaciones de poder. En palabras del peruano Aníbal Quijano, aunque la colonia acabó hace doscientos años, la *colonialidad* persiste en sus estructuras y en su estrategia cultural, pudiéndose detectar sus efectos en el racismo, el eurocentrismo epistémico, la occidentalización de los estilos de vida de la sociedad y en los privilegios sociales y económicos que la educación reproduce (Femenías, 2017: 61).

La colonización europea produjo un orden impuesto de identidad única que se sostiene en pensamientos de un *ego conquiro* (Dussel, 1992) silenciando voces subalternas y decires acallados, no escuchados, no dando lugar a la diferencia. La racionalidad occidental trazó sus fronteras y comenzó a delimitar: ciencia vs. mito, civilización vs. barbarie, progreso vs. atraso.

De este modo, borró África, Oriente y también América. Sin embargo, la racionalidad centroeuropea no deja de definirse por eso que excluye: su exterioridad constitutiva (Vélez-Bolla, 2020). Tal como señala De Sousa Santos, podemos definir al pensamiento occidental moderno como un pensamiento abismal, que incluye un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las distinciones invisibles-fundamento de las primeras- son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (De Sousa Santos, 2010).

Este sistema mundo, originado en la conquista, que se proyecta hasta la actualidad, configura relaciones de dominación y explotación signadas por la raza, la clase y la matriz heterosexual. El eurocentrismo, además de la expulsión de “lo otro”, viene a instalar una dicotomización (varón-mujer, blanco-negro, etc.) y, al mismo tiempo, a producir una jerarquización, ya que uno de los elementos de esa división será considerado superior al otro (el varón sobre la mujer, lo blanco sobre lo negro, etc.), organizando el poder en torno a la categoría de raza y de género que se van co-constituyendo e implican la reorganización de las relaciones reproductivas.

En sintonía con la denuncia a la condición colonial, a la colonialidad, al lado oscuro de la modernidad, surge la corriente feminista descolonial, una teoría crítica contemporánea producida en Latinoamérica. María Lugones (1944-2020), Ochy Curiel (1963), Silvia Rivera Cusicanqui (1949) son algunas de las exponentes más destacadas de esta corriente que se proclamó revisionista de la teoría y la propuesta del feminismo tradicional, dado su sesgo occidental, blanco y burgués. Es la pensadora argentina María Lugones quien se encarga de utilizar por primera vez el término feminismo decolonial. La autora señala que las feministas blancas se han ocupado de teorizar el sentido del término mujer como universal, como si todas las mujeres fueran iguales, desconociendo que las opresiones se van yuxtaponiendo, espiralando, fusionando. Complejizando el análisis de la colonialidad de Quijano, Lugones introduce la noción de colonialidad de género y sostiene que el poder colonial opera simultáneamente en varias direcciones: racializa para explotar económica y epistémicamente nuestras comunidades y desgeneriza para abordar sexualmente los cuerpos bestializados de indixs y negrxs.

Llamo “colonialidad de género” a la introducción con la Colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias (...) Así como los humanos son característicamente hombres o mujeres, los racializados como no-humanos, seres inferiores como las bestias, no tienen género y son para el uso del ser humano (...) El género es una dicotomía jerárquica. No un par sino una dicotomía, los dos separados, uno superior el otro inferior. Lo que la colonialidad de género nos permite ver es un ser negado que no está determinado/a ni en términos lógicos ni en términos de poder sino que puede rechazar la imposición jerárquica (Lugones, 2012, p.134)

Luego, el poder colonial, proyecta la lógica de la generización en quienes internalizaron el proceso de colonización, asegurándose de la reproducción de estos patrones jerárquicos.

Muchos de los derechos que las mujeres han conseguido se establecen sobre la base de una jerarquía racial entre las mismas mujeres. Así, las mujeres blancas han logrado mejorar su situación porque las mujeres de color quedan disminuidas en sus posibilidades (Lugones, 2012: 133).

Tal como anticipamos al comienzo de este capítulo, el feminismo de(s)colonial viene a plantear una mirada de la historia y del género que desafía los lineamientos eurocéntricos que la han significado siempre desde su matriz dominante. Estos feminismos, conjugando la noción de la colonialidad de poder de Quijano y el concepto de colonialidad de género de Lugones, asumen la crítica a la pretendida universalidad del feminismo clásico que piensa la subordinación de las mujeres, sin tener en cuenta territorios, experiencias particulares, etc. Volviendo sobre la fotografía que describimos al inicio, las mujeres blancas, de clase media/alta-patronas, empleadoras (las únicas consideradas mujeres para el poder colonial), aparecen en primera plana, disfrutando, sonriendo, gozando de un momento de ocio, mientras que la otra (hembra y no propiamente mujer para el poder colonial) racializada, empleada, trabaja para ellas y sostiene su goce. De este análisis surgen algunos interrogantes: ¿Cuáles de estas mujeres son propiamente sujetos? ¿Qué violencias quedarían invisibilizadas? ¿Quién tiene la voz? ¿Cuáles voces se vuelven audibles? ¿Quién puede nombrar lo que pasa? ¿Qué dicen los silencios que aturden? (Ramírez, Fernández Mouján, Alvarado, 2020: 136).

Ochy Curiel: de(s)colonizar la teoría y la práctica feminista

Teórica del feminismo latinoamericano y caribeño, antropóloga social y cantautora, portavoz del feminismolésbico, antirracista y descolonial, con un pie en la academia y otro en la calle, Ochy Curiel lleva muchos años produciendo conocimiento y dando batalla sobre los principales temas que estudian los feminismos críticos. La autora define a la descolonización como un proceso de desenganche de todo síndrome colonial (Curiel, 2015). Asimismo, lo entiende como un proyecto político que busca liberarse de las secuelas de la conquista europea, pero, a la vez, como un proyecto epistémico que pretende construir un modo de pensar diferente, que parte de experiencias colectivas, de las formas de existencias propias de América.

Desde Abya Yala⁶ como pensamiento filosófico y como práctica política, la descolonización tiene un punto de partida: las luchas indígenas y negras en los inicios mismos de la conquista y colonización de las Américas hace ya más de quinientos años frente al genocidio, el dominio europeo y la esclavitud que trajo consigo el colonialismo (Curiel, 2015: 13).

Según la pensadora, la descolonización supone un ejercicio de pensamiento y de acción. Dicho ejercicio implica una comprensión de procesos históricos como el colonialismo, la modernidad occidental y sus efectos en establecer jerarquías raciales, de clase, de sexualidad,

⁶ Así se denominaba América antes de la conquista. La expresión significa “tierra madura, que florece”. Vemos cómo la primera apropiación del colonialismo se da a través de su nombre.

y a partir de allí impulsar prácticas políticas colectivas frente a las opresiones que produjeron dichas jerarquizaciones (Curiel, 2015).

Existen por lo menos tres aspectos cruciales de la teoría descolonial propuesta por Curiel, que pueden resumirse de la siguiente manera.

En *primer* lugar, Curiel realiza una crítica a la universalidad. El motivo del rechazo al concepto de “universal” radica en que no contempla contextos históricos ni las experiencias individuales o colectivas de las mujeres víctimas del sexismo, el racismo, el clasismo, y el heterosexismo. Para Curiel hay que *situar* el conocimiento. Sólo partiendo de las condiciones materiales de la vida en sociedad, en cada caso es preciso examinar cómo, en las prácticas, la clase, la etnia y la sexualidad se juegan los papeles fundamentales y se entablan lazos tendientes a la dinámica de la exclusión/inclusión. (Femenías, 2017, 56). Desde la mirada crítica de Curiel, es importante producir el proceso de desenganche de la colonialidad también dentro del feminismo. Por esto, la descolonización en estos feminismos más críticos supone desuniversalizar y desencializar el sujeto del feminismo, y recuperar, al mismo tiempo, las experiencias como productoras de conocimientos capaces de crear teoría, sobre todo aquellos conocimientos que desde la subalternidad cuestionan la relación sujeto-objeto y las relaciones de poder. En sus palabras:

Una postura decolonial profundiza sobre estos aspectos al asumir que las opresiones han sido productos de la modernidad occidental, por tanto, no son simples ejes de diferencias, sino diferenciaciones producidas por los efectos de esa modernidad conjuntamente con las jerarquías sociales, económicas y culturales que trajo consigo. (Curiel, 2015: 17)

Desde un feminismo materialista, Ochy Curiel intenta rescatar la experiencia de los feminismos negros de Estados Unidos para pensar la experiencia latinoamericana, donde el feminismo se ve traspasado por su carácter liberal, burgués y universalista. En línea con otras pensadoras, reconoce que la sociedad de América Latina está fundada sobre tres raíces —la europea, la originaria o indígena y la “negra”— pero por razones basadas en hegemonías socioeconómicas, solo se hace visible y se reconoce una de ellas: la blanca. Introducir, por tanto, “lo negro” implica un impacto contra-hegemónico, que muchas sociedades no están dispuestas a aceptar (Femenías, 2017, 55). Mientras el feminismo clásico comienza con los desarrollos de Simone de Beauvoir afirmando que “no se nace mujer, se llega a serlo”, el pensamiento feminista negro parte de una exclusión y una pregunta: “¿acaso no soy una mujer?” (Sojourner Truth). Al tomar como punto de partida esa no categoría (no-mujer), se propone reclamar y reconstruir la propia identidad para desocultar a las mujeres negras históricamente negadas. Curiel va a retomar estas demandas y a manifestar que las afrodescendientes siempre trabajaron, como las campesinas y las obreras, dentro y fuera del hogar. De hecho, las “negras” fueron por siglos la fuerza de trabajo en las casas de las “blancas”, primero como esclavas y luego como trabajadoras domésticas, una de las formas heredadas de la esclavitud colonial, incluso hasta hoy⁷. De ahí que la división entre esfera pública y esfera privada connote de modo diferente para

⁷ La fotografía de la artista Daniela Ortiz, analizada anteriormente, da cuenta del atravesamiento étnico dentro del “servicio doméstico”, resabio de un pasado esclavista y muy presente en toda América Latina.

“blancas” y “negras”, generando espacios de explotación económica, construcción de estereotipos y roles sexualizados y racializados, que se reproducen “en el sentido común” de las poblaciones. (Femenías, *Ibid.*).

La negritud, “lo negro” remite a una temporalidad que viene de los tiempos de la colonia, se trata de una categoría histórica no biológica, que parte de experiencias concretas de opresión. No obstante, Curiel no pretende caer en un nuevo esencialismo que hable de la negritud o lo negro como un rasgo universal que no distingue situaciones sino examinar cómo se generan las mujeres “negras” en base a las diversas relaciones sociales que las atraviesan, (Femenías, *ibid.*).

La política de identidad y de reconocimiento, tan en boga en este tiempo, es la otra cara de la modernidad, hoy con visos de postmodernidad, que muchas veces es o individualizada o paradójicamente esencializada. Categorías como mujer, negro, negra, indígena, lesbiana, gay, trans nos sirven solo para la articulación política, no pueden ser fines en sí mismos (Curiel, 2012: 21)

Por otro lado, y, en *segundo* lugar, para Curiel las problemáticas de la descolonización no pueden abordarse solamente desde la categoría de género. Según Ochy, ninguna realidad se explica sólo a través del género. No se puede, por ejemplo, explicar las subordinaciones de mujeres, trans y otras diversidades sólo a través de esta categoría: es necesario pensarla interseccionalmente junto a la clase, la raza, la situación socio-económica, etc. (Curiel, 2012: *Ibid.*). El sistema modernidad-colonialidad que fundamenta al capitalismo patriarcal se sostiene generando múltiples categorías identitarias sobre las que opera en un ejercicio de opresión-reproducción. Es sobre la exclusión de muchxs que algunas minorías obtienen sus cuantiosos beneficios. La pobreza impacta mucho más en las feminidades y en las disidencias, para quienes los derechos se convierten en inaccesibles. ¿Qué trabajos están socialmente disponibles para las personas trans? ¿Cómo se complejiza esta precariedad si además de trans sos pobre? ¿Y si además estás racializadx? ¿Por qué razón la mayoría de los trabajos informales son habitados por mujeres y disidencias? ¿Qué pasa cuando los cuidados recaen en las mujeres y esto imposibilita el acceso al trabajo? ¿Quiénes se benefician de estas exclusiones? Es necesario desmontar relaciones de poder, hace falta un proyecto político basado en la imbricación de opresiones: antirracista, antisexista, anticapitalista, etc. La problemática de género también integra reclamos de índole socio-económica, que son relativos a las cuestiones de demandas por iguales derechos.

Estas problemáticas han recaído especialmente en las personas afrodescendientes y el análisis de estas situaciones ha mostrado también los diferentes efectos que provoca el entrecruzamiento etnia-sexo-género, dando cuenta del sometimiento innegable de los diversos conjuntos étnico-culturales al modelo hegemónico “blanco”. Tal como señala Femenías, “la presencia de mujeres “de color” y la fuerza de la subordinación racial y del racismo —incluso más que la subordinación de sexo-género— ha potenciado la ecuación color-pobreza-exclusión, produciendo marginalidad económica, pero, sobre todo, simbólico-identitaria” (2017, p.54). Entonces, junto con Curiel nos preguntamos si la afirmación identitaria acaba o no con el racismo. Si bien las expresiones identitarias son útiles para crear cultura, no bastan para terminar con las

con las desigualdades económicas, sociales y políticas, que son producto del racismo y de la explotación. Es por eso que se hace necesario unirse a otros movimientos que también luchen por una sociedad más justa, económica e identitariamente.

En *tercer* y último lugar, es importante considerar desde qué lugar de enunciación Ochy Curiel expresa sus ideas. Como adelantamos más arriba, la dominicana sostiene que la teoría debe pensarse junto con la práctica. Dado que las categorías salen de la práctica, la acción crea teoría y el pensamiento crítico crea a su vez acción. Teoría y práctica se vuelven difusas, sintiendo y pensando- sentipensando- diluyendo las categorías dualistas del pensamiento occidental, habitando las fronteras como lugar clave de deconstrucción descolonial y de agencia política. Para la dominicana no es posible dissociar la teoría y la práctica porque se encuentran intrínsecamente vinculadas, no pueden ser comprendidas como compartimentos aislados, autónomos: “existo porque resisto” expresa uno de los lemas que proclaman diversos movimientos sociales.

Parto de la premisa como un acto de descolonización, que la separación entre teoría y práctica política como ha sido instalado en el imaginario social y sobre todo en el campo académico a partir de una herencia eurocéntrica, no existe como tal, porque entiendo que ambas producen discursos, cambios y transformaciones sociales. (Curiel, 2012)

Desde los feminismos populares, se buscan establecer nuevas prácticas políticas “que consideren la imbricación de los sistemas de dominación sexista, racial, heterosexista y capitalista” (Curiel, 2009), que rompan las fronteras entre lo privado y público, entre lo personal y lo colectivo, estableciendo conexiones entre territorios y comunidades. Tal como señaló hace varios años Michel Foucault, todo poder ejercido sobre algo/alguien habilita al mismo tiempo una forma de resistencia-oprimir→← resistir- (Bolla, Parra, Torno, 2020). En síntesis, Curiel no sólo se ocupa de identificar las opresiones y su génesis histórica, sino que detecta también las múltiples prácticas que producen, mediante la lucha, resistencias a aquellas opresiones.

Reflexiones finales

Si bien no hemos pretendido ser exhaustivas en el desarrollo de las corrientes y problemáticas del feminismo y nos hemos centrado en la selección de algunos ejes de análisis, intentamos mostrar que el feminismo es un movimiento plural, atravesado por tensiones y disputas que a veces lo dinamizan y otras expresan diferencias difíciles que parecen obstaculizarlo momentáneamente. A pesar de estas tensiones, el feminismo siempre ha sabido construir consensos para plantear agendas políticas comunes, sin embargo, muchas veces en esos consensos ha prevalecido una voz hegemónica en detrimento de otras subalternas. Estas voces subalternas fueron emergiendo, tras la necesidad de historizarse, abriéndose paso en diálogo crítico con las miradas más tradicionales: el feminismo descolonial vino a complejizar y ampliar los problemas y categorías del feminismo tradicional. Si bien cada pregunta planteada en el seno

del feminismo es una pregunta contextualizada y, por lo tanto, tan profunda y necesaria como lo son las demandas de las mujeres y disidencias en cada contexto social y momento histórico, la corriente de(s)colonial produjo una interpelación profunda al visibilizar sujetos y derechos que han sido velados durante siglos. Produjo, también, un quiebre en la manera de concebir al poder y a las resistencias: género, raza, sexualidad siempre se nos presentan articuladas en la realidad, con efectos materiales haciéndose concretas para producir opresiones, subordinaciones y exclusiones (Curiel, 2012). Es por esto que, desde el feminismo descolonial, la categoría de mujer debe abrirse a la diversidad y por otro lado, la noción de performatividad tiene que rebasarse para pensar cómo, desde dónde y con qué fines se generan esas normas que se encarnan en los cuerpos sexuados. Tratamos, en este capítulo, de seguir el hilo de estas derivas.

Creemos, y esta ha sido nuestra intención, que es necesario poner de manifiesto estas tensiones, no desconocerlas, ya que están presentes en muchas de las discusiones actuales de los movimientos feministas. Ocultarlas implicaría caer en una simplificación (a veces biologicista, otras no, pero desarraigada de la materialidad de la historia y, por lo tanto, también esencialista y dualista) tendiente a delimitar más que a incluir, cuyos efectos generarían obstáculos para articular las luchas y resistencias plurales necesarias para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Actividades

Luego de la lectura y comentario en clase del presente capítulo, responder:

- 1) ¿Qué aportes han dejado cada una de las propuestas teóricas analizadas?
- 2) ¿En qué sentidos es crítico el feminismo descolonial de las propuestas anteriores? ¿La visión del feminismo descolonial logra dar cuenta de problemáticas que los feminismos anteriores pasaron por alto?
- 3) Propongan ejemplos de canciones, películas, series, novelas, poemas, fotografías, noticias, etc. que den cuenta de las nociones centrales trabajadas por cada una de las propuestas teóricas analizadas. Justifiquen.
- 4) ¿Creen que las problemáticas seleccionadas por este capítulo son relevantes actualmente? Justificar.

Bibliografía

- Alvarado, M. (editora) (2020). *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios, junturas*, Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Arruza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N., *Feminismo para el 99%. Un manifiesto*, Rara Avis Casa Editorial, Buenos Aires, 2019
- Auffret, S. (2019). *Historia del feminismo. De la antigüedad hasta nuestros días*, El Ateneo, Buenos Aires.

- Beauvoir, S. de, (2008). *El Segundo Sexo* [1949] Buenos Aires, De bolsillo.
- Bolla, L., Parra, F., Torno, C., (2020). "Trabajo doméstico y opresión de las mujeres desde la teoría de Federici" en *Filosofar desde Nuestra América. Liberación, Alteridad y situacionalidad*, Asprella, E, Liaudat, S., Parra, F. (coord.), Facultad de Trabajo Social, U.N.L.P., La Plata, Edulp
- Butler, J., (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Butler, J., (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Butler, J, (2004), *Lenguaje, poder e identidad*, Ed Síntesis, Madrid
- Butler, J., (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Paidós.
- Curiel Ochy, (2012). *Género, Raza, Sexualidad. Debates contemporáneos*, Conferencia presentada en la Universidad Javeriana, Colombia
- Curiel, Ochy, (2015)"La descolonización desde una propuesta feminista crítica" en *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*, Curiel Ochy, Galindo María. ACSUR, Las Segovias.
- De Santo, M, (2013) "Un recorrido posible por la performance butleriana", en *María Luisa Femenías, Virginia Cano y Paula Torricella, Judith Butler, su filosofía a debate*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
- De Sousa Santos, B., (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Prometeo libros, CLACSO, UBA Sociales.
- Dussel, E, (1992) De la "conquista" a la "colonización" del mundo de la vida. En *1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Colombia: Plural
- Dussel, E. (2009). "Más allá de Eurocentrismo: El Sistema-mundo y los límites de la modernidad", en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y Práctica de la Crítica Postcolonial*. S. Castro, Guadiola-Rivera y C. Millán. eds. Instituto de Estudios Pensar. Universidad Javeriana, Bogotá
- Femenías, M.L., (2017). "Algunos apuntes sobre feminismos en América Latina", *Belo Horizonte*, v.13 - n.1, p.48-73.
- Femenías, M. L., (2012), *Sobre sujeto y género. (Re) Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*, protohistoria, Rosario.
- Lugones, M., (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, pp. 73-101, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Lugones, M., (2012) "Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples" en *Pensando los feminismos en Bolivia. Politizar la diferencia étnica y de clase: feminismo de color*, Conexión, La Paz.
- Quijano, A., (2000b) "Colonialidad del Poder y Clasificación Social", *Festschrift for Immanuel Wallerstein*, part I, *Journal of Worlde Systems Reserch*, V. XI:2, summer/fall.
- Quijano, A., (2000^a). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, CLACSO-UNESCO 2000.
- Susy Shock, *Yo monstruo mío* en <http://susyshock.blogspot.mx/2008/03/yo-monstruo-mio.html>
- Vacarreza, N., (20119), "Figuraciones del cuerpo con género". *Paralelismos y quiasmo*, en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, Argentina*

Velez. J., Bolla, L., (2020). *América monstruosa. Esbozos para pensar la (de) formación de la alteridad*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales | UNJu, N° 57: 13-40.

CAPÍTULO 5

Mente-cuerpo en la Modernidad. Una relectura de Descartes y Hobbes en clave decolonial

Alejandro Sepúlveda

Introducción

La modernidad es situada entre los siglos XVII y XVIII, como una época que inaugura el pensamiento racional humano en contraposición al teocentrismo de la edad media. Época de grandes avances científicos y tecnológicos, se la relaciona con el progreso de la civilización y del descubrimiento de nuevos lugares que forman parte del mundo. Los puntos claves son la *racionalidad* que asiste al hombre en el descubrimiento de nuevos conocimientos, y la invención de nuevas *máquinas*, que tiene al cuerpo humano como modelo, y que permiten progresar y servirse de la materialidad de la naturaleza para ponerla al servicio de las necesidades humanas.

La idea que prepondera es que la modernidad es lo nuevo frente a la tradición, es el poder de la razón frente al de la religión. Es el poder del individuo frente al de la comunidad jerárquica religiosa. El poder de Occidente frente al resto mundo, el poder del *ser* (varón, europeo, blanco, burgués, heterosexual, racional) frente al *no-ser*. Se rompe con la tradición de la fe y el orden religioso fundado en Dios por el avance y confianza en el orden racional del individuo humano. Esto le otorga un lugar al hombre de dominio sobre la naturaleza para su propio servicio y necesidades.

En materia filosófica cobran importancia las cuestiones epistemológicas de fundamentación del conocimiento y de las leyes. Y en el ámbito de la filosofía política cuestiones referidas a la organización de la sociedad (Obiols, 2000: 114-115).

A partir de los conceptos de modernidad, colonialidad, biopoder, colonialidad del poder (Aníbal Quijano), biopolítica, colonialidad del saber (Walter D. Mignolo) y colonialidad del ser (Castro Gómez y Maldonado Torres), proponemos repensar desde otras aristas, las lecturas clásicas de Descartes y Hobbes. Si bien la intención no es agotar de manera exhaustiva la explicación de éstos, me serviré de estos marcos conceptuales para re-pensar estas lecturas clásicas. El presente trabajo, además de concentrarme en dos unidades del programa de 5to año del Liceo Víctor Mercante, para mostrar una articulación entre conceptos, reflexiona sobre mi práctica docente, abriendo preguntas y problematizando no sólo mi experiencia como profesor de Filosofía, sino también mi propia formación.

En este sentido me pregunto ¿qué otras aristas nos permiten pensar las categorías antes señaladas? ¿De qué manera nos permiten visitar a estos autores clásicos? ¿Cómo articular

estas lecturas construidas y devenidas en “clásicas”, en el canon, con aquellos que proponen una mirada decolonial?

Para abordar tales interrogantes presento tres apartados. El primero recupera de manera somera los contenidos que se explicitan en el currículo de filosofía de 5to año seguido a una breve reflexión de mi práctica docente, qué y cómo enseñé estos autores clásicos modernos. Al decir de Jorge Larrosa (2016), la experiencia es aquello que me pasa, aquello que forma y me transforma, de ahí la importancia de hacer pie en este eje. El segundo postula los principales aportes de la perspectiva decolonial, las categorías anteriormente mencionadas, ciertas revisiones y críticas que plantean lxs autores y el tercero alude a un análisis conceptual sobre la corporalidad, retomando el planteo de Descartes y Hobbes realizado por Federici. El escrito finaliza con una breve reflexión acerca de en qué medida la perspectiva decolonial me/nos permite re-pensar la forma de enseñar y visitar nuestra formación.

Enseñanza clásica de la modernidad

Descartes, se aborda en el currículo de filosofía, desde el punto de vista de la epistemología como quien descubre un fundamento del conocimiento racional occidental y puede aplicar un método para conducir bien la razón. Descartes trabaja en el fundamento de la existencia individual como una garantía racional. Y, al mismo tiempo, esto permite trabajar un binarismo mente-cuerpo, donde cada uno es independiente del otro. Se destaca una preponderancia de la razón para poder imaginar, razonar y reflexionar sobre el cuerpo; y el resto de la realidad es tratada como ‘res extensa’. Queda flotando la idea de que la razón puede hacer y deshacer sobre la materialidad, la materialidad corporal y otros cuerpos naturales.

Por su parte, Hobbes se retoma en el currículo de filosofía, a partir del punto de vista político de la convivencia ordenada (pacto) en sociedad, con los otros. Desde una perspectiva materialista mecanicista, Hobbes hace hincapié en la obediencia a la autoridad soberana por parte de los individuos que sellan un pacto de sobrevivencia (pacto social). Se respeta la vida del otro por miedo a que el otro me quite la propia vida. Con la finalidad de preservar la vida, los súbditos pactan someterse al poder de un soberano que determina la vida y la muerte, como una parte mecánica que completa el todo.

En este sentido, para mí, me enfrento a una novedad y un desafío al plantear a Descartes y Hobbes primero desde la modernidad clásica y luego poder avanzar en una crítica de la colonialidad. La construcción teórica desde la doble mirada modernidad/colonialidad es un desafío, pues, una vez que se descubre el velo sobre esta mirada y se revela la construcción de la cosmovisión clásica europea, este descubrimiento se puede trasladar a otros autores del diseño curricular y otros ámbitos del conocimiento escolar

Aportes de la epistemología fronteriza o perspectiva decolonial

Al analizar el concepto de modernidad Enrique Dussel (1994) postula como centro de la historia el año 1492, como fecha de despliegue del sistema-mundo. El concepto 'modernidad' se compone de manera histórica a partir del proceso de constitución de la subjetividad moderna, el ego moderno. Cuyo primer momento es de 1492 a 1636, fecha en que Descartes postula el ego cogito de su Discurso del Método (Dussel, 1994:11).

Desde el punto de vista regional y coloquial la modernidad es nombrada como la “salida de la inmadurez”, “de la minoría de edad” como la Ilustración, o siglo de la Reforma, además de la Revolución francesa, que le permite al sujeto racional servirse de su propia inteligencia para liberarse de su auto - culpable incapacidad. Dussel desvela y corre el manto sobre lo que llama el ‘mito de la modernidad’ como la confusión por parte del eurocentrismo moderno de la universalidad abstracta, con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. (Dussel, op. cit.) Esto es, realiza una crítica a la narrativa y la retórica moderna eurocéntrica, que se declara universal situándose como médula y corazón del sistema mundo. Europa tiene la experiencia originaria de constituir al “otro” como dominado bajo control del conquistador, el dominio del centro sobre una periferia; el “mito” justifica la praxis irracional de violencia.

El conocimiento racional científico es la base teórica sobre la que se erige la dominación del “otro” inferior, puesto que es irracional, no sabe ni tiene el valor de servirse de su inteligencia para liberarse de su culpable incapacidad. La alteridad irracional no-científica, basada en la tradición ancestral de los originarios de la tierra, puede ser dominada porque por cobardía y pereza permanecen con gusto en estado de inmadurez, “carecen” de saber racional e ignoran las razones científicas. De este fundamento emerge la colonialidad del saber que se plasma en la colonialidad del ser, de los otros inferiores no-europeos. La civilización moderna se auto-comprende como más desarrollada y, por lo tanto, superior (¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! sostuvo Kant en 1784) al resto de los seres humanos no-europeos. Como lo bárbaro es opuesto al proceso de civilización e irracional entonces, es necesaria la violencia (guerra colonial como un hecho de justicia). Para la modernidad el bárbaro (opuesto al proceso civilizador) es culpable de su minoría de edad, por la falta de valor y decisión para servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. (Dussel, 1994).

El “mito de la modernidad” desnaturaliza y deja percibir de manera evidente la razón dominadora, violenta y victimaria que constituye al “otro” subordinado, damnificado, negado y arrasado. Walter Mignolo (2013) piensa desde este lugar la Epistemología Fronteriza, la decolonialidad que permita al sujeto pensar, hacer, vivir. En alusión a esto expresa:

El ‘otro’, sin embargo, no existe ontológicamente. Es una invención discursiva. ¿Quién inventó al ‘otro’ sino el ‘mismo’ en el proceso de construirse a sí mismo? Tal invención es el resultado de un enunciado. Un enunciado que no nombra una entidad existente, sino que la inventa. El enunciado necesita un (agente) enunciador y una institución (no cualquiera puede inventar el *anthropos*); pero para imponer el *anthropos* como ‘el otro’ en el imaginario colectivo se necesita estar en posición de gestionar el discurso (verbal o visual)

por el cual se nombra y se describe una entidad (el *anthropos* o 'el otro') y lograr hacer creer que ésta existe (Mignolo, 2013:12).

Descartes: la certeza del otro, 'no-piensa, entonces no-existe'

Maldonado Torres diferencia la colonialidad del colonialismo. En sus palabras:

(...) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Maldonado-Torres, 2007:131).

De esta manera la colonialidad se mantiene viva en la cultura, en el sentido común, en la imagen que tiene de sí los pueblos y naciones ligadas al capitalismo como relación económica social que organiza una matriz de poder entre conquistadores y conquistados.

En base al concepto "ego conquiro", como expresión del ideal moderno de subjetividad desarrollado por E. Dussel, Maldonado Torres explica que dicho concepto es la condición de posibilidad del fundamento cartesiano de la subjetividad "ego cogitans". La certeza de la subjetividad conquistadora es la condición de posibilidad, es a priori de la certeza de la subjetividad racional cartesiana. De esta manera el autor postula que el "ego conquiro" puede permitirse dudar sobre la humanidad de los otros. A esta situación la llama Escepticismo Misantrópico (EM) (Maldonado Torres, 2007); mediante la cual, la subjetividad conquistadora se habilita con argumentos científicos y el saber, entonces puede dudar y preguntarse si el 'otro' es realmente humano, o poner en duda la racionalidad y los derechos del 'otro'. Sobre este axioma del EM se constituye y erige el racismo moderno y la colonialidad. De esta manera se construye "la base fundamental esencial de la naturalización de lo no-ética de la guerra". El "ego conquiro" convierte a los 'otros' en racializados, *damnés*, aborígenes, finalmente en femeninos disponibles a la penetración. (Maldonado Torres, op. cit.)

A su vez, Maldonado Torres polemiza con las ideas de Heidegger y postula que el sujeto racializado no hace consciente su individualidad con el descubrimiento de la muerte, porque ésta es parte de su existencia cotidiana. Argumenta que el sujeto colonizado es la otra cara del "Da-sein" heideggeriano. A partir de esta prueba, sostiene que la individualización del sujeto emerge del deseo por evadir la muerte, tanto la propia como la del otro. En otras palabras, el deseo de evadir la muerte es el origen de la conciencia del sujeto, de su individualidad. De esta manera, el autor puertorriqueño asegura que esta conciencia de su individualidad es el rasgo constitutivo de la decolonialidad. Con todo esto podemos afirmar que la experiencia vivida del ser racializado o colonizado es el no-ser, lo no-humano, sin alma, salvaje, ab-origen, bárbaro. Y que este cuerpo penetrable, negro, el *damné*, condenado (Fanon, 1963), arrasado, violado, hace que "la vida sea una muerte incompleta". El *damné* es una paradoja, un disparate, un absurdo. Porque es al

mismo tiempo, excesivamente visible e invisible. Existe como un “no-estar-ahí” (Maldonado Torres, 2007).

El cogito cartesiano: ‘pienso entonces existo’, habilita al “ego conquiro” a conjeturar, por un lado, que otros no piensan, o no lo hacen racionalmente. Y, por otra parte, los otros que no piensan, están desprovistos de ser, de existencia; no existen o no deben existir, son dispensables, existencias accidentales y contingentes. “Ego conquiro” eleva el EM y las evidencias racistas a los fundamentos de las ciencias, la base del racismo le permite a “ego cogitans” la construcción del edificio del conocimiento científico y la ciencia (Maldonado Torres, 2007).

Retomando esta idea de la colonialidad del ser (y no-ser), María Lugones puntualiza que el racismo es una dicotomía jerárquica de la modernidad, que permite las categorías de lo humano y lo no-humano. Hombres y mujeres de un lado y bestias naturales y salvajes sin sexo, indios y negros, podríamos decir, seres y no-seres. Por eso postula que la categoría mujer colonizada es vacía, pues ninguna hembra racializada es mujer. De acuerdo con Lugones la colonialidad del género muestra grados de opresión y complicidad mayores que la interseccionalidad. La opresión de género para la autora es: racializada, colonial, capitalista y heterosexualista, de ahí esa construcción subordinada, omitida o silenciada y esa justicia (e injusticia) que se ejerce entre los seres que “son” racionales y los que “no son”.

Hobbes: aportes de la perspectiva decolonial, el orden mecánico del organismo social y la evidencia empírica de la naturaleza “lo otro de la razón”

Desde el punto de vista racional, del imaginario eurocéntrico, la modernidad es el tránsito de la época oscura de la medievalidad, que portaba una tradición basada en la creencia y respeto a las jerarquías tradicionales, al uso iluminado y científico del conocimiento moderno basado en la evidencia clara y distinta; y el respeto a la justificación racional del conocimiento. Desde esta mirada; este tránsito del pensamiento mítico al pensamiento iluminado se debe al uso racional y mecánico del conocimiento heredado de la tradición. Enrique Dussel polemiza con esta idea, pues sostiene que la modernidad, tiene más bien que ver con la interacción colonial de Europa auto generada como moderada y su relación carnal y racial con las colonias de América, Asia y África a partir de 1492.

Quijano llama a este dispositivo de poder que genera el sistema/mundo moderno/colonial la “colonialidad del poder”. Y está basado en que existen diferencias inconmensurables entre colonizador y colonizado. Uno es racional y el otro es no-racional o “lo otro de la razón”. Uno civilizado y el otro bárbaro, uno es bueno y el otro es malo, lo cual justifica el poder disciplinario por parte del colonizador. Las relaciones se dan en el ámbito de la filosofía mecánica y empírica moderna, en el ámbito de la “colonialidad del poder”, al decir de Quijano. Dentro de este ámbito, una política colonial, racional, clara y evidente será aquella, en que mediante la aplicación de mecanismos jurídicos y disciplinarios se civilice al “otro de la razón”, a través de su denominación

racional de manera pragmática. Esto es, que su simbolización en el lenguaje y denominación implique un valor en su uso material. Tal que evidencie el imaginario colonial en el sistema conceptual. (Quijano, 2007: 286) De esta manera el soberano determina y los súbditos cumplen de manera homogénea aquella determinación. El colonizador resuelve y expresa, y todos los colonizados por igual cumplen y llevan a cabo dichas resoluciones. Al mismo tiempo que, este sistema moderno/colonial asegura el flujo de materias primas de la periferia al centro.

El imaginario colonial moderno se traduce en la política, la filosofía e ideología. De esta forma, Hobbes parte del origen de la especie humana, al igual que Rousseau, Locke, Kant y Marx. Coinciden en que la humanidad sale de la ignorancia y oscuridad atravesando diferentes estadios de perfeccionamiento hasta llegar a la “mayoría de edad” a la que han llegado las civilizaciones europeas modernas. El referente empírico en que coinciden estos teóricos es aquel que sirve para definir el primer estadio, el más bajo del escalafón de humanidad cuyo lugar ocupan las sociedades indígenas americanas descritas por etnógrafos europeos. Desde esa visión eurocéntrica, los primitivos son salvajes, bárbaros, carecen de arte, de ciencia, escritura y, por lo tanto, lenguaje. De ahí que, la visión común de los salvajes es la guerra de todos contra todos en “estado de naturaleza”. El zenit del desarrollo y progreso humano es el estadio de las sociedades europeas, que es la contracara de la barbarie. En los Estados Nación modernos reina la civilización, el Estado de Derecho, el cultivo de las artes y las ciencias. El hombre europeo ha llegado a un estado de ilustración que, al decir de Kant, puede auto-legislarse y hacer uso autónomo de la razón. Europa es el ejemplo de civilización a seguir y ha marcado el camino que deberán recorrer las sociedades para desarrollarse. Esto se basa en la producción dialéctica de alteridad hacia adentro y hacia afuera. (Quijano, 2007)

En suma, desde la perspectiva de-colonialidad se observa esa colonialidad del poder, saber y ser, una imposición y jerarquización de ese ideal europeo, blanco, burgués, de ese varón, heterosexual, por sobre formas-otras de poder, saber y ser.

Materialismo mecanicista en la corporalidad en Descartes, Hobbes como contribución a la epistemología fronteriza

Como observa Federici (2015) en “*Calibán y la bruja. Mujeres cuerpo y acumulación originaria*”, Descartes y Hobbes son representantes de su época, son el signo del conocimiento científico en el siglo XVII, al decir de Segato “son autores antena de su tiempo” (Segato, 2018: 37). Estos autores representan en sus escritos ese ideal del conocimiento científico, racional, europeo.

De acuerdo con Federici (2015) la filosofía mecanicista de la modernidad plantea el nuevo espíritu burgués, esto es; calcula, clasifica, hace distinciones: Descartes habla del cuerpo como una máquina, y sus contribuciones acerca de la naturaleza humana mente y cuerpo, hicieron emerger la ciencia capitalista del trabajo. El planteo cartesiano de que el cuerpo es algo mecánico vacío “res extensa” hace inteligible la posibilidad de subordinarlo a un proceso de trabajo con formas de comportamiento uniformes y predecibles. El cuerpo, reducido a una herramienta

queda disponible a la manipulación de sus poderes y sus posibilidades. La filosofía mecanicista contribuyó en la modernidad a incrementar el control de la clase dominante sobre el mundo natural y la naturaleza humana “res extensa”. La naturaleza queda reducida a una “gran máquina” a la que hay que penetrar para obtener y descubrir sus secretos. El cuerpo humano queda atrapado en un sistema de sujeción, en el que el comportamiento es calculado, organizado, pensado e investido de relaciones de poder. Descartes postula la identidad del cuerpo con la naturaleza “res extensa” ambos obedecen a leyes físicas uniformes puestas en marcha por la voluntad de dios. (Federici, 2015:240)

Pero, como sostiene Federici (op. cit.), Descartes y Hobbes expresan dos proyectos distintos en relación a lo corporal. En el caso de Descartes, la reducción del cuerpo a materia mecánica hace posibles mecanismos de auto-control que sujetan la voluntad al criterio de la mente. En el caso de Hobbes la mecanización del cuerpo le permite justificar la sumisión del individuo al poder del Estado, el soberano que garantiza la paz. De esta manera, Federici concluye que ambas posturas aportan a la regularidad y automatismo necesario para la disciplina del trabajo capitalista. En esta conceptualización dice la autora, aparece la transformación del cuerpo en máquina del trabajo.

En este contexto, dice la italiana, la primera máquina desarrollada por el capitalismo, el primer descubrimiento científico de la modernidad fue la máquina humana. El cuerpo social, antes que la máquina a vapor o el reloj (Federici, 2015). Dado que el cuerpo es una máquina y es semejante a la naturaleza, la cuestión es cómo disponerlo a las necesidades del capitalismo y la burguesía. El modelo cartesiano de gobierno del cuerpo y la naturaleza considera que la “res extensa”, la máquina puede auto-controlarse, auto-regularse y auto-disciplinarse por medio de la razón que hace posibles relaciones voluntarias y un gobierno basado en el consentimiento. La razón, gobierna al cuerpo-máquina. En cambio, el modelo hobbesiano niega la posibilidad de la razón libre del cuerpo social, las funciones de mando son externas al cuerpo-máquina, éstas están a cargo de la autoridad del Estado Absoluto. (Federici, op. cit.) De acuerdo con esta mirada, el comportamiento humano son acciones reflejas que siguen la ley de la naturaleza que obliga al individuo a luchar por el poder y dominio. El individuo es una máquina movida por apetitos y aversiones. El conjunto de estos individuos en sociedad da como resultado la guerra de todos contra todos. Por eso, es necesario el poder absoluto del Estado-soberano que controla a los individuos de manera externa por medio del castigo y el miedo.

La mecanización del cuerpo tiene como contrapartida el desarrollo de la razón, que es juez y garante del orden. De esta manera fundamenta Federici el origen de la subjetividad burguesa, que se basa en el auto-control, la propiedad de sí y la responsabilidad (Federici, 2015: 243) El autocontrol cartesiano, es el requisito fundamental que le provee una justificación racional al sistema económico capitalista, y permite entender que cada uno es propietario de sí mismo, no depende del exterior. Esta dinámica del autocontrol da la base a un nuevo modelo de individuo que funciona al mismo tiempo como amo y esclavo.

En Calibán y las brujas Federicci nos permite pensar a Descartes y Hobbes como dos autores que edifican la teoría y la narrativa de la modernidad clásica euro-centrada. Porque, por un lado, se justifica el dominio de la naturaleza y el cuerpo “res extensa” por parte de la razón. La racionalidad es la garante del orden porque permite la autoconciencia de la propiedad de sí

mismo del sujeto, la responsabilidad y el autocontrol. Y, por otra parte, justifica el uso de la violencia y el miedo frente a los subordinados como medio de garantizar la vida y la paz. Si no hubiera el poder soberano que ejerciera violencia, entonces habría un estado de naturaleza de guerra de todos contra todos.

Estas observaciones y análisis de la filósofa italiana nos permiten poner en relación estas críticas que aporta Federici, con los análisis y las tesis de lo que podemos nuclear en la epistemología Fronteriza. Porque el protagonismo y el lugar de sujeto controlador y ordenador que adopta el relato euro-centrado, a la luz de los análisis de Descartes y Hobbes realizados por Federici, nos permiten ponerlos en diálogo con la voz de los sujetos “otros” subordinados de la razón cartesiana. De esta manera podemos observar al “otro”, el *damné*, el “no-ser” como resultado de una construcción desde el uso del poder euro-centrado. El desafío es cómo realizar una mirada una cosmovisión donde se cambie dicha lógica de control. De qué manera los nuevos sujetos construyen una cosmovisión, qué trato tienen con la naturaleza, con los otros.

Consideraciones finales

El trabajo presenta una reflexión interpelativa, poniendo en tensión mi práctica docente. Las lecturas y categorías que aporta la perspectiva decolonial me permite/permitió realizar un ejercicio crítico tanto de mi propia formación como de mi práctica docente, comprendiendo que la enseñanza de la modernidad, la razón, el pensamiento científico moderno, la corporalidad, el cuerpo, se puede abordar desde diversos planteos. Esto no quiere decir suplantarse una mirada por otra, sino apostar por una conjunción, como bien proponen los autores decoloniales. Ir por una interseccionalidad y conjunción de análisis.

Por otra parte, este ensayo me permitió sistematizar saberes en relación a estos autores que creo necesarios para seguir problematizando y nutriendo nuestra área de conocimiento.

Situar la construcción del relato hegemónico en las voces de Descartes y Hobbes, como el sujeto que se sirve de la razón, para poner la naturaleza y los otros cuerpos a su servicio y para satisfacción de sus deseos, permite observar que también existen otras construcciones subjetivas diversas. Que tienen otra relación (fronteriza) con la naturaleza y los otros. Construcciones fronterizas de la subjetividad y de auto-representación desde la resistencia y los márgenes. Estas construcciones son miradas políticas que se construyen a partir de luchas políticas que permiten ver desde otras perspectivas, desde posibilidades nuevas, otras estrategias de poder desde las fronteras y bordes respecto del centro. Se sigue que estos seres negados, racializados, silenciados y subordinados tienen existencia, diferente de la hegemónica, “otra”. Y también poseen un saber y conocimiento que confiere una relación con los otros y la naturaleza. Pero al mismo tiempo, advertimos que la categoría de género suscita y expone a cuestionamientos semejantes y de mayor profundidad, dado que las mujeres y las sexualidades diversas son negadas desde la construcción misma del relato hegemónico, que pone en el centro de la existencia al hombre, blanco, heterosexual, europeo, poseedor de capital y ciudadano. Es un abordaje que no trabajamos en profundidad en este trabajo y cuya significación, valor y

hondura me fui dando cuenta a medida que desarrollaba las lecturas para una mirada fronteriza. Teniendo en cuenta que, la negación, el desprestigio, la subordinación, la caracterización de irracional y cercana a la vida animal, fuera de la normalidad, entre otras características, primero fueron atribuidas a las mujeres y las diversidades sexuales, por parte del relato hegemónico europeo.

En suma, aquel dilema planteado inicialmente continúa haciéndome eco pero, y para ir concluyendo, considero que proponer e identificar saberes hegemónicos, problematizar esa construcción, puede abrirnos ventanas de sentidos y saberes que aporten a una formación crítica, y sobre todo, nuevas preguntas a viejos problemas o dilemas. Retomando el dilema planteado sumando aquellas palabras de Jorge Larrosa (2016), sin duda el roce de estas lecturas, la reflexión sobre ellas, la experiencia del aula, entre otros aspectos, forman parte de mi experiencia, de un recorrido que inevitablemente formo y transformo.

Actividades

- 1) En base a la presentación de los autores y de los textos realizados, lee el apartado 1. “Enseñanza clásica de la modernidad” y subraya las categorías principales utilizadas por Descartes y Hobbes.
- 2) Realiza una lista de los conceptos principales de los autores en una hoja, a fin de aproximarnos a la enseñanza clásica de Descartes y Hobbes¹
- 3) Lee los apartados 2.1, “Descartes (...)”, 2.2 “Hobbes (...)” y 3. “Materialismo mecanicista en la corporalidad en Descartes y Hobbes (...)” y en base a la lectura listar los conceptos principales de la epistemología fronteriza en una hoja.²
- 4) En base a lo trabajado, a partir del eje mente-cuerpo: ¿cómo representarían, junto a su compañero/a de banco ambas perspectivas. (modernidad clásica/decolonial)? Pueden realizar un dibujo, realizar un collage con imágenes recortadas de revistas y medios gráficos. Criterios de evaluación, originalidad, creatividad,

Bibliografía

- Castro-Gómez, S. (2007) *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Tabula Rasa núm.6. Colombia: enero-junio.
- Descartes, R: (1967). *Meditaciones Metafísicas* en Obras Escogidas. Charcas. Buenos Aires.
- Descartes, R: (1967) *Discurso del método* en Obras Escogidas. Charcas. Buenos Aires.

¹ Para realizar esta actividad se dividirá el pizarrón en dos y a la izquierda se tomará nota de los principales conceptos que registren los estudiantes sobre la enseñanza clásica de estos autores.

² Se sistematizará en la otra mitad del pizarrón las características principales de la mirada fronteriza.

- Dussel, E.: (1994) *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores, La Paz.
- Fardena, P. (2012) “Biopolítica y vida. Lectura en clave de Colonialidad / Descolonialidad”. Antonio Fuentes Díaz (Ed.) *Necropolítica, violencia y excepción en América Latina*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Federici, S. (2015) [2004] *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Bs.As: Tinta Limón.
- Hobbes, T. (1983). *El Leviatán*. Editorial Nacional, Madrid. Capítulo XIII.
- Fanon, F. (1963) *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica
- Maldonado-Torres, N. (2007) “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo W. (2013) *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento*. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica Revista de Filosofía, N° 74, 2013-2, pp. 7 – 23 <http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249>
- Quijano, A. (2007) “Colonialidad del poder y clasificación social”. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Programa de Filosofía (2019) de 5to año del Liceo Víctor Mercante de la UNLP. En la Web de la institución https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/filosofia5_2019.pdf.
- Segato, R. L.: (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires, Prometeo.

CAPÍTULO 6

La Filosofía ante la pandemia

Eric Antonio Simonetti

Introducción

La irrupción de un hecho inesperado

¿A qué debe dedicarse la filosofía? En el siglo IV A.C el filósofo griego Aristóteles decía que su objetivo era la búsqueda de las primeras causas de todas las cosas y la situaba como un tipo de conocimiento superior a todas las ciencias. Y esto porque en lugar de estudiar un “ente” u objeto en particular como lo hace, por ejemplo, la biología con la “vida” o la física con la “naturaleza”, la filosofía estudia al “ente en tanto ente”, la esencia universal de las cosas.

Esta forma de pensar a la filosofía como un conocimiento de pretensión universal y abarcador de la totalidad de lo existente fue la principal durante la Antigüedad y la Edad Media. Sin embargo, a lo largo de la historia el asunto fue cambiando, y a partir de la Época Moderna surgieron filósofos como el alemán Immanuel Kant que en 1784 escribió un famoso artículo llamado “¿Qué es la Ilustración?” donde elaboró un pensamiento sobre el sentido que tenía la época que él mismo estaba viviendo, dando lugar a una reflexión filosófica más vinculada a su propio tiempo histórico.

Retomando esa idea kantiana, durante el Siglo XX el filósofo francés Michel Foucault planteó que la filosofía tenía como tarea “pensar el presente”, es decir, dedicarse a analizar, comprender y darle un sentido a los acontecimientos que la humanidad vive en cada época histórica particular. Una forma de hacer filosofía que sigue hasta nuestros días y en la actualidad existe una variedad de filósofas y filósofos que se han interesado en pensar el último gran acontecimiento histórico que hemos –y seguimos- viviendo el conjunto de la humanidad: la pandemia del coronavirus.

Era de esperar. Cuando un hecho es tan intenso y trastoca de una manera abrupta la vida de las personas se deja de lado el automatismo de vivir todos los días sin demasiados cuestionamientos y de golpe empezamos a preguntarnos ¿qué está pasando?, ¿por qué sucede esto? ¿para qué?, y todo tipo de preguntas que brotan de la experiencia de estar atravesando un acontecimiento nuevo, nunca antes vivido por la humanidad actualmente viva.

Hechos de esta naturaleza, al decir del filósofo Karl Jaspers, nos colocan en situaciones-límite, “de las que no podemos escapar y que tampoco podemos alterar. La conciencia de estas

situaciones es, después del asombro y la duda, el origen aún más profundo de la filosofía.” (IF, 1953:25) Y si bien hacía años que la comunidad científica especializada venía advirtiendo que una pandemia era algo altamente probable a suceder en cualquier momento y que había que tomar medidas para evitarla o mitigarla, casi nadie en el mundo esperaba a fines de 2019 encontrarse en cuarentena, encerrado en su casa, en marzo de 2020. La pandemia irrumpió a una velocidad que en semanas se expandió por gran parte del mundo y de golpe millones de personas habíamos paralizado nuestra actividad cotidiana para pasar a estar recluidos en nuestras casas con el fin de evitar ser contagiados y a la espera de que lo peor pase.

Como veremos a continuación, la filosofía no podía quedar al margen de pensar tamaño hecho histórico. Y para dar cuenta de ello vamos a abordar algunas cuestiones filosóficas que tuvieron resonancia pública entre el 2020 y 2021. En primer lugar, vamos a plantear los términos del debate suscitado en torno a los orígenes del virus y por otro lado las consecuencias sociales de la pandemia de la mano de la filósofa Judith Butler. Luego pasaremos revista a las reflexiones del filósofo Byung Chul Han a partir de lo que él denomina paradigma inmunológico. Y para finalizar veremos el punto de vista que asume el filósofo italiano Giorgio Agamben sobre la relación entre pandemia, libertad individual y estado de excepción.

El virus entre lo natural y lo social

El origen de la pandemia

El primero de los grandes debates que atravesó a la pandemia y que coincide con una preocupación filosófica clásica es por su origen y sus causas. ¿De dónde salió el virus? ¿es natural y proviene de los animales? ¿o fue creado de forma artificial en un laboratorio por científicos? ¿Es la pandemia un acontecimiento natural como una inundación, un terremoto o la erupción de un volcán? ¿o es un acontecimiento gestado por el propio ser humano y su interacción desenfrenada y voraz sobre la naturaleza? Interrogantes que hoy en día se presentan bajo una disyuntiva entre una causa natural o una causa social de la pandemia. Pero que en otras épocas históricas existía la idea de que las pestes eran producto de un castigo divino, como castigo contra un comportamiento indebido de los seres humanos. Frente una acción semejante, por fuera de la naturaleza y la acción humana, las personas teníamos bastante poco que hacer. Pero el mundo ha cambiado y la preponderancia de la mirada religiosa ha dado lugar a otras perspectivas sobre los problemas que la humanidad enfrenta.

Así, cuando surgió el COVID-19, comenzaron a proliferar distintas “teorías” para responder a estas preguntas. Del lado de la comunidad científica las respuestas se basaron en la observación de las características genéticas del virus y coincidieron en determinar que tenía características naturales. Esto significa que no hay evidencia que haya sido “retocado” por las técnicas de manipulación genética que existen en la actualidad. Por lo tanto, el origen del virus tiene que

estar necesariamente en un ser vivo animal y haber “saltado” al ser humano por su interacción directa.

Pero no todo es ciencia en el mundo y como ha pasado siempre, también proliferan discursos basados en otro tipo de información no vinculada a la verificación empírica. Entre ellos surgió la teoría de que el virus había sido inventado en un laboratorio en la ciudad de Wuhan, China, donde fuera el primer brote de coronavirus conocido por la prensa. Quien popularizó esta visión fue el presidente de EEUU, Donald Trump, afirmando que “era obvio para las personas inteligentes” que el virus tenga ese origen. Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) criticaron esta posición y señalaron que no había evidencia de eso. El debate siguió por los medios de comunicación y en la sociedad a través de las redes sociales, no quedando reducido sólo al mundo de la ciencia y la política.

Muchos de los filósofos actuales de mayor resonancia pública se ubicaron en el campo de la comunidad científica, en el sentido de reconocer la existencia de la pandemia y la decisión de tomar medidas sanitarias para enfrentarla. En este campo encontramos, por nombrar a algunos, a Judith Butler, Slavoj Žižek, Byung Chul Han, Fernando Savater, entre otros tantos.

Sin embargo, no todos tuvieron la misma consideración sobre el virus y la pandemia. Es decir: una cosa es que el virus sea algo que exista en los animales naturalmente y otra distinta es que se convierta en una pandemia que provoque millones de muertes humanas por el planeta. Por lo tanto, una postura que surgió puede resumirse así:

“El virus existe, pero la pandemia es una construcción provocada por los Estados y grupos de poder para mantenernos sometidos”. Así, en una pared de la Ciudad de La Plata, Buenos Aires, pudo verse una pintada que decía “Falsa pandemia”, haciendo eco de esta posición y buscando dar a entender que todo era una montaje mediático y estatal. En una postura filosófica que se acerca a esta idea podemos encontrar a Giorgio Agamben, de quien nos ocuparemos al final del presente escrito.

Figura 6.1



Nota. Fotografía obtenida en la calle el 4 de septiembre de 2020 en la Ciudad de La Plata.

Es en este punto donde el debate en la opinión pública reabre la clásica problemática filosófica de cómo diferenciar lo verdadero del error, ante la imposibilidad o dificultad de poder explicar los

nuevos acontecimientos con pocos datos y marcos conceptuales no habituales para la mayoría de la sociedad. Y en un sentido tiene lógica que algo así pueda suceder cuando un hecho que hasta ese momento sólo estaba en registro de la ficción, en decenas de relatos literarios, películas y series, al volverse real produzca un “desencajamiento” y desde ahí una búsqueda de nuevas explicaciones. De esta nueva situación aparecieron preguntas como ¿es verdad lo que está pasando? ¿cómo saber si lo que nos dicen desde el Estado es verdad? ¿los medios de comunicación nos dicen la verdad sobre la cantidad infectados y muertes? ¿Por qué creerles a los científicos? ¿Cómo validan sus conocimientos?

Judith Butler: pandemia y efectos sociales

Ahora bien, no sólo hubo debates sobre el origen de la pandemia sino por sus consecuencias en la vida humana, trayendo todo tipo de interrogantes: ¿cómo impacta el virus, la pandemia y las cuarentenas a la sociedad humana? ¿Nos volvió mejores, más solidarios o, al contrario, agudizó las desigualdades y conflictos pre-existentes en la actual sociedad capitalista?

En relación a esto la filósofa estadounidense Judith Butler en su artículo “El capitalismo tiene sus límites” del 19 de marzo de 2020 señala que la pandemia coincide con un nuevo recomienzo de nuestra interdependencia global en donde al mismo tiempo que estamos encerrados en nuestras casas nunca la sociedad humana planetaria estuvo tan fusionada. Esta interconexión provocó la rapidez de la propagación del virus, ajeno completamente a las fronteras nacionales, las cuales se pretendieron cerrar, pero el virus pudo mucho más.

Los efectos para la humanidad son devastadores para Butler y señala que:

(...) dan testimonio de la rapidez con la que la desigualdad radical, que incluye al nacionalismo, la supremacía blanca, la violencia contra las mujeres, las personas queer y trans, y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas. (Butler, 2020)

Entre esas “desigualdades radicales” se encuentran los sistemas de salud que han sido privatizados en gran parte del mundo y por lo tanto su acceso se encuentra limitado para una gran parte de la humanidad que carece de recursos económicos. O lo que sucedió con las vacunas que se desató durante la pandemia una feroz pelea entre empresas multinacionales por ver quién la fabricaba primero para hacer millonarios negocios con la vida de las personas y una feroz lucha política entre Estados por quién acaparaba la compra para aplicarlas en sus poblaciones.

Situaciones que llevan a Butler, y también nos invita a nosotros a dejarnos planteadas las siguientes y sugerentes preguntas:

¿Imagina que la mayoría de la gente piensa que es el mercado quién debería decidir cómo se desarrolla y distribuye la vacuna? ¿Es incluso posible (...)

insistir en un problema de salud mundial que debería trascender en este momento la racionalidad del mercado? Y refiriéndose a la cobertura de salud universal nos dice: ¿por qué no entenderlo como una obligación social, una que se deriva de vivir en sociedad los unos con los otros? ¿Por qué seguimos oponiéndonos a tratar todas las vidas como si tuvieran el mismo valor? (Butler, 2020).

Byung Chul Han: el regreso al paradigma inmunológico

Durante todo el primer año de la pandemia no había una vacuna o cura de la enfermedad provocada por el COVID-19. Entonces, para evitar la propagación del virus se recurrió a un método utilizado extensamente durante las pestes de la Edad Media: las cuarentenas de países y ciudades enteras.

Pero el encierro obligatorio de millones de personas trajo profundos debates en las sociedades, desde políticos hasta éticos y filosóficos. Uno de ellos fue si era legítimo restringir la libertad individual en beneficio de la salud colectiva. ¿Puede el Estado obligar a las personas a quedarse en sus casas, no ir a trabajar, no ir a estudiar, no tener actividades recreativas ni reuniones sociales, con el objetivo de cuidar la salud del conjunto de la sociedad? ¿No implica eso que en nombre de la salud se están cercenando derechos?¹.

Para abordar estos dilemas vamos ver los análisis que han realizado los filósofos contemporáneos Byung Chul Han y Giorgio Agamben.

Byung Chul Han nació en Corea del Sur en 1959 y dicta clases actualmente en la Universidad de Artes de Berlín, desde donde escribe sus folletos y artículos. Entre ellos tuvo mucha repercusión en los medios de prensa internacionales uno titulado “La emergencia viral y el mundo de mañana” (21/3/20, El País, España), en donde hace una descripción y análisis de cómo los países de Asia enfrentan la pandemia de una manera muy distinta a los países occidentales. Pero para comprender mejor ese aporte de Han vamos a situarlo en el contexto de unos de sus libros más destacados, que lleva como título “La sociedad del cansancio” (2010, Berlín).

A partir de una interpretación de la sociedad humana desde categorías de la medicina, Han sostiene que toda época histórica tiene sus enfermedades emblemáticas. Por ejemplo, la época bacteriana quedó atrás cuando a principios del siglo XX fueron descubiertos los antibióticos, dando lugar a una nueva época donde el paradigma pasó a ser el inmunológico.

La época inmunológica está regida por enfermedades que viene del exterior del cuerpo humano, lo infectan y lo matan. Hay una clara barrera que separa el adentro del cuerpo con el afuera que lo ataca. Lo mismo sucedía a nivel político internacional con la Guerra Fría: el mundo “occidental capitalista, liberal y democrático” se oponía al mundo “exterior” y peligroso de la URSS “comunista y totalitaria”. Tanto la manera de pensar a las enfermedades como a la política

¹ Y a partir de esas preguntas podemos abrir otras en torno a la existencia o no de una jerarquía o escala de derechos donde unos estarían más arriba que otros: ¿es más superior el derecho a la salud que el derecho a la libertad? ¿Cómo justificamos filosóficamente que uno de los derechos es superior a otro? ¿existe una manera objetiva de determinar una escala de derechos y/o valores morales que permitan tomar decisiones en torno a cuál derecho priorizar?

estaba dotada de un lenguaje proveniente de la esfera de lo militar: hay que eliminar, combatir y repeler todo lo que es “extraño” al cuerpo social, político o biológico.

El paradigma inmunológico, dice Han, está basado en la “dialéctica de la negatividad”. Este concepto viene del filósofo alemán de principios del Siglo XIX, Friederich Hegel, y Han busca aplicarlo para comprender cómo funciona esta época. En la “Sociedad del cansancio” dice:

La dialéctica de la negatividad constituye el rasgo fundamental de la inmunidad. Lo otro inmunológico es lo negativo que penetra en lo propio y trata de negarlo. (...) *También la profilaxis inmunológica, es decir, la vacunación, sigue la dialéctica de la negatividad.* En lo propio se insertan solo fragmentos de lo otro a fin de provocar la reacción inmunitaria. La negación de la negación se realiza en este caso sin peligro de muerte porque la resistencia inmunológica no se ve confrontada con lo otro en cuanto tal. Se ejerce voluntariamente una pequeña autoviolencia para protegerse de una violencia mucho mayor, que sería mortal. (Han, 2010: 8).

El ingreso al siglo XXI da origen a un nuevo paradigma de las enfermedades. De la época inmunológica pasamos a la neuronal. Ya no hay un peligro viral exterior que ingresa para matarme, sino uno interior que crece y brota del propio (dis)funcionamiento corporal. En términos políticos podríamos decir que ya no existe la Guerra Fría y la “amenaza” comunista. No existe más ese “otro” desde afuera que me acecha porque en el nuevo mundo de la globalización hay una apertura de las fronteras entre los países, tanto en el flujo de personas, de mercancías como de productos culturales. No hay realidad exterior a la cual negar. Es un mundo, dice Han “pobre de negatividad”.

Estamos, entonces, en una época de enfermedades neuronales que se basan más en la positividad. ¿Qué significa esto? En el mundo actual crecen las enfermedades vinculadas con el exceso de actividad del sujeto en la vida cotidiana. En todo lo que hacemos tenemos que rendir al máximo y no desperdiciar ni un minuto en algo que no sea productivo. Ya sea en el trabajo, en el estudio, en el deporte, en una actividad artística: si quiero que “me vaya bien” tengo que exprimir todo el tiempo que tengo en eso. Vivimos en una sociedad de rendimiento al máximo donde el slogan “Sí, yo puedo” expresa que ahora no hay tantas prohibiciones como en el pasado siglo XX sino al contrario; el mundo actual es uno de positividad, donde todo está permitido si yo me esfuerzo al máximo. (SDC: 2010: 12).

Esta sociedad, dice, Han, regida por el rendimiento y la maximización de los esfuerzos individuales, produce todo tipo de enfermedades como la depresión, el stress, los trastornos obsesivos compulsivos, el síndrome de desgaste ocupacional, la ansiedad, los ataques de pánico, etc. Padecimientos subjetivos que emergen de la frustración y la presión del rendimiento cotidiano, del nuevo mandato de la sociedad contemporánea. Si antes, en el Siglo XX el ser libre era identificado como hacer lo que me está prohibido, como la transgresión, hoy la libertad es hacer el máximo de lo que puedo. De alguna manera hoy estoy “obligado a la libertad”. Así el exceso de trabajo se agudiza y se convierte en autoexploración, haciendo que las enfermedades psíquicas de la sociedad de rendimiento constituyan las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica.

Pero con el coronavirus el enemigo externo ha vuelto. Y Han da cuenta de este hecho en el nuevo artículo de marzo de 2020 donde señala que:

Pues bien, en medio de esta sociedad tan debilitada inmunológicamente a causa del capitalismo global irrumpe de pronto el virus. Llenos de pánico, *volvemos a erigir umbrales inmunológicos* y a cerrar fronteras. El enemigo ha vuelto. Ya no guerreamos contra nosotros mismos, sino contra el enemigo invisible que viene de fuera. El pánico desmedido en vista del virus es una reacción inmunitaria social, e incluso global, al nuevo enemigo. La reacción inmunitaria es tan violenta porque *hemos vivido durante mucho tiempo en una sociedad sin enemigos*, en una sociedad de la positividad, y ahora el virus se percibe como un terror permanente. (Han, 2020).

Volvemos a habitar en pleno siglo XXI el paradigma de la negatividad y el peligro externo.² Frente a esta nueva negatividad peligrosa, analiza Han, los Estados del mundo han reaccionado de dos maneras distintas. Por un lado, los estados orientales, como China, Corea del Sur, Hong Kong, Singapur, Taiwán o Japón que han basado el ataque al virus a través de un sistema de vigilancia digital del movimiento de las personas infectadas y sus contactos estrechos. En China, por ejemplo, hay instaladas 200 millones de cámaras de vigilancia dotadas de reconocimiento facial que permiten hacer un seguimiento del lugar en que se encuentran los individuos. Lo que se combina con aplicaciones en los celulares donde se carga si estás contagiada y si estuviste cerca de alguien. Por ejemplo, en el subte, les avisa a las personas que estuvieron cerca tuyo que son contacto estrecho. Esto, además de todo un sistema de control automático de la temperatura en cientos de espacios públicos para identificar infectados.

Se trata de todo un sistema donde la presencia del Estado sobre la vida de los individuos es muy fuerte y hay muy poco margen para el ejercicio de lo que en Occidente se conoce como “libertades individuales”. Han asocia esta suerte de colectivismo estatal con la tradición cultural del confucianismo, quien fuera fundada en el siglo VI a. C. por el pensador Confucio y es la principal doctrina filosófica y religiosa de China. Una forma de pensar y practicar la vida donde el ser humano realiza su existencia en función de la sociedad y las tareas que el asigna el Estado.

En Occidente, donde el liberalismo moderno está fuertemente extendido, las cosas parecen funcionar al revés. El individuo, sus derechos, aspiraciones, formas de pensar y sus elecciones están por encima de la sociedad y el Estado debe expresar su voluntad. Este “respeto” a los derechos individuales explica para Han que en Europa los Estados no puedan hacer uso de los datos informáticos de la vida privada de las personas, haciendo imposible un combate digital del virus como sucede en Asia. Y que incluso en muchos países, como en Francia, se le dificulte al Estado que los ciudadanos estén de acuerdo y respeten las cuarentenas o quieran ser vacunados. De hecho, se han desarrollado en muchos países de Occidente numerosas movilizaciones en contra de las cuarentenas, de la vacunación y de los pases sanitarios para

² Incluso, en el inicio del año 2022, cuando la pandemia parece quedar atrás, también vuelve a la escena política internacional una suerte de Guerra Fría entre EEUU y Rusia entorno a la guerra en Ucrania. Una comparación que, salvando las enormes diferencias, es sólo a los efectos de la idea de que vuelve a estar presente el paradigma del “enemigo exterior”, el lenguaje militar tanto en lo médico como en lo político. Recordemos a Macrón, el presidente de Francia, diciendo que ante el virus “estamos en guerra”.

ingresar lugares sociales o poder trabajar. Una fuerte expresión del liberalismo e individualismo presente estas sociedades.

En la mirada de Han, por lo tanto, la pandemia tiene profundas implicancias en la reconfiguración de un paradigma de funcionamiento social que ya vivió la sociedad durante el siglo XX y que ahora regresa sobre nuevas formas históricas.

Giorgio Agamben: el estado de excepción

En otra sintonía filosófica se encuentra el italiano Giorgio Agamben. En su escrito del 26 de febrero de 2020 titulado “La invención de una epidemia”, comienza señalando que las medidas de restricción de las libertades individuales son completamente injustificadas e irracionales. En su opinión, el virus es bastante inofensivo para la vida y por lo tanto no tienen sentido las cuarentenas y la suspensión de los derechos civiles. Allí señala: “¿Por qué, entonces, si no hay una razón sanitaria real, los medios de comunicación y las autoridades se esfuerzan por difundir un clima de pánico, provocando un verdadero “estado de excepción?” (Agamben, 2020: 2)

La verdadera razón, explica Agamben, se encuentra en dos factores. El primero es que hay una tendencia en aumento en nuestras sociedades a utilizar el estado de excepción como un paradigma normal de gobierno. Y el segundo factor es el estado de miedo que se ha extendido en los últimos años entre las poblaciones y que ha sido provocado por los gobiernos en nombre de un supuesto deseo de seguridad. Vayamos por partes.

El concepto de “estado de excepción” es muy importante en el pensamiento de Agamben. En el año 2003, de hecho, publica un libro bajo ese nombre. Su idea principal es que en la sociedad actual la forma que asume el gobierno es una donde el mismo régimen jurídico es suspendido, supuestamente de forma transitoria, con la justificación de garantizar la continuidad y existencia del mismo régimen.

Por “estado de excepción” se entiende cuando un gobierno, en medio de una situación de crisis sociales, disturbios callejeros, o situaciones de guerra, decreta la suspensión de derechos como la circulación en las calles, el de reunión, el de protesta, etc. Se supone que estas medidas solo pueden ser transitorias, pero Agamben dice que hay una creciente tendencia a que se vuelva el estado normal y permanente del ejercicio de gobierno en la época actual, en especial a partir de la Primera Guerra Mundial.

Mediante la instauración del estado de excepción como norma (no como excepción) el Estado pasa a disponer de la vida de los individuos de una manera total, dando origen a lo que Agamben, retomando una idea del filósofo francés Michel Foucault, llama la biopolítica moderna. Un concepto para referirse a que el Estado gobierna sobre la vida de las personas en tanto vida natural, en toda su dimensión corporal y biológica, independientemente que estemos bajo un gobierno democrático o una dictadura militar.

Por eso cuando los gobiernos comienzan a decretar las cuarentenas y las restricciones a las libertades de circulación por la vía pública, Agamben lo enmarca en esta realidad que él venía

describiendo previamente, pero ahora con la “excusa” que se hace “por razones de salud y seguridad pública” (Agamben, 2020: 2). Y luego señala que:

Pareciera que, habiendo agotado el terrorismo como causa de las medidas excepcionales, *la invención de una epidemia puede ofrecer el pretexto ideal para extenderlas más allá de todos los límites.* (...) Así, en un círculo vicioso perverso, la limitación de la libertad impuesta por los gobiernos es aceptada en nombre de un deseo de seguridad que ha sido inducido por los mismos gobiernos que ahora intervienen para satisfacerla. (Agamben, 2020: 4)

En otro artículo titulado “Contagio” agrega que estas medidas vienen queriendo ser aplicadas hace mucho tiempo por los gobiernos. Por ejemplo, el cierre de las universidades y que la enseñanza pase a realizarse por internet, evitando que se realicen reuniones políticas y se limite la comunicación solo a la esfera virtual. Con la excusa, dice Agamben, de los contagios, se evitan los contactos humanos y “el prójimo ha sido abolido”.

En definitiva, Agamben se inscribe en la galería de filósofos que han pensado a la pandemia como un acontecimiento instaurado desde los Estados y no como un hecho real en sí mismo. Desde nuestra óptica, y a modo de cierre retrospectivo escribiendo estas líneas en el mes de marzo de 2022, podemos precisar que la pandemia no sólo que existió, sino que ya se llevó la vida de más de seis millones de personas, dejándonos una sociedad mucho más desigual, con millones más de pobres y todo tipo de repercusiones sociales que la filosofía y el pensamiento humano no sólo seguirá analizando sino buscando las formas de superarlas.

Actividades

Luego de leer los textos de la bibliografía obligatoria sobre las filósofas y filósofos que reflexionaron sobre la pandemia, realizar las siguientes actividades:

1. Judith Butler sostiene que el impacto de la pandemia sobre la sociedad capitalista potenció todas las desigualdades propias de este sistema. ¿En qué otros aspectos de la vida no abordados por Butler podés analizar que esto fue así? ¿Podría decirse, en el sentido opuesto, que la pandemia hizo aparecer “algo positivo” de la sociedad?
2. Byung Chul Han compara las diferentes formas de enfrentar la pandemia entre los países asiáticos y los occidentales. Allí señala que el modo más efectivo que encontraron los primeros es a través de la vigilancia digital. En tu opinión ¿es un método legítimo de aplicar para enfrentar la pandemia o debe respetarse el derecho privado a la intimidad de las personas?
3. Giorgio Agamben señala que la pandemia es una invención y en realidad se trata de una forma de justificar la instauración de un régimen autoritario de estado de excepción,

mayor control y reducción de las libertades individuales. ¿Qué reflexiones podés hacer sobre la idea de que “la pandemia es una invención”?

4. A partir de haber experimentado la pandemia y haber tomado conciencia como humanidad de la posibilidad real de este tipo de acontecimientos, ¿qué cosas te parece que deberíamos saber de cara al futuro? ¿de qué manera, también, habría que actuar como sociedad? ¿habrá que hacer cambios en nuestro funcionamiento cotidiano? ¿Cuáles?

Bibliografía

Kant, Immanuel. (1784) *¿Qué es la Ilustración?* Ediciones varias.

Jaspers, Karl. (1953). *Introducción a la filosofía* (IF), Círculo de lectores: Barcelona.

Butler, Judith (2020), “*El capitalismo tiene sus límites*” (CTL). Publicado en versobooks.com y traducido al español por Anabel Pomar para lavaca.org. 19 de marzo de 2020.

Byung-Cul Han, “*La sociedad del cansancio*” (SDC), 2013, Herder Editorial.

Byung-Cul Han, “*La emergencia viral y el mundo de mañana*” (EVMM), 21 de marzo de 2020, portal del diario El País, España.

Agamben, Giorgio, “*¿En qué punto estamos? La epidemia como política*”, 9 de julio de 2020, publicado en Quodlibet.it. Se trata de una compilación de varios artículos publicados entre febrero y mayo de 2020.

Agamben, Giorgio, “*La invención de una epidemia*”, 26 de febrero de 2020, publicado en Quodlibet.it

Agamben, Giorgio, “*Estado de excepción. Homo sacer II, 1*”, Buenos Aires, Editorial Adriana Hidalgo, 2004. Traducción: Flavia Costa e Ivana Costa.

Segunda Parte

(Lógica)

CAPÍTULO 7

¿Cuándo es sólido un razonamiento deductivo?

Algunas relaciones entre verdad y validez

Yamila Pedrana, Ernesto García y Alejandro Sepúlveda

Introducción

Los razonamientos deductivos nos permiten concluir de manera segura una verdad, si partimos de premisas verdaderas y utilizamos formas válidas. Pero, de la misma manera que la garantía que nos ofrecen estos razonamientos es fuerte y que su utilidad en la ciencia es muy relevante, resulta ser muy estrecha la posibilidad de razonar de esta manera en algunos aspectos de los escenarios de diálogo de la vida cotidiana. En este capítulo estudiaremos algunas debilidades que pueden encontrarse en el concepto de validez de la lógica formal.

Analizaremos también cómo la fortaleza de los razonamientos deductivos, su analiticidad, es un inconveniente concreto para la utilización de esta forma de razonamiento en ámbitos cotidianos debido a que lleva a razonamientos redundantes. A partir de esta dificultad intentaremos pensar de qué forma algunos aspectos de la teoría de la argumentación pueden incorporarse a la enseñanza de la validez lógica haciendo que ésta tenga mayor relación con contextos de diálogo y argumentación cotidianos. En ese sentido entenderemos el concepto de razonamiento dentro del más amplio de argumento. Dado que, dar un argumento es un intento por parte de un sujeto de dar razones para justificar o refutar un punto de vista. (van Eemeren, 2006). En palabras de Arca y López García (2009) “el argumento implica pensar/usar el razonamiento en un contexto, es decir, inserto en un diálogo, en relación a un problema y persiguiendo alguna finalidad”.

La validez formal y sus límites

En el programa actual de lógica de segundo año, un momento muy importante es la enseñanza de los razonamientos deductivos, junto con los cuales desarrollamos el concepto de validez lógica desde la perspectiva de la lógica formal. En este nivel les estudiantes pueden tener dificultades para distinguir entre los conceptos de verdad y de validez lógica, siendo que la verdad es una propiedad de los enunciados afirmativos o negativos, mientras que la validez es una propiedad de un conjunto de enunciados que forman un razonamiento. La verdad se refiere al

contenido de los enunciados, a lo que afirman o niegan, mientras que la validez se refiere a la forma en la que se relacionan, no a lo que afirman o niegan. Pero veamos esto con más detalle.

En los razonamientos deductivos la conclusión siempre contiene información que ya se encuentra previamente en las premisas, es decir, que no se agrega información nueva. Esto nos permite observar que, si se cumplen determinadas condiciones en la *forma* de los razonamientos deductivos, estos serán *válidos* independientemente del *contenido* o del tema del que traten las premisas y la conclusión, ya que la conclusión nace de reordenar o reorganizar los componentes de las premisas (Toulmin, 2007). Veamos un ejemplo:

Todos los perros son animales	Todo A es B
Todos los animales son seres vivos	Todo B es C
Todos los perros son seres vivos	Todo A es C

Este ejemplo tiene premisas y conclusión verdaderas, pero eso no es lo que hace que sea válido.

En la lógica formal deductiva, la *validez* no depende del contenido de las premisas, sino de la *forma lógica* de los razonamientos. De esta manera, se dice que una forma lógica es válida cuando necesariamente -sí o sí- de premisas verdaderas nos conduce a una conclusión verdadera.

Sin embargo, esta manera de definir la validez en la lógica formal puede dejar afuera aspectos importantes que hacen a un buen razonamiento. Veamos el siguiente ejemplo:

Si Juan es campeón mundial en levantamiento de pesas, entonces, es una persona débil
Juan es campeón mundial en levantamiento de pesas
Juan es una persona débil

¿Qué ocurre con este razonamiento? Formalmente es válido, pero lo que dice no tiene sentido, porque parte de una premisa inicial que es contradictoria. De esta manera, podemos ver que la *validez formal* de un razonamiento no garantiza siempre que el mismo sea un razonamiento sólido, por ejemplo, en los casos como este en el que se parte de premisas contradictorias. También ocurre esto si se parte de premisas que no sean relevantes para lo que se afirma:

Si nunca he visto el mar, entonces no existe
Nunca he visto el mar
El mar no existe

En este caso, nuevamente estamos ante una forma válida de razonamiento,¹ con el inconveniente de que la primera premisa es un condicional en donde el antecedente (nunca he visto el mar) no guarda ninguna relación con lo que afirma el consecuente (no existe el mar), es decir, que alguien no haya visto algo no quiere decir que no exista. Nuevamente, la forma válida por sí misma no nos garantiza un razonamiento sólido.

De la misma manera, otro inconveniente de los razonamientos deductivos es que son redundantes. Como la información que contiene la conclusión ya se encuentra en las premisas y no agrega conocimiento nuevo, en verdad estamos frente a una repetición de lo que ya se afirma en las premisas, lo cual en los contextos cotidianos de diálogo puede implicar circularidad y no favorecer la construcción de buenos razonamientos, como podemos ver en este caso:

Todo buen conductor respeta los semáforos

Claudia es una buena conductora

Por lo tanto, Claudia respeta los semáforos

Por otra parte, como sostienen Arca y López García (2009) para la lógica formal deductiva, un razonamiento está compuesto por proposiciones, es decir, por oraciones informativas de las que se puede predicar verdad o falsedad, lo cual deja fuera los argumentos morales o estéticos, los cuales están muy presentes en la vida cotidiana, por ejemplo:

Mentir es una acción detestable

Carlos mintió

Por lo tanto, la acción de Carlos es detestable

La analiticidad de los razonamientos deductivos y cómo evitar la redundancia

Cuando argumentamos estamos intercambiando opiniones sobre las cosas con otras personas. Así, el razonamiento es un acto de comunicación que debe satisfacer ciertas reglas: i) ser claro; ii) ser honesto; iii) ser eficiente, es decir, ir “al grano”. La tercera regla tiene por objetivo evitar la redundancia. Sin embargo, como afirmamos anteriormente, desde la perspectiva de la lógica formal los razonamientos deductivos son redundantes, porque la conclusión no agrega nueva información a la que ya está contenida en las premisas. Por esto también se dice que son razonamientos *analíticos*. La redundancia es un inconveniente en la comunicación porque repite

¹ Esta forma de razonamiento se denomina *modus ponens*. Para un mayor desarrollo de esta forma de razonamiento, ver Copi (2013: 400).

lo que ya se conoce, sin avanzar hacia nuevos conocimientos o información. Veamos el siguiente ejemplo:

Instagram tiene información de los usuarios, ya que el registro es con el correo electrónico.

Si tratamos de validar este razonamiento, tenemos que considerar que *premisa implícita* es la que justifica el paso de la premisa explícita “el registro es con el correo electrónico” a la conclusión “Instagram tiene información de los usuarios”:

Podríamos incorporar la siguiente premisa condicional:

Si Instagram pide el correo electrónico para crearse una cuenta entonces tiene información personal del usuario. [CONDICIONAL]

Así, al reconstruir el razonamiento obtendríamos:

Si Instagram pide el correo electrónico para crearse una cuenta entonces tiene información personal del usuario.

Instagram pide el correo para obtener una cuenta

Por lo tanto tiene información de los usuarios.

Obtenemos así un razonamiento deductivo que tiene la característica de ser analítico, porque la conclusión repite información que ya estaba contenida en el condicional (primera premisa). Este razonamiento incumple la regla básica de evitar la redundancia. Sin embargo, no hay una buena razón para pensar que los hablantes incumplimos esa regla, de modo que la premisa implícita debería evitar este inconveniente. Vamos a buscar una forma de validarlo evitando la analiticidad, es decir la redundancia.

Para eso la premisa implícita que justifica el paso de la premisa “el registro es con el correo electrónico” a la conclusión “Instagram tiene información de los usuarios” no debe ser un condicional sino una afirmación general, en este caso “Las cuentas creadas con correo electrónico transfieren información de los usuarios a las empresas”, donde se usa una información pasada (que no incluye a Instagram) aplicada en este caso a esa red social. De este modo obtenemos un razonamiento deductivo – no analítico, y evitamos la redundancia:

Las cuentas creadas con correo electrónico transfieren información de los usuarios a las empresas.

Para crear una cuenta en Instagram hay que registrarse con el correo electrónico

Así que Instagram tiene información de los usuarios.

En este sentido, siguiendo la propuesta de la teoría pragma-dialéctica de van Eemeren (2006) podemos afirmar que, si bien los razonamientos deductivos que hacemos en nuestra vida

cotidiana no son analíticos, son perfectamente aceptables en tanto cumplen con una regla básica de la comunicación: evitar la redundancia.

Incorporar conceptos de la argumentación para mejorar el concepto de validez

El concepto de razonamiento estrictamente formal centra su análisis en determinadas premisas enlazadas entre sí de las que se desprende una conclusión. En cambio, el concepto de argumento incluye otros aspectos que lo hacen práctico como herramienta para estudiar estructuras teóricas, inferencias científicas, opiniones de la vida cotidiana y discursos públicos. Así cuando hablamos de argumento consideramos algunos aspectos no incluidos en el concepto razonamiento: (a) es un acto verbal, racional en el que se ofrecen razones, datos para apoyar (o refutar) una opinión, un punto de vista, o tesis; (b) se argumenta ante alguien cuando hay desacuerdos frente a un problema, lo cual implica un diálogo; (c) cuando argumentamos buscamos finalidades diversas como persuadir o convencer, probar o refutar una suposición, obtener información, etc. Por lo tanto, el argumento implica como ya señalamos en la introducción, pensar y usar el razonamiento en un contexto, es decir, inserto en un diálogo, en relación con un problema y persiguiendo alguna finalidad (Arca y López García, 2009:74).

Estos aspectos del concepto de argumento que incluyen un contexto, un diálogo y un problema tienen consecuencias sobre la evaluación de los argumentos. Para lo cual se requieren otros criterios además de examinar la validez formal o la fuerza inductiva. A la hora de evaluar los argumentos tenemos que analizar si se trata de un argumento sólido, bien formulado o no. Un buen argumento debería cumplir algunos requisitos básicos: tener relación con el problema, presuponer que aporta una resolución al problema, apoyar la conclusión en razones sólidas, estar protegido ante posibles refutaciones, tener cierto poder de convicción.

El criterio de apoyar el punto de vista en razones sólidas hace referencia a los criterios de relevancia, aceptabilidad y suficiencia (ARS). La relevancia hace referencia a una relación directa entre las premisas y la conclusión; un razonamiento relevante es aquel donde las premisas nos conducen directamente hacia la conclusión, es decir, que las premisas tienen una relación directa con lo que se está tratando de fundamentar en la conclusión o tesis. Por su parte, la suficiencia refiere a que estas mismas premisas deben prestar un apoyo que baste para sostener la conclusión, en otras palabras, las premisas deben poder soportar el peso de probar la conclusión por sí mismas.

Cuando evaluamos razonamientos deductivos bajo estos criterios, se presentan algunos desajustes con respecto a la teoría de la argumentación. En este sentido, no siempre un razonamiento formalmente válido ofrece premisas relevantes, que es uno de los requisitos con el que debe cumplir un buen argumento. Esto pudimos verlo en el ejemplo "Si nunca he visto el mar, entonces el mar no existe".

A modo de conclusión

En base a lo reflexionado en este apartado podemos arribar a algunas conclusiones que no son exhaustivas, sino que pretenden ser una aproximación a la relación de verdad y validez de los razonamientos deductivos de la lógica formal deductiva en el marco de la teoría de la argumentación. Por esta razón el concepto de validez de la deducción, en la lógica formal deductiva, cuyos modelos son las matemáticas y las estructuras de la geometría, podría ampliar sus usos para tratar con problemáticas distintas y basarse en otro modelo de validación, como es el caso del modelo legal, esto es: semejante a procedimientos judiciales donde un argumento formalmente válido sigue formalidades apropiadas. (Toulmin, 2007: 130)

Un problema que observamos con la validez en la lógica formal deductiva es partir de premisas contradictorias ¿cómo evaluar la validez de los razonamientos con premisas contradictorias? podemos ver que la validez formal de un razonamiento no garantiza siempre que el mismo sea un razonamiento sólido. Y lo mismo observamos con los razonamientos cuyas premisas son irrelevantes.

En el caso de la analiticidad de las deductivos y cómo evitar la redundancia, observamos que el hecho de explicitar la premisa implícita, que apoyen el pasaje de las pruebas y razones a la conclusión, permite evitar la redundancia y la circularidad.

Por último, como hemos mencionado, al analizar argumentos formalmente válidos con elementos de la teoría de la argumentación podemos llegar al resultado de considerarlos como argumentos débiles, redundantes o poco convincentes. Sin embargo, nos parece imprescindible recordar que la evaluación de los argumentos incluye el criterio de validez formal que se utiliza en los razonamientos deductivos, pero sin considerarlo el único importante. Además de la validez formal incorpora los criterios de relevancia, aceptabilidad y suficiencia, por nombrar solamente algunos. De esta manera nos parece que la modificación del concepto “razonamiento” por el de “argumento” puede ayudarnos a resolver algunos de los inconvenientes que se generan entre verdad y validez cuando consideramos esta tensión sólo desde el punto de vista de la lógica formal.

Actividades

- 1) Extraiga la definición de validez que utiliza la lógica formal. ¿Cuáles son los principales problemas que tiene este concepto al ser aplicado al razonamiento cotidiano?
- 2) Martín y Laura son dos amigos que habían acordado encontrarse a las 19hs para ir al cine. Sin embargo, alrededor de las 18:30 de ese día, Martín le pidió a Laura que suspendieran el plan porque había tenido un problema y no podría llegar al lugar a las 19hs. Cuando se encontraron al día siguiente, tuvieron una discusión. Laura

argumentaba que Martín era un impuntual, porque no era la primera vez que hacía esto. Por su parte, Martín argumentaba que todas las veces que llegó tarde fue por alguna razón y que no lo hacía voluntariamente. Intenten reconstruir:

- a) El argumento o los argumentos que puede haber utilizado Laura para sostener su conclusión “Martín es impuntual”
 - b) El contraargumento que podría haber presentado Martín a la argumentación de Laura
- 3) Tomando en consideración el *criterio de relevancia* explicado en la página 5, realiza la evaluación del argumento de Laura. ¿Te parece que es relevante para los fines que ella tiene? En caso de que no ¿Cómo podría modificarse?
- 4) La siguiente situación ocurre en el capítulo de Los Simpsons, *El traje de simio* (temporada 17, capítulo 21):
- Homero Simpson se cola en la fila para una exposición de armas, aprovechando que el que estaba primero era su vecino Ned Flanders. El truco de Homero es fingir que Flanders simplemente le había estado guardando el lugar. Flanders intenta decirle que él (y sus hijos) habían llegado primero, pero Homero reacciona mal preguntándole si lo llama mentiroso, cuando él “recibiría una bala por su amigo (Flanders)”.
- a) Reconstruya el argumento de Homero y el argumento de Flanders
 - b) A partir de los criterios de relevancia, aceptabilidad y suficiencia, evaluar ambos razonamientos.

Bibliografía

- Arca, C. y López García, A. (2009) “La enseñanza de la deducción en el marco de la Teoría de la Argumentación” en *Pensando al filo* n° 3, Liceo Víctor Mercante. Recuperado de <https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/pensandoalfilo3.pdf>
- Copi, Irving M. (2013) *Introducción a la lógica*. México: Limusa
- Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Van Eemeren, F; Grootendort, R; Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires. Biblos.
- Vega Renón, L. (2003) Si de argumentar se trata. Barcelona: Montesinos.
- Vega Renón, L. (2004) “De la lógica académica a la lógica civil: una proposición” en *Isegoría*, N° 31. Madrid: CSIC.
- Walton, D. (1997) *¿Cómo se puede aplicar mejor la lógica a los argumentos?* Traducción interna para la Cátedra de Teoría de la Argumentación, FaHCE-UNLP, a cargo del Prof. Federico López.

CAPÍTULO 8

¿Cómo razonan los detectives? Los razonamientos abductivos

Ernesto García y Darío Estévez

Introducción

En este capítulo estudiaremos una forma de razonamiento muy habitual en nuestra vida cotidiana y de gran utilidad en la práctica científica: la abducción. Esta forma de razonamiento se caracteriza por ser un proceso creativo, en el que a partir de una situación conocida se establece una hipótesis que nos permite explicar esa situación; por esto es la forma de razonamiento típica de las series de detectives. Plantearemos sus características y componentes centrales, analizando las diferencias que tienen este tipo de razonamientos con los razonamientos deductivos e inductivos; teniendo en cuenta sus debilidades (no proporcionan conclusiones seguras, sino plausibles) y sus fortalezas (es un tipo de inferencia que habilita nuevos descubrimientos).

Para reconstruir las características y los componentes de los razonamientos abductivos nos centraremos especialmente en el personaje de Don Frutos, detective criollo creado por el autor Velmiro Ayala Gauna. Nuestra hipótesis principal es que los razonamientos abductivos tienen la inseparable condición de ser a la vez una forma que nos permite aventurarnos a terrenos desconocidos donde podemos producir/encontrar nuevos saberes, como la permanente posibilidad de formular hipótesis erróneas. Esta tensión constitutiva de la abducción la acerca a un proceso que requiere una mirada especial, entrenada en la experiencia, para reducir su margen de error.

Razonamientos abductivos

Para analizar los razonamientos abductivos, es útil pensarlos con relación a un tipo de razonamiento muy conocido y que ocupa gran parte del programa de lógica de segundo año: los razonamientos deductivos. En este segundo tipo de razonamientos se parte de una o más premisas, y se arribas a una conclusión que tiene la característica de no agregar nueva información a la que ya nos ofrecen las premisas y de ser *necesaria*, es decir, partiendo de esas premisas debemos llegar forzosamente a esa conclusión. Repasemos un típico ejemplo:

Todos los perros son animales

Firulais es un perro

 Firulais es un animal

En este caso, si las dos premisas son ciertas; esto es, si es verdad que todos los perros son animales y que Firulais es un perro; entonces la conclusión será necesariamente verdadera. Por esto se trata de un razonamiento deductivo.

Sin embargo, en nuestra vida cotidiana, así como en parte del trabajo científico, generalmente nos encontramos frente a cierto tipo de *hechos* o *resultados* que necesitan ser explicados. Es decir, que necesitamos es reconstruir las *causas* que llevaron a que se produzca ese hecho. Por ejemplo, supongamos que el 5 de enero de 2021, en pleno verano, nieva en la ciudad de La Plata. Esto es un hecho inesperado y, para poder explicarlo, necesitamos construir una *hipótesis* y realizar mediciones o experimentación científica.

Este tipo de razonamientos en los que debemos proponer una hipótesis (que llamaremos *caso*) para explicar un hecho (que llamaremos *resultado*) reciben el nombre de *razonamientos abductivos*. Para ver mejor de qué manera funcionan, tomaremos un ejemplo de otro de los ámbitos en los que estos razonamientos son comunes: las historias de detectives. Haremos una reconstrucción del razonamiento del comisario Don Frutos, con base en el cuento “El cuarto cerrado” de Velmiro Ayala Gauna.

1) Comenzamos con el descubrimiento de un hecho o *resultado*: Abraham Baidum ha sido encontrado muerto en un cuarto cerrado.

La muerte de Abraham Baidum se presentó rodeada de las circunstancias más desconcertantes. Vivía en una casita de material que constaba de dos piezas, una de las cuales la destinaba a su negocio de tienda y la otra a dormitorio. Esta última tenía una puerta que daba a la calle principal del pueblo y una ventana que se había sobre otra lateral que conducía al río y allí fue encontrado, una tarde, por denuncia de una vecina que se extrañó no abriese, como de costumbre, con una feroz herida en el cuello por donde se había desangrado, pero, y he aquí lo raro del caso, la habitación tenía las puertas cerradas por dentro y la ventana, además de una poderosa reja, solo se entreabría unos diez centímetros por estar unidos los postigos por una cadena de seguridad (Ayala Gauna, 2015: 60).

2) Para explicar el resultado se ensayan algunas hipótesis, las cuales se basan en *reglas de experiencia*, es decir, en enunciados generales que afirman de qué manera suceden las cosas en determinados casos. Por ejemplo, la primera hipótesis que Don Frutos ensaya es pensar que se encuentran frente a un suicidio, la regla de experiencia podría decir: “si se hubiese suicidado, sería normal encontrarlo muerto en una habitación cerrada por dentro”. Muchas veces la regla de experiencia está supuesta en el razonamiento, pero no se enuncia explícitamente. Para reconstruir un razonamiento abductivo es importante explicitar esta regla.

— ¿Se habrá suicidau? —dijo don Frutos.

—Así parece —confirmó el oficial— pero ¿dónde está el arma?

Buscaron por el suelo y luego movieron el cuerpo para ver si estaba debajo de él, sin resultado.

—Entonces, es un crimen —prosiguió Arzásola— y el asesino se llevó el cuchillo (Ayala Gauna, 2015, p.60).

En este momento, frente al resultado con el que se encuentra, Don Frutos realiza dos razonamientos:

Primer razonamiento:

Cuando alguien se suicida es habitual que la escena del crimen sea un cuarto cerrado

[Regla de experiencia]

Baidum es encontrado muerto en un cuarto cerrado [Resultado]

Baidum se suicidó [Caso]

Segundo razonamiento:

Cuando se comete un asesinato, el arma o mecanismo utilizado no se encuentran en la escena del crimen [Regla de experiencia]

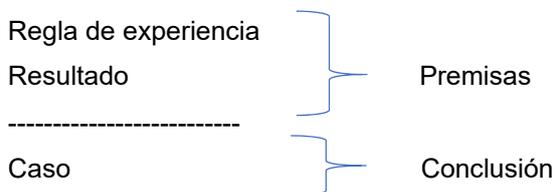
No se encontró el arma en la habitación de Baidum [Resultado]

Baidum fue asesinado, y su asesino se llevó el arma de la escena del crimen [Caso]

3) Como vemos, la conclusión (la llamaremos caso) de que se trata de un suicidio se revela equivocada, ya que sirve para explicar que la persona apareció muerta en un cuarto cerrada, pero no puede explicar por qué no se encontró el arma en la escena del crimen.

De la misma manera, Don Frutos descarta la posibilidad de que el asesino haya entrado por otro lugar, o de que se haya escondido adentro del cuarto esperando la ocasión para escapar.

En este punto ya podemos constatar la estructura de un razonamiento abductivo, donde el hecho o resultado se toma como premisa, junto con la regla de experiencia, y se busca concluir un caso:



En este punto, Don Frutos trabaja con la hipótesis del asesinato, pero necesita explicar dos cosas: i) de qué manera se produce el asesinato en un cuarto cerrado y ii) por qué han matado a Abraham Baidum.

Veamos primero la abducción acerca del *motivo* (ii) del asesinato:

—Lo que a mí me preocupa —dijo en ese momento don Frutos— es el motivo. No robaron nada así que por interés no jué, tiene que haber sido por venganza.

—Seguro, entonces que habrá sido por mujeres —afirmó Leiva—, porque el finau era muy engolosinau por laj pollera (Ayala Gauna, 2015, p.62).

Si bien esto parece ser un razonamiento deductivo, similar al siguiente:

Todos los asesinatos se producen para robar algo o por venganza

El asesinato de Abraham Baidum no incluyó robo

El asesinato de Abraham Baidum se produjo por venganza

En verdad nos encontramos frente a un razonamiento abductivo, debido a que la conclusión que se haya producido por venganza no es absolutamente segura (como lo sería en un razonamiento deductivo). Por ejemplo, podría ser que hubieran robado un objeto que Baidum recientemente había obtenido y que los policías o vecinos desconocieran, podría ser que lo hubieran matado para que no contara una información que sabía, etc.

De esta manera, el razonamiento abductivo es el siguiente:

Cuando alguien es asesinado por venganza, generalmente no se observa ningún robo en la escena del crimen [Regla de experiencia]

En la escena del crimen de Baidum no se observa ningún robo [Resultado]

El asesinato de Baidum se realizó por venganza [Caso]

Habiendo establecido los *motivos* del asesinato, Don Frutos conduce a la policía hasta las costas del Río Paraná prometiéndoles que allí encontrarán al asesino.

De pronto el comisario indicó a un mozo joven, que estaba sentado en cucullas junto a un fogón improvisado con unas piedras, dispuesto a tomar mate y dijo a Leiva:

— ¡Ahí está! Metelo preso a ese bandido...

El aludido se incorporó protestando:

— ¿Por qué, pa? ¿Qué hice, don Frutos?

—Casi nada, lo chuciaste al turco Abraham..."

—Ahí tenés, l'arma...

Arzásola retiró la vara que medía casi dos metros y puso al descubierto un aguzado hierro en su extremo.

—Ves, el mozo ese, que se llama Tránsito Ruiz, viniendo pa estos laus, al pasar frente a la casa, vio por la rendija de la ventana al turco en la cama. Toneses, aprovechando que no había naide cerca, metió la picana que tenía p'azuzar a los güeyes por entre los postigos y se la clavó n'el cuello, después la sacó y siguió viaje...

—Es verdad —dijo Levinsky—, eso resuelve el misterio del modo en que se le dio muerte.

—Primero pensé que podría haber sido alguno con una lanza, pa poder llegar desde ajuera hasta la cama, pero me di cuenta que un hombre con esa arma habiera llamau la atención al que lo viera. En cambio, uno con una picana, manejando una carreta, no despierta sospecha alguna...

—Pero había otros también con carretas... ¿Por qué eligió a Ruiz de todos ellos?
—inquirió el oficial.

—Porque al conversar con l'otra gente me enteré que había llegau a la siesta, maj o meno a la hora en que pudo haberse cometido el crimen y después tenía que ser alguien con un motivo grande nicó p'haser mesejante cosa (Ayala Gauna, 2015: 63).

Veamos entonces estos razonamientos de Don Frutos. El primero, sostiene la hipótesis de que Baidum fue asesinado desde afuera de la habitación

Si alguien es asesinado desde afuera de la habitación, es esperable no encontrar el arma homicida en ella [Regla de experiencia]

No se encontró el arma homicida en la habitación. [Resultado]

Baidum fue asesinado desde afuera de la habitación [Caso]

Posteriormente, Frutos estudia las posibles armas utilizadas por el asesino

Cuando un asesino utiliza como arma un elemento de uso cotidiano, nadie se alarma al verlo ni da aviso a la policía [Regla de experiencia]

Nadie dio aviso a la policía ni parece haberse alarmado al ver a la persona que mató a Baidum [Resultado]

El asesino debe haber utilizado como arma un objeto de uso cotidiano [Caso]

Con este razonamiento, Frutos descarta la posibilidad de que el arma sea una lanza, con lo cual supone que debe haber sido una picana para bueyes¹. Con estos elementos, Frutos -que ya había averiguado que Tránsito Ruiz le tenía bronca a Baidum por haberse casado con la mujer que éste quería- averigua charlando con otras personas del lugar que Ruiz llegó a la costa del río a la hora de la siesta, lo cual lo hace pensar que éste se retrasó porque estaba cometiendo el asesinato de Baidum.

¹ Vara larga con una punta de hierro en el extremo con la que se obliga a andar a los bueyes, mulas u otros animales que sirven en las labores del campo.

Diferencias entre razonamientos deductivos, inductivos y abductivos

Para terminar de comprender los razonamientos abductivos y sus características puede servir analizar los razonamientos planteados comparándolos con razonamientos inductivos y deductivos.

En un primer momento, Don Frutos llegó a pensar que Baidum se había suicidado a través de un razonamiento abductivo que ya analizamos:

Cuando se comete un suicidio, generalmente la escena del crimen es un cuarto cerrado

[Regla de experiencia]

Baidum es encontrado muerto en un cuarto cerrado [Resultado]

Baidum se suicidó [Caso]

Con componentes similares, se podría construir un razonamiento deductivo. Por ejemplo:

Cuando se comete un suicidio, la escena del crimen es un cuarto cerrado.

Se trató de un suicidio.

Baidum es encontrado muerto en un cuarto cerrado.

Como podemos ver, en este caso la conclusión de Don Frutos está colocada como premisa, y la segunda premisa como conclusión. Podemos observar que, en este razonamiento, si ambas premisas fuesen verdaderas, la conclusión sería necesariamente verdadera. Esto es, si siempre que se comete un suicidio la escena del crimen es un cuarto cerrado; y sabemos que se trata de un suicidio, entonces necesariamente Baidum debería ser encontrado muerto en un cuarto cerrado.

Pero no es lo que pasa, lo que ve Don Frutos es un cuarto cerrado y llega a pensar que puede haber sido un suicidio, porque los suicidios suelen presentar cuartos cerrados como escenas del crimen. No al revés.

También podríamos reconstruir un razonamiento inductivo con los mismos componentes:

Baidum se suicidó

Baidum fue encontrado muerto en un cuarto cerrado

Cuando se comete un suicidio, la escena del crimen es un cuarto cerrado.

En este caso, deberíamos partir de saber que Baidum fue encontrado muerto en un cuarto cerrado y que se trató de un suicidio. A partir de esto podríamos elaborar la regla general de que cuando la escena de un crimen es un cuarto cerrado, se trata de un suicidio.

Como podemos ver, en el caso de los razonamientos inductivos, al igual que en el caso de la abducción, la conclusión es sólo probable, no se sigue necesariamente. Podría darse el caso de que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa. Sin embargo, a diferencia de la abducción, en la inducción lo que hacemos es generalizar a partir de casos puntuales.

Analicemos un último ejemplo. Como quedó planteado en el apartado anterior, Don Frutos llegó a la conclusión de que a Baidum lo habían matado con un arma desde afuera de la habitación a través de un razonamiento abductivo que reconstruimos de esta manera:

Si alguien es asesinado desde afuera de la habitación, no se encuentra el arma homicida en ella. [Regla de experiencia]

No se encontró el arma homicida en la habitación. [Resultado]

Baidum fue asesinado desde afuera de la habitación [Caso]

Con los mismos elementos podemos construir un razonamiento deductivo, si cambiamos la segunda premisa por la conclusión y viceversa. Nos quedaría un razonamiento con esta forma:

Si alguien es asesinado desde afuera de la habitación, no se encuentra el arma homicida en ella.

Baidum fue asesinado desde afuera de la habitación

No se encontró el arma homicida en la habitación.

También podemos repetir el procedimiento que utilizamos para crear un razonamiento inductivo en el ejemplo anterior y transformar en conclusión la primera premisa. El resultado sería el siguiente razonamiento inductivo:

Baidum fue asesinado desde afuera de la habitación.

No se encontró el arma homicida en la habitación.

Si alguien es asesinado desde afuera de la habitación, no se encuentra el arma homicida en ella.

Viendo en relación razonamientos deductivos, inductivos y abductivos con los mismos componentes, podemos también comprender algunas de sus diferencias. Tanto las abducciones como en las inducciones son formas de inferencias probables, no seguras. Sin embargo, en el caso de las inducciones a partir de casos particulares, se realiza una generalización. En el caso de razonamientos abductivos esto no es así: lo que buscamos es construir una hipótesis, también particular, que nos permita justificar lo que vemos. Esta hipótesis está apoyada en una regla de

experiencia, que postulamos como forma de conectar ese resultado que se nos presenta, con el caso que lo podría explicar.

Consideraciones finales: fortalezas y debilidades de los razonamientos abductivos

A partir de lo señalado en los apartados anteriores, es posible concluir que estamos frente a un tipo de razonamiento muy particular: ¿Para qué nos sirve? ¿Qué novedades nos aporta? ¿Cuáles son sus debilidades? En la tradición de la lógica y la epistemología, la inducción y la deducción fueron las dos clases de inferencias a las que se les prestó mayor atención y sobre las que se trabajó más sostenidamente. Esto hasta que un filósofo estadounidense, llamado Charles Sanders Peirce, desarrolló el concepto de abducción dándole centralidad en su planteo teórico. Dicho autor sostenía:

La abducción es el proceso de formación de una hipótesis explicativa. Es una operación lógica que introduce una nueva idea; la inducción no hace más que determinar un valor y la deducción involucra solamente consecuencias necesarias de una hipótesis pura. La deducción provee algo que *debe ser*; la inducción muestra que algo es realmente operativo; la abducción simplemente sugiere que algo *puede ser* (Peirce, 1903: 216, los resaltados en cursiva son nuestros).

Para el autor estadounidense existen tres tipos de inferencia. Los razonamientos deductivos son explicativos, ya que la conclusión solo explicita lo que de alguna manera está presente en las premisas. También por esto son el único tipo de inferencia necesaria, que nos proporciona conclusiones seguras. Recordemos lo mencionado al principio del artículo: en la deducción la información presente en la conclusión ya se encontraba de alguna manera en las premisas. La conclusión “explica” lo que está presente en las premisas, lo desarrolla. En esto piensa Peirce cuando sostiene que se trata solamente de “las consecuencias necesarias de una hipótesis pura”.

La inducción y la abducción, comparten la característica de ser inferencias ampliativas: aportan una conclusión que plantea algo más que lo contenido en las premisas. El contenido de la conclusión amplía lo que estaba en las premisas, nos aporta algo nuevo. Sin embargo, la inducción lo que hace es simplemente generalizar lo que en las premisas aparece de forma particular. La abducción, en cambio, supone un salto mayor: la aparición de una novedad radical en la conclusión. Peirce considera que la abducción es el único tipo de inferencia que permite producir nuevo conocimiento. Es el tipo de razonamiento donde a partir de un hecho observado, formulamos una hipótesis que nos permitiría explicarlo, es, en términos de Peirce un razonamiento que va del efecto a la causa.

En nuestra vida cotidiana muchas veces realizamos conjeturas a partir de lo que vemos y conocemos. Al realizar estas conjeturas, que pretenden explicar lo que se nos aparece, estamos

realizando un proceso de abducción. Peirce sostiene que la forma lógica que tiene este razonamiento es:

–El sorprendente hecho C, es observado.

–Pero si A fuera verdadera, C podría ser una cosa corriente (Peirce, 1935: 59)

En este sentido afirmamos que los razonamientos abductivos tienen la potencialidad de producir un espacio abierto a que aparezca algo nuevo, que ante la necesidad de explicar o entender por qué ocurre un hecho C podamos encontrar o descubrir algo que desconocemos. Su apertura a la novedad hace que los razonamientos abductivos sean, por esto mismo, una forma que exige pensar creativamente. Por esto los razonamientos abductivos son muy utilizados por detectives, por la medicina, y también para generar hipótesis (que luego son puestas a prueba) en las ciencias.

Esta potencialidad de los razonamientos abductivos expresa también el riesgo de su utilización, dado que sus conclusiones nunca pueden brindarnos una certeza absoluta y que, a su vez, se trata de un tipo de razonamiento que implica una dificultad especial a la hora de ponerlo en práctica. Si, como hemos visto anteriormente, la incapacidad de los razonamientos abductivos para darnos certeza absoluta (es decir, su posibilidad de llevarnos a conclusiones erróneas) es la contracara de la potencialidad que tienen de ampliar el conocimiento, la segunda de sus debilidades requiere que nos detengamos un momento para pensarla.

¿Por qué los razonamientos abductivos tendrían una dificultad especial a la hora de realizarse? Según Soler Toscano (2012: 6) esta dificultad se relaciona con el hecho de que una buena abducción depende de lo que el autor denomina ojo clínico, es decir, “la facilidad para captar una circunstancia o preverla”. Esta capacidad, si bien es común a todas las personas, no se desarrolla en abstracto, sino que depende de los dominios de conocimiento en que se tiene mayor experiencia; tener ojo clínico en la medicina no quiere decir tenerlo para investigar un asesinato o para producir una hipótesis acerca de por qué los planetas se comportan de determinada manera. E incluso tenerlo en algún campo específico de la medicina, como podría ser el estudio de las enfermedades respiratorias, no sólo no garantiza tenerlo en otros campos, sino que tampoco provee certezas de que ese ojo clínico pueda ser útil ante la aparición de enfermedades nuevas con características desconocidas, que es precisamente donde tendrá que ponerse a prueba. En este aspecto, los razonamientos abductivos tienen en su misma constitución una cuota de incertidumbre, inseparable del atractivo que les da la característica de ser el único tipo de razonamiento que nos ofrece la posibilidad de descubrir nuevos conocimientos. La abducción, entonces, implica reconocer estos riesgos y ventajas, inseparables. De una forma más interesante lo expresa Zelis (2005), cuando afirma que “la abducción, a fin de cuentas, no es otra cosa que intentar adivinar”.

Actividades

- 1) Extraiga las principales características de los razonamientos abductivos y sus diferencias con los razonamientos deductivos e inductivos.

2) Reconstruya los razonamientos abductivos que aparecen en el siguiente diálogo entre Holmes y Watson perteneciente a la novela *El signo de los cuatro* de Arthur Conan Doyle:

Dice Holmes:

— (...) la observación me indica que esta mañana ha estado usted en la oficina de Correos de Wigmore Street, y gracias a la deducción sé que allí puso un telegrama.

—¡Exacto! —dije yo— Ha acertado en las dos cosas. Pero confieso que no entiendo cómo ha llegado a saberlo. Fue un impulso súbito que tuve, y no se lo he comentado a nadie.

—Es la sencillez misma —dijo él, riéndose por lo bajo de mi sorpresa—. Tan ridículamente sencillo que sobra toda explicación. Aun así, puede servirnos para definir los límites de la observación y la deducción. La observación me dice que lleva usted un pegotito rojizo pegado al borde de la suela. Justo delante de la oficina de Correos de Wigmore Street han levantado el pavimento y han esparcido algo de tierra, de tal modo que resulta difícil no pisarla al entrar. La tierra tiene ese peculiar tono rojizo que, por lo que yo sé, no se encuentra en ninguna otra parte del barrio. Hasta aquí llega la observación. Lo demás es deducción.

—¿Y cómo dedujo lo del telegrama?

—Pues, para empezar, sabía que no había escrito una carta, porque estuve sentado frente a usted toda la mañana. Además, su escritorio está abierto y veo que tiene usted un pliego de sellos y un grueso fajo de tarjetas postales. Así pues, ¿a qué iba a entrar en la oficina de Correos si no era para enviar un telegrama? Una vez eliminadas todas las demás posibilidades, la única que queda tiene que ser la verdadera.

3) A partir de los siguientes datos (hechos) propongan: i) alguna hipótesis explicativa; ii) las circunstancias o el contexto que rodean al hecho y que hacen verosímiles sus hipótesis; y iii) la correspondiente regla de experiencia

- a) Un auto aparece incendiado fuera de un edificio
- b) El pelo del señor Romano, que era rubio, se ha puesto completamente blanco
- c) Cinthia hace meses que no habla con Laura, quién era su mejor amiga
- d) Hay olor a podrido en la heladera
- e) La computadora se apaga y se prende sola

4) Formule un argumento deductivo, uno inductivo y uno abductivo a partir de estos tres enunciados: “Quienes van a 2do año del Liceo cursan lógica”; “Matías va a segundo año del Liceo”; “Matías cursa lógica”.

Bibliografía

- Ayala Gauna, Velmiro (1960). *Don Frutos Gómez, comisario*. Rosario: Editorial Hormiga
- Bar, Aníbal R. (2001). “Abducción. La inferencia del descubrimiento”. *Cinta de Moebio*, diciembre, número 12. Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile
- Copi, Irving M. (2010). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba

- Soler Toscano, Fernando (2012). *Razonamiento abductivo en lógica clásica*. Cuadernos de Lógica, epistemología y lenguaje. Series Editores
- Vásquez Ramírez, Leidy Yaneth (2008). “La Abducción como alternativa del método científico en la Educación Superior” en *Uni-pluri/versidad vol.8 N°2*. Colombia
- Peirce, Charles Sanders (1934). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. 5, Pragmatism and Pragmaticism*, [versión electrónica] Charles Hartshorne y Paul Weiss (ed.), Cambridge MA, Harvard University Press.
- (1935). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. 6, Scientific Metaphysics*, [versión electrónica], Charles Hartshorne y Paul Weiss (eds.), Cambridge MA, Harvard University Press.
- Soler Toscano, Fernando (2012) *Razonamiento abductivo en lógica clásica*. London: College Publications.
- Zelis, Oscar; Pulice, Gabriel y Manson, Federico (2005). *Contribuciones de la Epistemología, la Filosofía y la Semiótica a la Teoría de la Investigación en Psicoanálisis*. Disponible en <http://psiconet.com/foros/investigacion/peirce.htm>.

CAPÍTULO 9

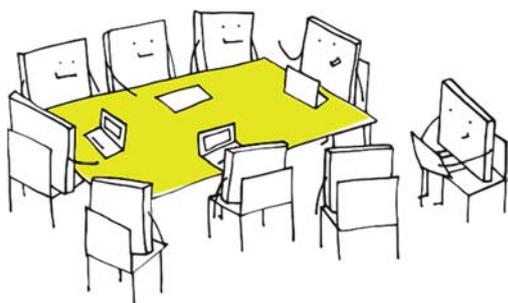
Algunos acuerdos sobre los desacuerdos

Victoria Paz Sánchez García

Introducción

En este capítulo nos vamos a ocupar de algunos elementos importantes involucrados en la tarea de **argumentar**. ¿Por qué? porque la argumentación es una actividad que está presente en muchas situaciones de nuestra vida cotidiana y que, si la desarrollamos correctamente, nos puede resultar muy útil para *pensar* y *discutir mejor* con les demás.

Figura 9.1



¿Y qué es argumentar? Lo primero que podemos decir es que argumentar es dar y recibir razones. Si leemos los diarios, escuchamos la radio, miramos la televisión, navegamos por internet o simplemente escuchamos una conversación, es muy probable que nos encontremos con algún argumento, es decir, con razones que se ofrecen para sostener o criticar un punto de vista. Damos y recibimos razones constantemente, incluso a través de imágenes. Las razones sirven para respaldar o defender nuestras acciones, decisiones, creencias y modos de pensar. Sirven para evaluar las ventajas o desventajas de algo, para pronunciarnos sobre las personas o sobre el mundo en general. También sirven para defendernos cuando alguien nos critica o duda de nosotros y -al revés- para poner en cuestión o criticar una posición con la que no acordamos. Por ejemplo, es muy probable que en estas situaciones tengamos que participar ofreciendo razones: cuando me preguntan por qué creo que la nueva temporada de mi serie favorita es la mejor de todas; cuando mis amigos me dicen que festeje mi cumpleaños y yo no tengo ganas; cuando la profesora de lógica cree que me estaba copiando en la prueba y no es cierto; cuando mi tío dice algo en lo que estoy en profundo desacuerdo, etc.

¿Te acordás cuándo fue la última vez que conversaste con alguien sobre algo en lo que no estaban para nada de acuerdo?

¿Explicar, razonar o argumentar?

Figura 9.2



Argumentar no es la única actividad en la que se intercambian razones. También ofrecemos razones cuando tratamos de explicar algo. Sin embargo, **explicar** y **argumentar** son actividades sutilmente diferentes, que podemos distinguir si prestamos atención al contexto de la charla y a la intención de los hablantes. Veamos un ejemplo para tener una primera idea.

Cuando Clara le dice a una compañera de escuela que Ramiro no va a venir a su fiesta porque está enfermo, está dando una **explicación**. En la explicación, las razones se presentan para facilitar o ampliar la comprensión de algún hecho, acción o acontecimiento que no se está poniendo en duda. Ahora bien, si Clara discute con su compañera tratando de convencerla de que Ramiro no va a venir a su fiesta porque hace pocos días tuvieron una pelea y seguro que sigue ofendido con ella, está dando un **argumento**. En este caso, las razones se presentan para respaldar una afirmación (“Ramiro no va a venir a la fiesta”) sobre la que, en principio, no hay acuerdo entre Clara y su compañera; y la intención de Clara es convencerla de esa afirmación.

En discusiones cotidianas es muy común que la argumentación esté combinada con explicaciones o elementos informativos. Por lo general, cuando se presenta un desacuerdo lo primero que hacemos es tratar de resolverlo recurriendo al conocimiento disponible. Pero si el debate no se agota simplemente con esa información, es mejor concebirlo como una discusión argumentativa (van Eemeren 2006: 36).

Argumentar y dar razones tampoco es lo mismo que **razonar**. Los **razonamientos** son procesos psicológicos, operaciones del **pensamiento** que sirven para resolver problemas, extraer conclusiones, tratar de entender algo, entre otras cosas. Por ejemplo, cuando el profe de matemáticas nos hace resolver ecuaciones y despejar la x , estamos razonando. Los **argumentos**, en cambio, expresan razonamientos, pero lo que los caracteriza y diferencia específicamente es que suponen una **práctica comunicativa**. Es decir, que **argumentar** es una actividad verbal y social, que se hace en diálogo con otros. Veamos mejor estas diferencias.

Un **razonamiento** es un conjunto de oraciones o proposiciones que tienen función informativa. Ese conjunto se compone de una proposición que se denomina **conclusión** y -al menos- una que se denomina **premisa**. Además, estas oraciones informativas pueden ser **verdaderas** o **falsas**. Por ejemplo, la proposición “el sol es una estrella” es verdadera, mientras

que la proposición “la luna es una estrella” es falsa. Ahora bien, ¿Cómo se relacionan estos componentes de un razonamiento? Decimos que la conclusión se **desprende** o **infiere** de las premisas o, en otras palabras, que la información comprendida en las premisas justifica (con distintos grados de certeza o confianza) la información contenida en la conclusión. Pero de los razonamientos como un todo no decimos que son verdaderos o falsos, sino que son **correctos** o **incorrectos**, **válidos** o **inválidos**. Veamos un ejemplo:

¿Te parece que éste es un razonamiento válido?

(1) Una estrella es un astro o cuerpo celeste que brilla con luz propia (**premisa**)

(2) La luna es un cuerpo celeste que no brilla con luz propia (**premisa**)

(3) Por lo tanto, la luna no es una estrella (**conclusión**)

¿Y éste?

(1) Si llueve entonces hay nubes (**premisa**)

(2) Hay nubes (**premisa**)

(3) En consecuencia, llueve (**conclusión**)

Los **argumentos**, por su parte, también se componen de proposiciones que pueden ser verdaderas o falsas. Lo que solemos llamar “premisas” en los razonamientos, es lo que en los argumentos llamamos también **razones**, mientras que la conclusión es lo que funciona como **tesis** o **punto de vista** a defender. Si buscamos argumentos en textos, discursos o conversaciones podemos encontrar algunas pistas que nos ayudan a reconocer estos componentes: los llamados “indicadores de premisas/razones” (*porque, ya que, pues, debido a que, puesto que, etc.*), y los “indicadores de conclusión/tesis” (*por lo tanto, en conclusión, entonces, consecuentemente, luego, etc.*). ¿Cómo se relacionan razones y tesis en los argumentos? Las razones son presentadas por le hablante con la pretensión de apoyar o fundamentar la tesis. Sin embargo, de un argumento no suele decirse que es válido o inválido, sino más bien que es bueno o malo, sólido o débil, convincente o no convincente, y todo ello de acuerdo a varios factores: a la verdad o aceptabilidad de las premisas, a la forma en que éstas se relacionan con la conclusión, al contexto que le da sentido, a las intenciones de le hablante, a la recepción que tiene en la audiencia a la que se dirige y a la fuerza que tenga respecto de otros argumentos o contraargumentos que puedan presentarse en la discusión. Veamos un ejemplo.

¿Te parece un buen argumento? ¿te convence?

-No nos conviene ir al supermercado a comprar para comer, no creo que siga abierto a las 21.30 hs. de la noche. Cuando yo trabajaba en el super de mi barrio cerrábamos a las 21 hs. Además,

hoy es feriado. Podemos quedarnos y pedir unas pizzas ricas y baratas que te traen a domicilio, yo te invito.

Llegades hasta aquí, podemos avanzar una definición más completa de **argumento** que nos acompañará a lo largo del capítulo:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (Van Eemeren y Grootendorst 2006: 17).

Es una actividad **verbal** porque puede desarrollarse en forma oral o escrita (y también a través de imágenes!); es una actividad **social** porque está dirigida siempre hacia otras personas; y es una actividad **racional** porque supone que quienes discuten asumen una actitud razonable, es decir, no usan la fuerza para convencer al otro, ni dejan que resuelva la disputa otra persona (un juez, por ejemplo) sino que están dispuestos a resolver la discusión entre ellos, presentando razones y siguiendo ciertas reglas que hacen que el diálogo respetuoso sea posible.

Resumiendo, la argumentación es una práctica comunicativa que tiene como objetivo y función principal *persuadir o convencer a alguien de algo por medio de razones*. Pero esto no puede hacerse de cualquier manera. Para hacerlo bien es necesario conocer y manejar algunas herramientas. Esas herramientas nos las ofrece la **lógica**.

¿Qué es la lógica?

La lógica es una disciplina muy antigua y que tiene una larga historia de cambios y desarrollos. A nosotres nos va a alcanzar con distinguir dos grandes ramas: la lógica formal y la informal. La **Lógica Formal** es la más tradicional, estudia **la forma** de los **razonamientos** prescindiendo de los contenidos de sus proposiciones y se dedica a un tipo especial de razonamientos: los deductivos. De esta lógica nos ocupamos en el segundo año de ESB del Liceo Víctor Mercante.

La **Lógica Informal** es de origen más reciente. Surge alrededor de 1970 en los Estados Unidos y Canadá como una crítica al enfoque de la lógica anterior, la llamada lógica formal deductiva. ¿Por qué? Porque, para la Lógica informal, que un argumento sea aceptable no puede depender única y fundamentalmente de su forma lógica, sino que hay que contemplar otros criterios, entre ellos, los contenidos de sus proposiciones. Además, los argumentos no son débiles o fuertes en sí mismos, sino que lo son en comparación con otros argumentos que los ponen en duda o que sostienen puntos de vista opuestos. A esto se denomina *ponderar argumentos*, es decir, *evaluar su solidez relativa*. La materia Lógica de tercer año de la ESB del LVM se enmarca en la lógica informal y hace pie especialmente en lo que se llama la **Teoría de la Argumentación**. Este mismo enfoque, el de la lógica informal, adoptamos para este capítulo en el estudio de los argumentos y la argumentación.

El diálogo argumentativo

Figura 9.3



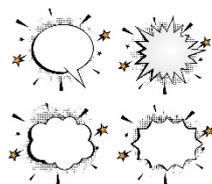
Es muy común que la gente no esté de acuerdo en un montón de cosas. Para resolver estas diferencias de opinión, es necesario debatir acerca del tema y alcanzar algún acuerdo. Si se emplea la argumentación como medio para resolver el desacuerdo, estamos frente a una discusión crítica o argumentativa.

Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un cierto punto de vista, llamada *protagonista*, y otra parte que desafía este punto de vista o lo pone en duda, llamada *antagonista*. A lo largo del debate, los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas mantienen sus dudas y sus objeciones, todo ello intercambiando razones o argumentos. Podemos decir que la diferencia de opinión se resuelve cuando una de las dos partes revisa o cambia su posición original, es decir, cuando ambas partes llegan a sostener la misma posición a partir de bases argumentativas razonables.

¡No estamos de acuerdo! Pero... ¿en qué?

Lo primero que tenemos que hacer para resolver una diferencia de opinión de manera racional o argumentativa, es reconocer claramente en qué consiste el desacuerdo que le dio origen, es decir, tenemos que determinar sobre qué se discute. Esto es lo que comúnmente se denomina *establecer la cuestión*.

Figura 9.4



- Debieras pensar en tu futuro y tomarte más en serio los estudios.
 - Pero, papá, si tú a mi edad pasabas más tiempo en el bar que en clase.
 - Mira, hijo, si quieres discutir conviene no mezclar las cosas. ¿Está bien o mal lo que yo te digo? ¿Estuvo bien o mal lo que yo hice? ¿Justifican mis errores los que tú cometes? Son tres cosas distintas: ¿cuál quieres que discutamos?
- (Damborenea 2000: 8)

Muchas veces los enredos en discusiones cotidianas tienen que ver con que se discuten cuestiones distintas o se cambia el asunto sobre el que se estaba discutiendo originalmente. Por eso, es muy importante que antes de embarcarnos a presentar nuestros argumentos, precisemos claramente el objeto sobre el que vamos a debatir: ¿en qué consiste el desacuerdo? ¿qué está poniendo en duda la otra parte? ¿qué es lo que yo no quiero aceptar de su posición? ¿dónde radica la diferencia de opinión? ¿en qué nos estamos oponiendo? Si no esclarecemos esto desde el comienzo, será muy difícil llegar a un acuerdo más adelante.

¿Sobre qué estamos discutiendo?

Aunque parezca que podemos discutir sobre infinidad de cosas, todas las cuestiones en disputa pueden reducirse a 4 tipos:

- a) **Cuestión conjetural o de hechos:** Si una cosa existe o no; si un hecho se ha producido o no.
- b) **Cuestión de palabras o nominal:** En qué consiste ese hecho o cosa, es decir, qué nombre le corresponde.
- c) **Cuestión de valoración o valorativa:** Si nos parece bien o mal.
- d) **Cuestiones de acción:** Qué podemos hacer frente a eso.

Veamos detenidamente cada una de ellas:

a) Cuando estamos en desacuerdo respecto de una **cuestión de hechos o conjetural**, discutimos para saber si algo es cierto o posible; si algo ocurrió, ocurre o podría ocurrir; si es así como se lo cuenta o de otra manera. En otras palabras, se discute acerca de hechos y sus circunstancias. Por ejemplo:

¿Es real el cambio climático?

¿Son efectivas las vacunas contra el COVID?

¿Habrá alerta meteorológica este fin de semana?

Para resolver estas cuestiones se suele recurrir a fuentes de conocimiento como la experiencia, testimonios, pruebas, etc.

b) Si estamos de acuerdo en que los hechos son reales o pueden serlo, entonces podemos debatir acerca de qué significan o cómo pueden ser denominados, en qué consisten o qué son. Veamos algunos ejemplos:

¿A qué denominamos cambio climático?

¿Qué significa que una vacuna contra el COVID sea efectiva?

¿Cuándo consideramos que hay alerta meteorológica?

En estos debates es importante conocer el uso del lenguaje, de las palabras, los conceptos, las definiciones, y cómo se aplican. Por eso se llama **cuestión de palabras o nominal**. Dirimir esta cuestión a veces puede resultar un poco técnico, por lo que podemos recurrir a especialistas o al conocimiento adquirido en las distintas ramas de la ciencia para resolver la cuestión.

c) Ahora bien, si estamos de acuerdo en que los hechos son reales o pueden serlo -al margen de la denominación que le demos-, entonces podemos pasar a discutir si están bien o mal, si son correctos o incorrectos, si convienen o son perjudiciales. A este tipo de cuestión la llamaremos **evaluativa** o de **valoración**, porque supone emitir juicios de valor acerca de los hechos para determinar si son buenos o malos en algún sentido, y en qué grado.

¿Es preocupante el cambio climático?

¿Es bueno vacunarse dadas las circunstancias?

¿Es conveniente salir de casa si hay alerta meteorológica?

Toda discusión puede reducirse a una de estas tres posibilidades: si la cosa ha ocurrido, ocurre o ocurrirá (cuestión conjetural), cómo la llamaremos (cuestión nominal) y qué valor tiene (cuestión de valoración). Si los hechos no se rechazan, el debate puede comenzar en la cuestión nominal y, si ésta tampoco se discute, podemos pasar directamente a discutir sobre la valoración de los hechos (Damborenea, 2000: 9-10).

d) Los tres tipos de cuestiones que vimos hasta acá tienen algo en común: se centran en el análisis de los hechos (si suceden, en qué consisten y qué valor tienen) y nos brindan conocimiento. Pero el conocimiento siempre está al servicio de la acción. Lo habitual, entonces, es que nos interese discutir esas cuestiones para decidir algo o hacer algo. El cuarto tipo de cuestión es la **de acción** que, a su vez, se divide en dos variedades: *deliberación* (¿qué hacer?) y *enjuiciamiento* (¿quién es responsable?).

En la *deliberación* nos ocupamos de decidir cómo nos conviene actuar en un futuro.

¿Qué hacemos para evitar el cambio climático?

¿Me vacuno?

¿Me quedo en mi casa el fin de semana? ¿Debería tomar algún recaudo más?

En el *enjuiciamiento* discutimos sobre personas para delimitar responsabilidades.

¿Qué países son los que más contribuyen al cambio climático?

¿Quién determina que las vacunas son seguras?

¿Quién es responsable si me sucede algo en la calle durante una tormenta?

Repasemos...

Lo primero que hacemos cuando estamos frente a un desacuerdo que pretende resolverse con un diálogo argumentativo, es reconocer la cuestión. Ésta puede formularse como una pregunta o como una proposición o enunciado.

1. Desacuerdo: *Una persona afirma que el cambio climático es sólo una teoría conspirativa, mientras que la otra parte responde que el cambio climático es una realidad manifiesta.*

Cuestión: *¿Es real el cambio climático? / El cambio climático es un hecho.*

Tipo de cuestión: *conjetural o de hechos*

¿Te animás a completar las que siguen?

2. Desacuerdo: *Una de las partes afirma que hay que vacunarse mientras que la otra dice que no se va a vacunar porque no confía en lxs científicxs ni en lxs políticxs.*

Cuestión:

Tipo de cuestión:

3. Desacuerdo: *Una persona considera que vientos de 30 km/h y lluvias intermitentes no son condiciones suficientes para hablar de alerta meteorológica, mientras que la otra parte cree que sí.*

Cuestión:

Tipo de cuestión:

4. Desacuerdo: *Una de las partes sostiene que el cambio climático es el problema más grave que enfrenta la humanidad en estos tiempos, mientras que a la otra parte no le parece una cuestión tan preocupante.*

Cuestión:

Tipo de cuestión:

¿Cuál es tu posición frente al asunto? Tipos de puntos de vista

Figura 9.5



Una vez que aclaramos sobre qué se discute, es necesario precisar cuáles son las posiciones que se adoptan respecto de dicha cuestión. A esto le llamamos **puntos de vista** y hay tres tipos: **positivo**, **negativo**, o **neutro**. En una diferencia de opinión hay siempre una persona, la *protagonista*, que adelanta un punto de vista con respecto a alguna proposición; ese punto de vista es **positivo** si el protagonista está a favor de la proposición y **negativo** si está en contra. Mientras que la otra parte, la *antagonista*, puede presentar dudas, en cuyo caso el punto de vista es **neutro**; o adoptar el punto de vista contrario (van Eemeren 2006, cap.1). Pasemos en limpio, retomando lo que vimos hasta ahora:

Desacuerdo: Juan cree que Tiktok es mejor aplicación que Instagram mientras que Lucía opina justo al revés y Andrea no está segura de cuál prefiere.

Cuestión: *Tiktok es mejor aplicación que Instagram*

Tipo de cuestión: valorativa o evaluativa.

Puntos de vista:

- Juan: punto de vista **positivo** (está a favor de la *proposición Tiktok es mejor aplicación que Instagram*).
- Lucía: punto de vista **negativo** (rechaza o se opone a la *proposición Tiktok es mejor aplicación que Instagram*)
- Andrea: punto de vista **neutro** (duda o no está convencida de la afirmación *Tiktok es mejor aplicación que Instagram*)

¿Todos los desacuerdos son iguales? No, hay algunos más difíciles de resolver que otros...

Figura 9.6



Cuando nos encontramos discutiendo con alguien o con varias personas a la vez, también conviene establecer claramente en qué clase de desacuerdo nos metimos. Esto nos puede dar una idea de si nos conviene embarcarnos en la discusión o no, y de cuán difícil puede ser resolverla con argumentos, es decir, sin llegar al agotamiento, la resignación o incluso ¡a pelearnos! Por eso, es necesario desde el comienzo de un debate, determinar qué tipo de diferencia de opinión tenemos. Para distinguirlas, usaremos dos criterios (van Eemeren 2006, cap.1):

(a) la *cantidad de cuestiones* que pretende discutir le protagonista divide los desacuerdos en dos tipos: **únicos** (cuando se discute una sola cuestión o proposición) y **múltiple** (cuando se discuten varias cuestiones al mismo tiempo). Ejemplos:

Antil: la película que está en cartelera es malísima (única)

Antil: La película que está en cartelera es malísima y la entrada muy cara (múltiple)

(b) el punto de vista de le oponente divide los desacuerdos en dos tipos más: **no mixto** (si le antagonista sólo duda) o **mixto** (si va más allá y se opone o rechaza el punto de vista de le protagonista). Ejemplos:

Antil: la película que está en cartelera es malísima (única)

Sol: no tengo idea la verdad, no la conozco (no mixta)

Antil: La película que está en cartelera es malísima y la entrada muy cara (múltiple)

Sol: No estoy de acuerdo, a mí me gustó mucho y la entrada es barata en relación con otros cines. (mixta)

El tipo de diferencia de opinión más sencillo y más fácil de resolver es aquel en el cual un punto de vista se encuentra con una duda. Esta es la **forma elemental** de diferencia de opinión, la **única y no mixta**. Los otros tipos de desacuerdos son los más difíciles de resolver, por eso nos conviene tratar de reducirlos al tipo elemental. ¡Imagínense una situación donde nos vemos

obligados a discutir varios temas a la vez con un público que tiene un punto de vista completamente opuesto!

Cuatro tipos de diferencia de opinión

<u>Antagonista:</u>	Duda	Adopta un punto de vista opuesto
<u>Protagonista:</u>		
Sostiene un solo punto de vista	Única y no mixta (forma elemental)	Única y mixta (forma compleja)
Sostiene varios puntos de vista	Múltiple y no mixta (forma compleja)	Múltiple y mixta (forma compleja)

¿Te animás a completar este resumen?

Resumen

a) Tipo de diferencia de opinión: _____

Ana: Debe implementarse la pena de muerte en nuestro país.

Zoe: ¡No estoy para nada de acuerdo!

b) Tipo de diferencia de opinión: _____

Joaquín: Creo que es correcto mentir en ciertas circunstancias.

Francisco: No tengo posición tomada, dejame pensarlo mejor.

c) Tipo de diferencia de opinión: _____

Felipe: Valentín es buen compañero y además es muy divertido.

Inés: No lo sé, no lo conozco.

d) Tipo de diferencia de opinión: _____

Paz: El invierno siempre se me hace larguísimo.

Guadalupe: ¡A mi todo lo contrario!

Un modelo ideal para la discusión crítica

Figura 9.7



Por último, vamos a ver cómo suele componerse una discusión argumentativa, qué pasos o etapas suele seguir. Para ello, usaremos lo que se denomina un **modelo ideal**, que no siempre se ve completo en las discusiones reales pero que puede ayudarnos a reconocer una discusión crítica, a reconstruirla, analizarla y evaluarla de un modo más claro y ordenado.

Una discusión crítica ideal se desarrolla a través de cuatro etapas: la confrontación, la apertura, la argumentación y el cierre (Van Eemeren, 2006, cap. 2). Veamos cada una de ellas.

1. Etapa de Confrontación: En esta etapa aparece y se pone de manifiesto que hay una diferencia de opinión entre dos o más personas. Esto significa que una parte presenta un punto de vista y la otra no lo acepta inmediatamente, sino que duda, lo critica o directamente se opone a él. Todo lo que vimos anteriormente (los tipos de cuestión, los tipos de puntos de vista, los tipos de desacuerdo) son herramientas que nos sirven para analizar esta primera etapa, la de confrontación.

2. Etapa de Apertura. En esta etapa se toma la decisión de intentar resolver la diferencia de opinión por medio de una discusión argumentativa reglamentada. Una parte toma el rol de *protagonista*, lo que significa que está preparada para defender su punto de vista por medio de la argumentación. La otra parte toma el rol de *antagonista*, lo que significa que está preparada para desafiar sistemáticamente a le protagonista a defender su punto de vista. Además, ambas partes se ponen de acuerdo sobre cuáles son los puntos en los que sí coinciden (las llamadas premisas compartidas) y sobre las reglas que van a respetar en el debate. Por ejemplo, cómo puede le protagonista defender el punto de vista y cómo puede le antagonista atacarlo; cuándo son exitosos estos intentos de defensa y de ataque, etc.

3. Etapa de Argumentación. En esta etapa le protagonista defiende su punto de vista y le antagonista, si todavía tiene más dudas, le pide más o mejores argumentos. Tomados en conjunto, los argumentos empleados por le protagonista en esta etapa son los que conforman el texto discursivo. En otras palabras, un texto discursivo es la suma total de todas las argumentaciones empleadas para defender un punto de vista. Esta es la etapa más importante

en la resolución de la diferencia de opinión, es donde se presentan las razones, por eso, a veces es considerada como la “verdadera” discusión.

4. Etapa de Cierre. En esta etapa las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quién. Si le protagonista retira el punto de vista, la diferencia de opinión se resuelve a favor de le antagonista; si le antagonista abandona sus dudas, es resuelta a favor de le protagonista.

¿Qué etapas del modelo de discusión están presentes en el siguiente ejemplo?

Juan: creo que debería extenderse el calendario escolar para recuperar el tiempo que se ha perdido durante la pandemia.

Carlos: Estoy totalmente en desacuerdo con lo que decís.

Juan: Sí, lo supuse. Me gustaría ver si puedo convencerte de mi punto de vista. ¿Qué te parece si conversamos al respecto? Dejame que yo exponga mi punto de vista y mis argumentos primero, antes de responder y luego vos presentás tus objeciones. Y no vale que hagas trampas, como citar a gente importante que comparte tus perspectivas. Tampoco vale que me chicanees.

Respuesta: _____

Concluyendo...

Como dijimos antes, un modelo ideal no describe la realidad, aunque muchas discusiones cotidianas pueden aproximarse al modelo. A veces no se desarrollan las cuatro etapas de la discusión, sino que se saltea alguna, o se cambia el orden, o se vuelve una vez más sobre una etapa ya atravesada. Por ejemplo, puede suceder que, en el curso de una discusión, las partes adviertan que no identificaron claramente los puntos en los que realmente descansaba el desacuerdo, por lo que se hace necesario volver a la etapa de la confrontación.

Es también muy común que la etapa de apertura no sea clara, que no se le dedique el tiempo suficiente o que directamente no sea desarrollada. Esto es así porque las reglas de la discusión y otros puntos de partida suelen darse por supuestos y permanecen implícitos. Esta falta de reglas y procedimientos explícitos es lo que hace que muchas veces los debates se tornen difíciles o agotadores.

Asimismo, puede pasar que la argumentación tome la forma de un monólogo y nos resulte difícil reconocer algunos de los elementos de la discusión. Esto sucede con los textos escritos que defienden un punto de vista pero que no tienen un antagonista explícito, presente; por ejemplo, una columna periodística o un posteo en las redes sociales; también ocurre en los discursos radiales o televisivos. Estos monólogos son tan comunes que a veces no advertimos que el discurso argumentativo implica una discusión o una situación de diálogo, aun cuando esté implícita. La argumentación siempre tiene el objetivo de convencer a críticos potenciales, sea que estén presentes o no en la realidad (Van Eemeren, 2006, cap. 2).

En cualquiera de estos casos, tanto el modelo de discusión crítica que acabamos de ver, como las anteriores definiciones, conceptos y clasificaciones que trabajamos en los puntos anteriores, funcionan como herramientas que nos permiten reconstruir una discusión y evaluar si se ha procedido correctamente. Nos permiten identificar más fácilmente los elementos que están presentes y analizar el papel que juegan en la resolución de la diferencia de opinión (van Eemeren 2006: 38-39).

A medida que aprendemos a reconocer y aplicar estas herramientas que nos ofrece la lógica, se nos hace más fácil participar en diálogos y debates, manteniendo una posición más clara y firme y prestando una mejor atención a lo que nos dicen los demás cuando quieren convencernos de algo. Nos ayuda a mantener conversaciones respetuosas y más horizontales, y a darnos cuenta cuando alguien quiere confundirnos o engañarnos. En resumen, esta especie de *caja de herramienta lógica* nos sirve para pensar mejor, discutir mejor y decidir mejor.

¿Aplicamos todo lo que vimos?

A) Para cada uno de los ejemplos que se dan a continuación, contesta las siguientes preguntas:

- i. ¿Cuál es la **cuestión** sobre la que se discute?
- ii. ¿Qué **tipo de cuestión** es (conjetural, nominal, evaluativa, de acciones)?
- iii. ¿Qué **tipo de punto de vista** se adopta para cada proposición (positivo, negativo o neutro)?
- iv. ¿Qué **tipo de diferencia de opinión** es? (único o múltiple, mixto o no mixto)

Ejemplo:

1) Celeste: Si me preguntas, creo que canta mucho mejor Nathy Peluso que Nicki Nicole.

Juan: ¿Te parece? yo no estoy tan seguro

Cuestión: *canta mucho mejor Nathy Peluso que Nicki Nicole*

Tipo de cuestión: *evaluativa*

Tipo de punto de vista: *Celeste: positivo*

Juan: neutro

Tipo de diferencia de opinión: *única y no mixta.*

2) Mateo: No creo que los incendios en la Patagonia y en el litoral argentino hayan sido accidentales.

Elisa: yo creo que sí, que lo fueron.

3) María: Estoy segura de que terminar con el uso de agrotóxicos en los cultivos de alimentos e implementar un sistema agroecológico beneficiará a toda la población.

Carla: La verdad no lo sé, no estoy informada.

4) Andrés: No me convence la propuesta de que los baños del Colegio sean mixtos.

Vicky: A mi si, de hecho, yo la propuse como delegada estudiantil.

5) Ludmila: No creo que existan diferencias notables entre los equipos que juegan contra Argentina los primeros partidos del Mundial de fútbol de Qatar, creo que son todos muy buenos.

Juan Manuel: No tengo una opinión formada ni me interesa.

B) Analiza la siguiente viñeta y contesta las preguntas:

- 1) ¿Es un diálogo argumentativo?
- 2) ¿Cuál es la cuestión?
- 3) ¿Qué tipo de cuestión es?
- 4) ¿Qué tipo de punto de vista adopta cada una?
- 5) ¿Qué tipo de diferencia de opinión es?
- 6) ¿Qué etapas del modelo de discusión crítica pueden reconocerse?

Bibliografía

- Copi I. y Cohen C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- García Damborenea, R. (2000). *Uso de razón. El arte de Razonar, Persuadir, Refutar*. Biblioteca Nueva.
- Leal Carretero, F. (Coord.) (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica*. Estudios en honor a Frans van Eemeren.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Pizarro F., (1995). *Aprender a razonar*. Madrid: Alhambra Longman, S.A.
- Plantin, Christian (2015). *La argumentación*. España, Editorial Planeta.
- Van Eemeren y Rob Grootendorst (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren y Rob Grootendorst (2006), *Argumentación. Análisis, evaluación y presentación*, Bs. As., Ed. Biblos.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2013). *Los actos del habla en las discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vega Reñón, L., (2004). "De la lógica académica a la lógica civil: una proposición". *Isegoría*, 31, pp. 131-149.
- Vega Reñón, L., & Olmos Gómez, P. (Eds.). (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (Primera ed.). Madrid: Trotta.
- Walton, Douglas. 2009. Explanations and Arguments Based on Practical Reasoning. Proceedings of Workshop W10: Explanation-Aware Computing. Twenty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence, Pasadena, 72-83.
- Walton, D. N., & Krabbe, E. C. (2017). *Argumentación y normatividad dialógica. Compromisos y razonamiento interpersonal* (1ra. ed.). (C. Santibáñez Yanez, Trans.) Lima: Palestra.
- Weston, Anthony, (1954). *A rulebook for Arguments*, Hackett Publishing Company, Indianapolis, Cambridge.

CAPÍTULO 10

Preguntar y contraargumentar

Alejandro López García

Introducción

Argumentar es ofrecer razones a alguien para que justifiquen un punto de vista, una decisión, una creencia o un modo de pensar. Y sólo se argumenta cuando hay al menos un desacuerdo y si las partes tienen interés en resolverlo. Las personas con actitudes indiferentes o cínicas no buscan razones para proponer la mejor solución a un problema compartido, ni intentan siquiera ser mejor comprendidas. No están abiertas al diálogo, a la escucha, ni mucho menos a una discusión crítica.

En el capítulo anterior Victoria Sánchez presenta un modelo ideal para reconstruir, analizar y evaluar cualquier discusión real. Es el modelo de discusión crítica que desarrolla una de las teorías de la argumentación denominada “Pragmadialéctica”. Aquí retomaremos su cuarta etapa, la etapa de argumentación, para ampliar el concepto de argumentar incluyendo el preguntar y el contraargumentar.

Contrario a lo que esperaríamos, el rol más importante en una discusión crítica no es el del protagonista sino el del antagonista. Esto es así porque el que defiende un punto de vista no tiene en principio la intención de corregir sus argumentos ni mucho menos modificar su punto de vista. Por lo general si alguna de estas dos cosas sucede durante un debate, por ejemplo, es por los contraargumentos presentados por el antagonista, que fuerzan al primero a considerar el problema desde otra perspectiva. Nada nos asegura que el desarrollo de un debate nos aproxime a la verdad, pero sin duda ayudar a enriquecer la comprensión del problema, y esto a su vez nos permite construir y evaluar otras propuestas distintas de las presentadas inicialmente.

La persona o el grupo que desempeñe el rol de antagonista tiene la función de realizar tres actividades principales: (1) plantea una serie de preguntas que le permiten construir un esquema del argumento, llamémosles preguntas analíticas, (2) formula preguntas críticas que cuestionen alguna de las razones presentadas por el protagonista, y (2) contraargumenta avanzando nuevos argumentos que apoyan razones opuestas o simplemente respaldan un punto de vista diferente al presentado por el protagonista.

Tabla 10.1.

Actividades del rol protagónico y del antagónico

Roles:	Actividades:
Protagonista	Argumenta
Antagonista	a) Proponer preguntas analíticas
	b) Formula preguntas críticas
	c) Contraargumenta

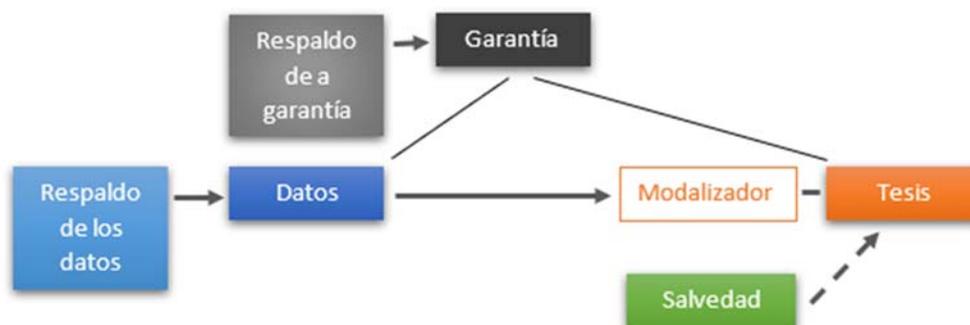
Comenzaremos entonces con la primera de las actividades que desempeñamos cuando ocupamos el rol de antagonistas: proponer las preguntas analíticas.

Preguntas analíticas

Al plantearlas y responderlas en acuerdo con el protagonista, podemos llegar a identificar hasta siete componentes distintos del argumento y relacionarlos dentro de una estructura. Stephen Toulmin propuso estas estas preguntas y organizó sus respuestas en un esquema general que se denomina “Modelo de Toulmin”.

Esquema 10.1

Componentes del Modelo de Toulmin



Intentaremos explicar el modelo siguiendo un ejemplo. Supongamos que alguien nos presenta el siguiente argumento:

Según el médico la paciente presenta todos los síntomas del COVID-19: fiebre, tos seca y cansancio, a lo que se suma pérdida de olfato y de gusto. De acuerdo con estudios avalados por la Organización Mundial de la Salud, el COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el SARS-CoV-2, un tipo de coronavirus que produce síntomas similares a los de la gripe, afectando principalmente las vías respiratorias. Salvo que el hisopado que le han realizado tenga un resultado negativo, es muy probable que esta paciente haya contraído COVID-19.

La primera pregunta que debemos responder es la siguiente: ¿qué pretende justificar o qué conclusión intenta sacar? La respuesta a esta pregunta la denominaremos la Tesis o Conclusión del esquema del argumento. También podríamos llamarlo el punto de vista del argumento.

Esta paciente ha contraído COVID-19.

1. Tesis

La segunda pregunta: ¿en qué datos o información sobre hechos se apoya para afirmar la tesis? Responderemos entonces con los Datos que presenta el argumento, es decir con una descripción o enunciación de los hechos. De todas las razones que podemos presentar para defender una tesis o punto de vista las mejores son siempre los datos del esquema:

La paciente presenta todos los síntomas del COVID-19: fiebre, tos seca y cansancio, a lo que se suma pérdida de olfato y de gusto.

2. Datos

La tercera pregunta que debemos formular y que junto con las dos anteriores conforma el grupo de las preguntas más importantes para armar el esquema de un argumento es: ¿qué tienen que ver los Datos con la Tesis, o cómo se desprende la Tesis de los Datos? Es un enunciado más general que los datos y puede ser una ley de la naturaleza, una disposición legal, una regla o una generalización como las definiciones. De los tres componentes descriptos este es el más difícil de distinguir y suele confundirse con los Datos. Un criterio que casi nunca falla es que los datos son enunciados sobre acontecimientos localizados en el tiempo, es decir en un momento y en el espacio, en un lugar específico; las garantías en cambio son más generales y no describen un acontecimiento ubicado espacial y temporalmente:

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el SARS-CoV-2, un tipo de coronavirus que produce síntomas similares a los de la gripe, afectando principalmente las vías respiratorias.

3. Garantía

Luego debemos preguntar: ¿qué pruebas ofrece el argumento de los Datos que presenta, qué fuentes o testimonios los respaldan, de dónde se obtuvieron? También debemos preguntar por los respaldos de la garantía: ¿qué estudio científico justifica esta garantía? ¿qué ley, que estatuto, reglamento o estadística nos obliga a aceptar la garantía? Obtenemos de estos dos conjuntos de preguntas los Respaldos de los Datos y los Respaldos de la Garantía, respectivamente:

El médico de la paciente respalda los Datos

4. Respaldo de Datos

Estudios avalados por la Organización Mundial de la Salud respaldan la Garantía

5. Respaldo de Garantía

Por último, tenemos que indagar: ¿qué fuerza, certeza o seguridad confieren las razones a la tesis? ¿Es posible, tiene cierto grado de probabilidad, es segura, es necesaria o meramente plausible? El modalizador es una expresión o una palabra que indica el grado de fuerza, de certeza o seguridad, que las razones confieren a nuestra conclusión:

El séptimo componente del esquema es la Salvedad, que cancela algún Dato o plantea alguna circunstancia concreta que podría impedir seguir sosteniendo la Tesis. A diferencia de los otros seis componentes da apoyo a la tesis indirectamente al considerar un dato que podría refutarla y dejarlo fuera de consideración. Sucede que a veces nos vemos obligados a reducir el alcance de la Tesis para evitar descartarla de plano. Debemos entonces preguntar: ¿algún dato o circunstancia obliga a limitar el alcance de la Tesis?

“Es muy probable”

6. Modalizador

7. Salvedad

Salvo que el hisopado que le han realizado tenga un resultado negativo.

En la tabla siguiente resumimos las 7 preguntas analíticas, los componentes del esquema que permiten descubrir, y algunas expresiones indicadoras que pueden ayudarnos a encontrar las respuestas al examinar cualquier argumento:

Tabla 10.2.

Preguntas analíticas

Preguntas analíticas	Componentes del modelo	Expresiones indicadoras
1ra: ¿qué pretende justificar el argumento? ¿qué conclusión intenta sacar?	Tesis	Por lo tanto, en conclusión, de allí que, etc.
2da: ¿en qué datos o información sobre hechos se apoya el argumento para afirmar la tesis?	Datos	Dado que
3ra: ¿qué tienen que ver los Datos con la Tesis, o cómo se llega a la Tesis a partir de los Datos?	Garantía	Porque
4ta: ¿qué pruebas ofrece el argumento de los Datos que presenta, qué fuentes o testimonios los respaldan, de dónde se obtuvieron?	Respaldo de Datos	De acuerdo con, según, etc.
5ta: ¿qué estudio científico justifica esta garantía? ¿qué ley, que estatuto, reglamento o estadística nos obliga a aceptar la garantía?	Respaldo de Garantía	De acuerdo con, según, etc.

6ta: ¿qué fuerza, certeza o seguridad confieren las razones a la tesis? ¿Es posible, tiene cierto grado de probabilidad, es segura, es necesaria o meramente plausible?	Modalizador	Es plausible que, es posible que, es probable que, seguramente, etc.
7ma: ¿algún dato o circunstancia obliga a limitar el alcance de la tesis?	Salvedad	Salvo que, a menos que, a excepción de, etc.

Una vez construido el esquema del argumento, es importante completar esta etapa antes, pasamos entonces a revisarlo y a evaluarlo. Para ello necesitamos realizar una nueva serie de preguntas que desafiarán al protagonista. Estas son las preguntas críticas.

Preguntas críticas

En general, y según el contexto, un argumento resulta poco o nada convincente si a partir de su esquema podemos advertir (1) que los Datos no son ciertos o son dudosos, o (2) que de los Datos no se llega a la Tesis, es decir, que la Garantía no justifica el paso de los Datos a la Tesis, o finalmente que (3) puede haber otras Razones para rechazar la Tesis.

A partir de estas dificultades o problemas para sostener cualquier Tesis se formulan las preguntas críticas¹. De más está decir que estos tres tipos de desafío no pueden formularse de manera mecánica. Por ello estamos obligados a formular estas preguntas de manera flexible haciéndolas encajar en el esquema construido previamente. Cuenten entonces las siguientes recomendaciones como guías para poder formularlas, pero no como recetas que deban seguirse al pie de la letra. Mostraremos cómo hacerlo a partir del ejemplo sobre el cual ya hemos construido un esquema argumentativo.

Inicialmente revisaremos los Datos. Sobre todo, si nos parece poco convincente su Respaldo.

La paciente presenta todos los síntomas del COVID-19: fiebre, tos seca y cansancio, a lo que se suma pérdida de olfato y de gusto.

9. Datos

El médico de la paciente respalda los Datos

8. Respaldo de Datos

En este caso deberíamos indagar cómo obtuvo la información el médico, cuáles fueron las condiciones de la anamnesis, si la consulta fue realizada de manera adecuada y la entrevista se realizó completamente, hay una historia clínica de la paciente que certifique que no hay errores en los síntomas y signos descriptos. Obsérvese que no es una sola pregunta, son varias y

¹ Las preguntas críticas corresponden parcialmente a los tres criterios del modelo ARS de evaluación de argumentos. La primera pregunta refiere al criterio de Aceptabilidad de las razones, el segundo al de Relevancia, y el tercero, por último, al de Suficiencia. Ver: Federico López: "Herramientas para la evaluación de argumentos" publicado en Solas, S. Oller, C. y Ferrari, L. -Coord.- 2013. Introducción a la filosofía y a la argumentación filosófica.

dependerá de la agudeza del antagonista evitar pasar por alto algún aspecto relevante de los Datos. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que son cuestiones de hecho.

Si este fuera el caso, es decir, si el protagonista pudiese responder convincentemente todas estas preguntas, entonces pasaríamos al segundo tipo de preguntas críticas; las que revisan la Garantía y su Respaldo:

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el SARS-CoV-2, un tipo de coronavirus que produce síntomas similares a los de la gripe, afectando principalmente las vías respiratorias.

11. Garantía

Estudios avalados por la Organización Mundial de la Salud respaldan la Garantía

10. Respaldo de Garantía

Nuevamente comenzamos con su Respaldo: estudios avalados por la Organización Mundial de la Salud. En este contexto, cuestionar esta organización quedaría fuera de alcance, quizá por tratarse de un dialogo argumentativo en un contexto de conversación de sentido común y no de expertos en el tema. Más relevante en este contexto sería cuestionar si los síntomas mencionados son suficientes para diagnosticar dicha enfermedad cuando son similares a los de la gripe. Apuntamos con esta pregunta a averiguar si la Garantía no presenta excepciones. Notemos entonces que en este conjunto de preguntas desafiamos al protagonista a que nos compruebe que el paso de los Datos a la Tesis está justificado y no es aparente.

Nuevamente, si tuviera éxito no sólo en sostener los Datos, sino también la Garantía, debería superar el siguiente desafío de la crítica: ¿Acaso no hay otras razones distintas para rechazar la Tesis?

Esta paciente ha contraído COVID-19.

12. Tesis

Aquí deberíamos pensar en razones que podrían apoyar la tesis opuesta, es decir, que la paciente no contrajo COVID-19, y preguntarlas al protagonista para que las descarte. ¿La paciente no es alérgica a algún contaminante del aire? ¿Trabaja con la voz o está expuesta a ruidos ambientales cuando habla en público? ¿Tiene alguna afección en las vías aéreas superiores que produzcan los mismos síntomas? ¿Tiene las vacunas y se contagió recientemente? ¿Tiene anticuerpos de la enfermedad?

En la siguiente tabla mostramos los tres tipos de preguntas críticas en el orden que deben formularse, junto con algunos de los ejemplos presentados antes:

Argumento:

Según el médico la paciente presenta todos los síntomas del COVID-19: fiebre, tos seca y cansancio, a lo que se suma pérdida de olfato y de gusto. De acuerdo con estudios avalados por la Organización Mundial de la Salud, el COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el SARS-CoV-2, un tipo de coronavirus que produce síntomas similares a los de la gripe, afectando principalmente las vías respiratorias. Salvo que el hisopado que le han realizado tenga un resultado negativo, es muy probable que esta paciente haya contraído COVID-19.

Preguntas críticas, ejemplos:	
Primeras preguntas: ¿Los Datos y sus Respaldos son ciertos?	¿Cuáles fueron las condiciones en las que se hizo el diagnóstico? ¿La consulta fue realizada de manera adecuada? ¿La entrevista se realizó completamente? ¿Hay una historia clínica de la paciente que certifique que no hay errores en los síntomas y signos descriptos? Etc.
Segundas preguntas: ¿La Garantía justifica el paso de los Datos a la Tesis? ¿La Garantía no presenta excepciones?	¿los síntomas mencionados son suficientes para diagnosticar dicha enfermedad cuando son similares a los de la gripe y a otras enfermedades infecciosas también virales? Etc.
Terceras preguntas: ¿Hay no otras razones para apoyar la tesis opuesta?	¿La paciente no es alérgica a algún contaminante del aire? ¿Trabaja con la voz o está expuesta a ruidos ambientales cuando habla en público? ¿Tiene alguna afección en las vías aéreas superiores que produzcan los mismos síntomas? ¿Tiene vacunas y se contagió recientemente? ¿Tiene anticuerpos de este virus? Etc.

Tabla 3. Preguntas críticas

Las preguntas no son argumentos, esto es una obviedad. Sin embargo, podemos observar que sería imposible construir un esquema argumentativo a partir de una pregunta. Las preguntas son como agujas que al pinchar nos obligan a tejer y destejer con cuidado la trama de las argumentaciones. Pero el antagonista también debe argumentar, y esta última actividad se denomina propiamente contraargumentar.

Contraargumentar

Si argumentar es ofrecer razones a un antagonista para que crea en un punto de vista o tesis, contraargumentar es en cambio ofrecer otras razones a un protagonista para que dude o deje de creer que su argumento es sólido. No debemos confundir entonces contraargumentar con argumentar en contra de una tesis. Cuando contraargumentamos no argumentamos en contra de una Tesis, recordemos que revisamos los componentes de un argumento con los tres tipos de preguntas críticas y con sus respuestas podemos argumentar sobre el argumento en cuestión. Es decir, argumentar sobre el argumento del protagonista no es contraargumentar.

Al contraargumentar volvemos sobre las respuestas de las preguntas críticas formuladas al protagonista y completamos la evaluación que iniciamos con ellas².

Supongamos que la respuesta a una de las primeras preguntas críticas fuese que la consulta se realizó adecuadamente (seguir la tabla anterior). Un primer contraargumento podría ser el

² Las objeciones, recusaciones y refutaciones completan las evaluaciones desplegadas parcialmente en las primeras, segundas y terceras preguntas críticas respectivamente. Ver nota 1

siguiente: se sabe que la unidad sanitaria donde fue atendida la paciente no cuenta con termómetro para fiebre, por lo tanto, el médico no pudo constatar su temperatura corporal.

Cuando construimos un argumento como el anterior, que justifica un dato contrario a uno de los Datos del argumento del protagonista, construimos un contraargumento que se denomina objeción. Cuando el antagonista objeta, el protagonista se ve entonces obligado a evaluar este contraargumento, y para hacerlo tendrá que probar que el médico tenía un termómetro. Si no lo logra, su argumento pierde solidez frente al contraargumento, y queda en suspenso o invalidado. Tendrá que buscar nuevos Datos para poder seguir sosteniendo el diagnóstico del médico.

Si el antagonista supera este desafío, el antagonista volverá sobre las respuestas a las segundas preguntas (volver sobre la misma tabla). Supongamos ahora que de ellas afirma que los síntomas señalados por el médico son suficientes para hacer el diagnóstico podríamos entonces contraargumentar de tres maneras: (a) argumentando que la Garantía es incorrecta, (b) argumentando que una situación excepcional impide aplicar en este caso la Garantía, y por último (c) argumentando que la aplicación de la Garantía en otra situación justificó una Tesis falsa y que por lo tanto en esta situación podría suceder lo mismo. Estos tres tipos de contraargumentos que también pueden invalidar o poner en suspenso un argumento se llaman recusaciones. Proponemos aquí un ejemplo de recusación del tipo (a): las estadísticas muestran que la mayoría de los pacientes enfermos con COVID-19 presentan síntomas muy variados y la mayoría diferentes a los de la gripe, por lo tanto, la garantía es incorrecta.

Si el protagonista logra invalidar las recusaciones, entonces sólo le queda al antagonista retomar las respuestas a las terceras preguntas. El resultado al que ha llegado es que el argumento presentado ha superado todas las pruebas, con lo cual estaríamos en presencia de un argumento fuerte. Solo resta un último desafío: construir a partir de estas últimas respuestas un argumento con una Tesis incompatible con la del protagonista con la pretensión de que este contraargumento sea al menos tan sólido como el primero. El protagonista tendrá entonces que compararlo con el suyo. Si el contraargumento es más fuerte, el protagonista debe abandonar su Tesis inicial, si en cambio tienen fuerzas parecidas, el protagonista dejará en suspenso su Tesis. Los contraargumentos de este tipo se llaman refutaciones.

Las refutaciones llevan al protagonista a efectuar una actividad distinta de las descritas hasta este punto. Ponderar es establecer el peso relativo de dos o más argumentos con Tesis incompatibles. En los debates parlamentarios, por ejemplo, la ponderación debería efectuarla cada integrante de la asamblea antes de votar, inclinando su elección hacia el argumento más sólido.

Resumiremos en una tabla los tres modos de contraargumentar y el punto de partida para construir cada una de estas actividades:

Tabla 10.3

Tipos de contraargumentos	Punto de partida para construir los argumentos correspondientes a cada actividad	Actividad
---------------------------	--	-----------

Objetar	Respuestas del antagonista a las primeras preguntas	Construir un argumento que justifique un Dato contario a uno de los Datos del argumento del protagonista.
Recusar	Respuestas del antagonista a las segundas respuestas	Construir un argumento que justifique que la Garantía del argumento del protagonista es incorrecta.
		Construir un argumento que justifique que la Garantía del argumento no puedo aplicarse a este caso excepcional.
		Construir un argumento que justifique que la aplicación de la Garantía podría justificar una Tesis falsa; como falló en un caso, podría fallar en cualquiera.
Refutar	Respuestas del antagonista a las terceras respuestas	Construir un argumento que justifique una tesis incompatible con la Tesis del protagonista. El argumento debe ser al menos tan sólido como el del protagonista.

Al inicio de este capítulo destacamos la importancia del rol del antagonista. No está de más insistir en ello desde otra perspectiva ahora que hemos explicado algunas de las actividades de este rol.

Quizá al comienzo podíamos creer que el rol protagónico es el más importante. Pero en realidad no es así. El rol más importante lo desempeña el antagonista, y si no fuera así, la argumentación consistiría simplemente en presentar un argumento para convencer al otro de su punto de vista. Al menos esto podría suponerse de la definición tradicional de argumento.

Sin embargo, el rol del antagonista es el más importante porque al avanzar con sus preguntas analíticas obliga al protagonista, al tiempo que lo hace él mismo, a comprender mejor el argumento presentado. El entendimiento mutuo inicial continúa profundizándose con las preguntas críticas. Tengamos en claro que como resultado de la discusión quizá no se produzca un cambio en los puntos de vista de los participantes, pero hay más posibilidad de que ambos logren comprender que el problema no tiene una sola perspectiva, mucho menos una correcta, desde donde posicionarse. Cuando el protagonista argumenta y los contraargumentos son insuficientes por descuido o por falta de una verdadera apertura al diálogo, puede resultar que el protagonista terminé creyendo que su punto de vista no solo es correcto, sino que ha comprendido la verdad en su totalidad y no parcialmente.

Pero el rol del antagonista no acaba aquí. El antagonista con sus contraargumentos puede mostrarle que por ejemplo si bien su argumento es sólido, existe al menos otro argumento que

es aún más sólido y que justifica un punto de vista no solo distinto sino incluso opuesto al suyo. Y esto es crucial para la argumentación. La argumentación no nos acerca en a la Verdad, simplemente permite justificar mejor nuestras creencias al mismo tiempo que permite comprendernos y superar las diferencias que nos hacen ver como enemigos.

Actividades

Suponiendo que vas a participar en un debate donde se discutirá si las vacunas deberían ser optativas u obligatorias, y sabes que alguien planeará el siguiente argumento:

Las vacunas no tienen que ser obligatorias porque la ciudadanía debería poder elegir el tratamiento más sencillo y menos riesgoso cuando las enfermedades son la mayoría de las veces inocuas. La varicela, a menudo, es solo una erupción con ampollas y se puede tratar con paracetamol, compresas frías y loción de calamina (Caladryl). El sarampión suele ser una erupción acompañada de fiebre y secreción nasal y se puede tratar con reposo y líquidos. La rubiola, con frecuencia, es solo un virus con erupción y fiebre baja y se puede tratar con paracetamol. El rotavirus se puede tratar normalmente con hidratación y probióticos.³

1. ¿Qué preguntas analíticas podrías plantear a partir de este argumento? ¿Qué componentes del esquema argumentativo podrías construir a partir de las respuestas a estas preguntas? Completa con los resultados de esta actividad una tabla como la siguiente, agregando las filas que consideres necesarias:

Preguntas analíticas	Respuestas obtenidas del argumento	Componentes del esquema
		Tesis
		Datos
		Garantía

2. ¿Qué preguntas críticas podrías formularles? ¿Qué respuestas podría dar la persona que argumentó en contra de la obligatoriedad de las vacunas? Las respuestas no están en el texto y deberías inventarlas de la mejor manera posible. Completa la siguiente tabla con los resultados obtenidos.

Preguntas críticas	Respuestas
Primeras preguntas:	
Segundas preguntas:	

³ Argumento con modificaciones del libro de Cohen Agrest “Elogio del disenso” (Cohen Agrest, 2021, pág. 89)

Terceras preguntas:	
---------------------	--

3. A partir de las respuestas que anotaste en la tabla anterior: ¿qué contraargumentos podrían desafiar el argumento que estamos evaluando? Intenta objetar, recusar y refutar este argumento. Anota los distintos contraargumentos que construiste en la siguiente tabla:

Tipo	Contraargumento
Objeción	
Recusación	
Refutación	

Bibliografía

Cohen Agrest, D. (2021). *Elogio del disenso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debate.

López, F. (2013). Herramientas para la evaluación de argumentos. En S. A. Solas, C. A. Oller, & L. Ferrari (Comp.), *Introducción a la filosofía y a la argumentación filosófica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27893>

Bibliografía ampliatoria

Blair, A. (2012). *Groundwork in the Theory of Argumentation*. Springer.

Marraud, H. (2017). Guía de campo de esquemas argumentativos. Recuperado de https://www.academia.edu/31254695/GU%C3%8DA_DE_CAMPO_DE_ESQUEMAS_ARGUMENTATIVOS

Marraud, H. (2018). Conceptos y técnicas para el análisis de argumentos. Recuperado de https://www.academia.edu/37244768/Conceptos_y_t%C3%A9cnicas_para_el_an%C3%A1lisis_de_argumentos

Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. (M. M. Pineda, Trad.) Barcelona: Ediciones Península. Recuperado de <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Toulmin-Stephen-Los-usos-de-la-argumentaci%C3%B3n.pdf>

Walton, D. (2007). Advances in the Theory of Argumentation Schemes and Critical Questions. *Informal Logic*, 267-292. Recuperado de <https://scholar.uwindsor.ca/crrarpub/13>

Tercera Parte

(Orientación Escolar)

CAPÍTULO 11

Andar la escuela, andar con otrxs

Rocío Mentasti y Marilina Hernández

Introducción

Figura 11.1



La escuela es un lugar de encuentro con nuestrxs compañerxs y nuestrxs amigxs donde estudiamos, aprendemos, conversamos, jugamos. Si hay algo por lo que se caracterizan los momentos en que estamos en la escuela es el hecho de compartir un tiempo y un espacio con otrxs, estando junto a otrxs. La escuela se nos presenta como un lugar común que abre la posibilidad de compartir una experiencia de pensamiento con otrxs, pero... *¿Qué es una experiencia de pensamiento compartida? ¿Cómo podríamos contestar esta pregunta?*

Tal vez, un modo posible sea comenzar a recorrerla, movilizarla a través de nuevos interrogantes como, por ejemplo: *¿Qué es una experiencia? ¿Qué es el pensamiento? ¿Qué lugar tienen lxs otrxs cuando pensamos? ¿Será lo mismo pensar a solas que pensar con otrxs? ¿Es posible hablar de una experiencia de pensamiento sin lxs otrxs?* En este capítulo, lxs invitamos a pensar estas y otras preguntas, hacerlas andar y movernos con ellas.

Palabras de partida: invitación a pensar

Para comenzar podríamos preguntarnos por lo que el título de este capítulo tiene para decirnos: *andar la escuela, andar con otrxs*. Como se lee, pareciera que se parte de suponer que

en la escuela se *anda*, pero... ¿andar cómo? ¿Andar de quién o quiénes? Bien podríamos haberlo titulado *estar* en la escuela o *ir* a la escuela ¿Pero será lo mismo que *andar* la escuela? Si reflexionamos en torno a esos verbos, enseguida podremos dar cuenta que si bien sería posible imaginar similitudes o puntos de encuentro entre ellos, lo cierto es que también hay diferencias; denotan sentidos distintos.

Andar la escuela conlleva pensar en un traslado, un movimiento, y es justamente en este punto en el que nos queremos detener: en el movimiento, en el desplazamiento de lugar, de sitio. De modo que, avanzaríamos en pensar la escuela no solo desde el *estar*, o simplemente *ir*, para preguntarnos en torno a cómo habitarla, andarla, caminarla: hacer nosotrxs la escuela en ese camino, construirla. Sin embargo, este camino, según también nos indica el título, no es de modo solitario, sino que se da con otrxs, en conjunto. A partir de esto podríamos preguntarnos *¿Quiénes son lxs otrxs? ¿De qué manera andar con lxs otrxs en la escuela?* Nuevamente, lograríamos bifurcar los sentidos de lo que podemos llegar a responder a tales interrogantes. En definitiva, de lo que se trata esta invitación es de desnaturalizar lo dado, que nos extrañemos de lo cotidiano o de lo que consideramos conocido o entendido. Proponemos emprender "(...) un viaje de desacuerdos, una experiencia de interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar" (Kohan, 2007: 19). Desconfiar de los saberes que tenemos sobre nosotrxs y lxs otrxs para pensar de otras maneras con otrxs.

Veamos...

Andar con otrxs en la escuela desde la experiencia

Proponemos hacer el ejercicio de pensar en la palabra experiencia. Asociarla a otra palabra que consideremos que tiene que ver con tal término, y que a su vez aquella desencadene en otras, constituyendo una red de palabras. La idea no es definirla, sino plantearla, abrirla. Esto es:

(...) mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto. Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real. Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura (Larrosa, 2003: 5).

Luego podríamos preguntarnos qué sentidos se desprenden del encadenamiento de palabras pensadas, para interrogarlas a modo de indagar qué cuestiones o condiciones constituyen la

experiencia, bajo la consigna *¿Cómo concebimos una experiencia? ¿Cualquier situación podrá comprenderse como tal?*¹

Experiencia, dar lugar al pensamiento

Figura 11.2



Pensar una palabra, pensar en la experiencia y al mismo tiempo experienciarla. Es decir, visibilizar sus sentidos invisibilizados o no pensados. Dejar que en tal pensamiento tenga lugar lo que nos pasa al respecto. Detenernos en una palabra conocida, escuchada para aletargarla e irrumpirla, recorrerla de otro modo. De ese modo, pensar al tiempo que construimos la palabra.

Al respecto, Jorge Larrosa (2002) nos invita a realizar un movimiento de ida pero también de vuelta, dado que la experiencia comprende un proceso de exteriorización, de salida de unx mismx hacia el encuentro de lo que acontece, de lo que pasa a nuestro alrededor; y un movimiento de vuelta, en tanto ese acontecimiento nos afecta, nos atraviesa. Entonces, si comprende salirse de unx mismx o desplazarnos de nuestros propios puntos de vistas, podríamos decir que para que nuestro pensamiento pueda acercarse a aquella idea de experiencia, se considera valorable lo que lxs otrxs también piensen de ella, lo que les pasa con ella. Habilitar el encuentro entre lo que pensamos y lo que lxs otrxs piensan. De este modo, expandir el pensamiento al multiplicarlo.

No solo la dimensión crítica se vuelve un eje fundamental de esta propuesta, sino y aún más importante, la dimensión autocrítica del pensamiento. Pensar con otrxs, se convierte así, en un movimiento que nos hace repensarnos a partir del encuentro con un pensamiento otro, que funciona como punto de fuga, expande las posibilidades de la propia experiencia en el mundo. Así, este movimiento que parece pendular, entre lxs otrxs y unx mismx, incorpora en cada vaivén, sentidos cada vez más espesos, sentidos dados por esa interacción con lxs otrxs que invita volver a nosotrxs, siempre de maneras distintas.

¿Por qué la importancia de pensar con otrxs para dar paso a una experiencia de pensamiento? ¿Cuál es el lugar de lxs otrxs?

¹ De este modo, echar andar la palabra experiencia como modo de habitarla. Dar lugar a lo que lxs otrxs tengan para decir de aquella palabra, escuchar los sentidos que se despliegan con ella, hacerlos conversar con los pensamientos propios. Construir puentes de lo que de ella se designa junto a otrxs. Construir desde la alteridad y singularidad.

Esta manera de relacionarnos con el pensamiento como experiencia rompe con la idea de pensar desde una idea inmutable, fija y/o a la cual alcanzar de manera predeterminada. Podríamos decir que no se busca “una verdad”, sino la potencia de un pensamiento que permita recorrerla cuantas veces sea necesaria en busca de nuevas interpretaciones y/o modificaciones en las ya realizadas. Así, el pensamiento propone dejar explícita la insuficiencia del conocimiento, su arbitrariedad. También mueve a concebir que para que ese recorrido sea posible, necesitamos preguntas que nos impulsen a buscarlo. De lo contrario, si pensáramos solo en lo ya pensado *¿Estaríamos pensando? O más bien ¿No estaríamos siendo pensadxs? Lxs otrxs, en tanto otrxs abren nuevas/otras lógicas para pensar. De ahí su fortaleza, de ahí su importancia. Entonces, de lo que se trata es de la relación que establecemos con lo que conocemos y con lxs otrxs. Del posicionamiento que asumimos al respecto. Citamos un ejemplo:*

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas (Larrosa, 2009: 21).

La cita compartida nos convoca a reflexionar en torno al hecho de que cuando leemos, estudiamos o pensamos algo, no lo hacemos todxs del mismo modo, independientemente que el soporte material, por ejemplo, el libro que estemos leyendo, sea el mismo. El punto de vista de la lectura no es igual, lo cual nos da la pauta de la singularidad de la experiencia de aquel acto, que no debe confundirse con individualismo.

Si procuramos andar la escuela de esta forma, damos lugar a una potencia singular, que funciona como punto de partida a nuevas experiencias. Una forma otra de relacionarnos con el pensamiento, con lxs otrxs y con nosotrxs mismxs.

Un ejercicio que proponemos aventurar es en pensar momentos o prácticas de la cotidianeidad donde frente a una misma situación extraemos sentidos distintos, esto es, tenemos lecturas diversas. Podríamos indagar si esas lecturas tienen algún punto de encuentro en sus diferencias, o si hay algo del encuentro que hace emerger las diferencias, reflejando la heterogeneidad y vinculación en los modos de ver. Si hay diferencias *¿A qué se deberán las diferencias?* si hay similitudes *¿A qué se deberán las similitudes? ¿Existirá la posibilidad de lecturas totalmente ajenas?* y más aún, *¿Existirá la posibilidad de lecturas idénticas? ¿Cómo nos relacionamos con aquellas lecturas?*

La escuela en escena

*¿Por qué la escuela como lugar donde nos encontramos para pensar con otrxs, distintxs?
 ¿Qué sentidos asociamos a la escuela? ¿Para qué la escuela? ¿Por qué la escuela?
 o más bien preguntarnos,
 ¿Qué hay de escuela en la escuela?*

Figura 11.3



Para pensar las preguntas, compartimos el origen griego del término escuela. Así, poner otro término a disposición para permitirnos, una vez más, desplegar sus sentidos y hallarnos con una forma de hacer escuela que muchas veces nos cuesta encontrarla. Por consiguiente, caminarla desde la experiencia de pensamiento tal vez nos permita llegar a ella, reencontrarnos con ella.

Los autores Simons y Masschelein (2014) nos cuentan que escuela es una invención política de la polis griega que surgió para irrumpir los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. Emergió para suspender ese orden desigual, ofreciendo un tiempo no productivo, un tiempo y un espacio desvinculados del tiempo y espacio de la desigualdad de la sociedad. De este modo, la escuela, al democratizar el tiempo y el espacio, ofrecería tiempo libre (skholè), tiempo de suspenso respecto al afuera, tiempo de estudio, de encuentro, de demora, tiempo escolar. Así, hallaríamos en la escuela un tiempo y lugar en común (con otrxs diferentes).

Sin embargo, si nos ponemos a pensar en la escuela de nuestros días, descubrimos que muy de vez en cuando le quitamos su razón de ser, esto es, robamos su tiempo libre en los intentos por hacerla funcional a la sociedad o convertirla en una extensión de la familia, quitándole su condición de apertura/transformación.

Es significativo aclarar que la escuela como tiempo libre no se entiende como “descanso” u “ocio”, sino un tiempo libre de las reglas y desigualdades del afuera, y he aquí su potencia: un tiempo que se nos ofrece como igual a todxs en nuestras diferencias, un tiempo igualitario (Simons y Masschelein, 2014). Un tiempo en donde salimos del mundo para ingresar a otro donde las cosas son separadas, liberadas de su uso regular y se ponen a disposición para convertirlas en objeto de estudio, despojadas de su sentido utilitario para ser dotadas de sentido en sí mismas. De este modo se abre un tiempo de posibilidad, de que acontezca algo nuevo, distinto a lo existente, donde el mundo lejos de ser cerrado o negado, es todo lo contrario: es

abierto, expandido, pensado con otros diferentes e iguales a la vez. Allí, su otra y valiosísima fortaleza: *el mundo es puesto en común*.

En esta temporalidad otra es donde podríamos encontrar experiencias para restaurar la escuela como *scholé*, como forma de estar en un tiempo no productivo, de perder el tiempo y encontrarlo pensando con los demás.

¿De qué manera andamos en la escuela?

Figura 11.4



Analogía para pensar la experiencia

A continuación, compartimos un fragmento de una novela en el que el escritor Paul Bowles realiza un análisis comparativo entre dos modos de estar viajando, modos que conllevan distintas maneras de habitar los lugares.

No se consideraba un turista; él era un viajero. Explicaba que la diferencia residía, en parte, en el tiempo. Mientras el turista se apresura por lo general en regresar a su casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, **se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra** (...) Otra importante diferencia entre el turista y el viajero es que el primero acepta su propia civilización sin cuestionarla: no así el **viajero, que la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan** (Bowles, 2015:15).

El autor postula que mientras el turista tiene fecha de vuelta planificada, el viajero va de un punto a otro sin saber cuál será su fin, si es que en algún momento tal fin existe como tal. De modo que, el turista “sabe” con anticipación lo que irá a suceder en el viaje; en cambio el viajero se deja llevar, adentrarse en lo que sucede y le sucede. En tal sentido, ambas maneras de estar en el viaje implican, en principio, formas distintas de relacionarse con el tiempo.

A su vez, de tal fragmento podemos extraer la idea que mientras “el turista acepta su propia civilización sin cuestionarla, el viajero la compara con otras y rechaza los aspectos que no le

gustan”. Tal cuestión también conlleva diferentes formas de relacionarse con lo que se desconoce, con lo otro y con lxs otrxs.

A partir de la cita compartida invitamos a viajar en las siguientes preguntas: *¿Cómo nos pensamos en la escuela? ¿Cómo turistas o como viajeros? ¿Qué supondría cada manera de habitar en la escuela? ¿Qué diferencias habría en pensarnos desde cada una de aquellas opciones? ¿Se nos ocurren otras maneras de andar en la escuela?*

Palabras finales: algunas notas para pensar la experiencia de pensamiento en la escuela

Figura 11.5



Una situación educativa supone personas enseñando y aprendiendo, a la vez de un tiempo y un espacio en el que aquellas relaciones suceden, objetos que nos impulsen a conocerlos e indagarlos. No obstante, hay otro aspecto que va más allá de esto y que forma parte de la situación educativa al constituirla como tal: lo que es estudiado tiene objetivos que exceden a los estrictamente áulicos. Tiene que ver con maneras de ver el mundo y de relacionarnos con este, supone la *direccionalidad de la educación* (Freire, 2003). Dicha direccionalidad nos lleva a preguntarnos *¿Qué será lo que del mundo nos mueve a pensar y de qué modo lo hacemos en la escuela?*

Consideramos a la experiencia de pensamiento como movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la práctica, de manera que tiene un rumbo incierto, no determinado. Por tal motivo, a diferencia de pensar un programa de estudio *para*, proponemos abrir el pensamiento, a sabiendas que ante un mismo acontecimiento dos grupos tendrán experiencias diferentes. Toda experiencia de pensamiento es un riesgo, una apuesta; es esperar lo inesperado. De modo que *¿Cómo nos preparamos para esperar lo inesperado en una situación educativa?*

La aparente contradicción de esperar lo inesperado necesita un espacio y un modo de ser alojado; este comienza por convertir el aula en una *comunidad de indagación*: “(...) imaginemos entonces que visitamos un aula en camino de convertirse a una comunidad de indagación *¿Qué veríamos?*” (Splitter y Sharp, 1996: 39). Para responder esta pregunta, debemos pensar el diálogo entre lo material o físico y lo simbólico del aula. Si comenzamos el primer punto, nos toca “romper” el aula tradicional -esa que quedó cuando la escuela moderna se olvidó de la

scholé- para pensar una configuración otra que permita que quienes participan de este espacio se comuniquen, se vean, e interactúen entre todxs. Esta forma puede ser una herradura, un círculo o un conjunto de grupos pequeños; es decir, nos toca empezar con un movimiento.

En algunas de las vertientes referidas a la práctica de filosofía y niñxs, esta forma de relacionarse con el pensamiento se nombró como *pensamiento complejo*, el cual consta de tres dimensiones: *crítica, creativa y cuidadosa*². Si bien este concepto está pensado desde una perspectiva diferente a la que nos interesa proponer, nos parece particularmente valiosa y potente la dimensión del cuidado, ya que es esta la que a nuestro criterio abre y posibilita todas las demás; porque finalmente, *¿de qué otra forma puedo pensar lo otro y pensar con otrxs si no es desde el cuidado?*

(...) la comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura basada en el aspecto dual de la comunidad -que evoca un espíritu de cooperación cuidado confianza seguridad y un sentido de propósito común y de indagación- que evoca una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga aquellos que están involucrados (...) (Splitter y Sharp, 1996: 36).

Ahora bien *¿cómo comenzar esta construcción?* A continuación, y para finalizar, proponemos una serie de coordenadas³ para andar la escuela de esta otra manera, que si ya fueron pensadas por otrxs, entendemos que, en cada relectura, se abre una posibilidad de lo ya pensado hacia lo que allí habita como no pensado aún.

Esta propuesta comienza por emprendernos en *desnaturalizar la realidad*, es decir, pensar el mundo como si cada vez lo pensáramos por primera vez. Podríamos decir que todo movimiento característico de este pensamiento comienza por asombrarnos de lo que nos rodea⁴, y para ello necesitamos volver a mirar el mundo a fin entender que todo aquello que parece obvio, es en principio un objeto de sospecha, de pensamiento, de pregunta. De esta relación con el asombro, surgirán muchas preguntas y por eso es importante aclarar que la importancia de este modo de pensar radica en la relación que se establezca entre quien pregunta y aquello que es preguntado. En primer lugar, la pregunta aquí exige el compromiso interrogativo de quien la formula. En segundo lugar, el preguntar exige también la inconformidad ante aquellas respuestas que intenten calmar la intensidad de las preguntas o que propongan puntos de clausura.

En tercer lugar, también encontramos la dimensión de *lo nuevo* en este pensar, donde una de sus dimensiones es la de *crear conceptos*. Cada concepto tiene una historia, un problema, un devenir en otros conceptos. Éstos son ricos en sí mismos porque pueden variar y resonar

2 Brevemente podemos decir que la dimensión crítica está dada por el razonamiento lógico, permite evaluar y juzgar, emitir juicios, anticipar consecuencias. La dimensión creativa es aquella que posibilita pensar más allá de lo dado, y la dimensión del cuidado, exige pensar teniendo en cuenta a lxs demás, y propone recordar que muchas veces la opción más eficaz, eficiente o lógica no es siempre la mejor opción.

3 Recuperadas del libro de Kohan, W; Waksman. V. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Novedades educativas, Buenos Aires.

4 Karl Theodor Jaspers, en su obra *La Filosofía* (1949), sostiene que la duda, el asombro y las situaciones límites constituyen los orígenes de la Filosofía.

de muchas formas diferentes. La dimensión creadora o de lo nuevo es irremplazable en todo quehacer de pensamiento, revolucionando el ámbito del pensar, instalando el *pensamiento como acontecimiento* y al pensar filosófico como actividad de carácter intransferible e intransmisible.

Luego, podemos pensar que esta práctica de pensamiento exige *amistad*, ya que implica relaciones de afectividad, profundidad, inmensidad. Quienes la practican, son amigxs porque son cómplices. Exige amistad porque constituye una comunidad de diferentes que se encuentran para pensar juntxs lo común, preservando sus diferencias. Por eso se escuchan, se hablan, cooperan. Al respecto, indagar sobre los sentidos de la cooperación no es una actividad previa al pensar sino parte de ella.

Finalmente, comprendemos a esta práctica de pensamiento como un ejercicio que permite *afirmar nuestra autonomía*. Cuando afirmamos la amistad, también abrimos la pregunta acerca de quiénes somos. Al pensar, se abre espacio al proceso de conformación de la propia subjetividad volviendo la pregunta sobre unx mismx. Este ejercicio amplía la subjetividad, permite ser y pensar de otro modo del que lo estamos haciendo, afirmando la autonomía individual y colectiva. También, permite resistir toda forma de imposición, dado que pensar no es ejecutar una serie de habilidades eficaz y eficientemente, sino un pensamiento que en principio no conduce a nada más que así mismx, un pensar sin mayores garantías. Pensar es buscar sentido a lo problemático, dialogar con nosotrxs mismxs y con lxs otrxs: en ese diálogo surge la autonomía.

Todo esto acontece siempre en un diálogo con otrxs que no es espontáneo ni está dado: es *el terreno del desacuerdo*. Dicho diálogo no es esa versión idealizada que busca la superación o la tolerancia de los desacuerdos a través del consenso. No es el objetivo de nuestras prácticas que entendamos las mismas palabras de igual manera; por el contrario, es la explicitación y comprensión de los desacuerdos, es una forma de expandir, entender, valorar nuestras diferencias.

He aquí coordinadas, un camino, una posibilidad para andar la escuela de otra forma; una que compartimos y que creemos que abre y potencia la experiencia de pensamiento. Una forma que podría ser otra siempre, y en eso mismo radica su valor.

Actividades de pensamiento

A continuación, lxs invitamos a seguir pensando en torno a las preguntas, palabras y conceptos que aparecieron durante este capítulo a partir de una serie de actividades.

Experiencia:

1) a- Releer el siguiente fragmento:

No se consideraba un turista; él era un viajero. Explicaba que la diferencia residía, en parte, en el tiempo. Mientras el turista se apresura por lo general en regresar a su casa al cabo de algunos meses o

semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, **se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra (...)** Otra importante diferencia entre el turista y el viajero es que el primero acepta su propia civilización sin cuestionarla: no así el **viajero, que la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan** (Bowles, 2015, p. 15).

b- Escribir una carta a amigxs por fuera de la escuela, familiares o a quién quieras elegir para contarle tu experiencia en la escuela. Utiliza las siguientes preguntas formuladas en el texto como guía:

¿Cómo nos pensamos en la escuela? ¿Como turistas o como viajers? ¿Qué supondría cada manera de habitar la escuela? ¿Qué diferencias habría en pensarnos desde cada una de aquellas opciones? ¿Se nos ocurren otras maneras de andar en la escuela?

Comunidad de Indagación:

- 1) Tomar una foto de tu cotidianidad que para vos represente la *comunidad*.
- 2) Proponer al menos 5 palabras que para vos vinculen esa foto con el concepto de *comunidad*.
- 3) De acuerdo con lo desarrollado en el capítulo acerca de la *Comunidad de Indagación*, pensá dos similitudes y dos diferencias entre las ideas de comunidad que aparecen en el punto 1-2 y las características de una *Comunidad de Indagación*.

Pensamiento y cuidado:

- 1) Escribí cinco preguntas que te surjan a la hora de pensar la idea de pensamiento cuidadoso.
- 2) Realizar un anagrama a partir de la palabra “cuidado”, que incluya aquellos elementos que para vos debería tener sí o sí un espacio de pensamiento cuidadoso.
- 3) Poner a consideración los elementos pensados en el punto 2 con el resto de lxs compañerxs. Construir un registro colectivo de las ideas surgidas a partir de la actividad (anotar puntos de encuentro y desencuentro).

Bibliografía

- Bowles, P. (2015). *El cielo protector*. España: Galaxia Gutenberg, S.L
- Freire, P. (2003). “Elementos de la situación educativa”, en *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaspers, K. (1949). *La Filosofía*. Fondo de cultura económica. Bs. As. 1978.
- Kohan, W; Waksman, V. (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativa.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kohan, W; Waksman. V. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2002). “Experiencia y Pasión”, en *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelone: Leartes. Disponible en: https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI. Disponible en internet: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pd
- Masschelein, J; Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Splitter. Sharp. A. (1996). *La Otra Educación*, Buenos Aires: Manantial.
- Skliar, C; Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación- 1era ed.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

CAPÍTULO 12

Orientación Escolar: El desafío de construir pensamiento en el encuentro de subjetividades

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomin

Introducción

El espacio Orientación escolar propone la construcción de conocimientos a partir de una dinámica de trabajo grupal.

Presentamos en este capítulo fundamentos para pensar un dispositivo que permita la construcción colectiva de conocimiento, su enseñanza en el marco del respeto al pensamiento del otro/a. Especialmente nos proponemos pensar el lugar del docente en el trabajo con la subjetividad en el aula.

Teniendo en cuenta que el espacio y el tiempo son categorías que dan forma a nuestro modo de construir la clase, nos preguntamos por las características del encuentro en el marco de la comunidad de indagación, desde la perspectiva de la filosofía con niñez. En este sentido analizaremos el contexto de aula a la luz de las implicancias del encuentro y del con-vivir con otros/as.

Al transitar la lectura de este capítulo el lector encontrará reflexiones para abordar el trabajo con la subjetividad en el aula.

Nuestro desafío será lograr la constitución de una comunidad de indagación, un espacio de pensamiento respetuoso, que resulte de una construcción colectiva.

Para tal fin nos parece relevante detenernos en la idea de *hospitalidad* que atraviesa la experiencia escolar en el primer año de ingreso a la escuela secundaria. Siguiendo a C. Skliar, este momento inicial implica que:

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que nada pide a cambio (...) Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. (Skliar, C, 2006:259).

La intención de nuestro espacio será generar, a partir de esta hospitalidad, esas condiciones para que cada una/o de nuestras/os estudiantes encuentre su lugar, sea recibida/o en un espacio que la/o espera y en donde su pensamiento será alojado.

Es en este sentido que nos parece interesante tomar el Programa de Filosofía para/con Niñas/os del filósofo norteamericano Mathew Lipman que, entre otras cuestiones, nos propone como objetivo fundamental construir comunidad de pensamiento e investigación colectiva con las/los estudiantes.

De este modo la **Comunidad de Indagación**, en adelante **Cdl**, se presenta como un ámbito donde los niños aprenden en qué consiste vivir en un medio de participación, tolerancia y mutuo respeto. A través de la participación, cada individuo puede expresar libremente sus ideas; el respeto funciona como el requisito de que cada miembro de la Cdl sea escuchado; por último, la tolerancia es una virtud que se pone en práctica cuando los puntos de vista divergentes se vuelven irreconciliables. De este modo apreciamos cómo la construcción de la Cdl permite construir ciudadanía, ya que este dispositivo tendrá como principio la igualdad de todas las voces e intentará crear actitudes democráticas a través de las cuales la participación y el respeto por la palabra del otro se constituya en el modo habitual de trabajar en el aula.

Así vemos cómo la convivencia no constituye un aspecto apartado de lo curricular, justamente resulta un eje transversal que atraviesa todo acto pedagógico, que al mismo tiempo le da sentido. Construir convivencia en la diversidad constituye así un desafío y una responsabilidad para toda/o educadora/or.

Este compromiso ético-pedagógico implica alojar a todas y todos sin condición, promoviendo la circulación del pensamiento de todas y todos, para construir un pensamiento común que finalmente no es de nadie porque es de todas/os.

Como veníamos diciendo creemos que esto es posible intentando llevar adelante el Programa de Filosofía para Niñas/os, de M. Lipman, fue resignificado y adaptado al contexto latino americano por el argentino Walter Kohan. Dicho programa sostiene que un sistema educativo debe estimular a niñas y niños a pensar en profundidad y de manera sistemática acerca de las cosas que les importan, con el objetivo de formar buenos ciudadanos (razonables) de una sociedad democrática. En una palabra, la educación para la ciudadanía responsable es una educación reflexiva.

Esto podemos lograrlo a través de lo que Lipman denomina Comunidades de Indagación filosófica. Las Cdl se presentan como un ámbito donde las/os niñas/os aprenden en qué consiste vivir en un medio de participación y mutuo respeto.

La Cdl es un lugar seguro “un lugar en el que todo puede ser dicho, cuestionado y preguntado, con la única restricción de no poner en riesgo la integridad del otro (...).” (Waskman, V, 1997:301) Para ello se requieren ciertas condiciones, para que el aula se convierta en una verdadera comunidad de indagación que estimule la reflexión filosófica: “la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento.” (Lipman, 1992:118)

En este ámbito, el diálogo ocupa un lugar central, en tanto resulta una herramienta necesaria para la construcción social de conocimiento, conduciendo a la transformación de los sujetos que asumen el compromiso de participar en la Cdl.

El diálogo funciona, por tanto, como una forma de investigación. Se trata de “enseñar a pensar”, siendo las aulas constituidas en comunidades de indagación, en el ámbito de crecimiento intelectual y afectivo de niñas y niños. Por ende, se busca formar en el ejercicio del

pensamiento desde una dimensión lógica y crítica, como del cuidado del otro y de la investigación colectiva.

De esta manera el diálogo es indispensable para la educación, en tanto se trata de un diálogo entre iguales, sin jerarquías, propiciando una relación de confianza necesaria para construir el vínculo pedagógico.

Es así, que, en este espacio dialógico, la protagonista será la pregunta como motor del pensamiento y punto de partida para la indagación filosófica. Esto se dará en un contexto polifónico, donde todas las voces sean escuchadas y respetadas, “la posibilidad de ver las cosas desde otro punto de vista implica al otro, otro que puede estar dentro o fuera de mí. El diálogo real con el otro terminará produciendo en mí la interiorización de esa otra voz, la capacidad de prever otras opiniones o posturas, la capacidad de argumentar hablando de otro y previendo una postura distinta a la mía”. (Waskman V, 2000: 300)

Nos preguntamos: ¿Cómo comenzar a construir lo común?, ¿Cuáles son las condiciones que tenemos que generar para que ello sea posible y el aprendizaje resulte de una construcción colectiva?

Momento del pensar

Les compartimos una actividad para empezar a pensar juntas y juntos lo común en el mar de las diferencias

- 1- Los/as invitamos a leer el el cuento:” Historia del uno y los todos” que lo encontramos en Relatos del Subcomandante Marcos.
- 2- Ofrecemos sugerencias o pasos a seguir para la lectura del cuento:
 - A- **Antes de la lectura:** lee el título del cuento “Historias del uno y los todos”, ¿de qué te parece que se va a tratar? (anótalo en una hoja).
 - B- **Durante la lectura:** ten a mano un lápiz y hoja (la misma que usaste en el “Antes de la lectura”) y anota/escribí dos preguntas que se ocurran mientras lees/escuchas el cuento. (No es necesario responder estas preguntas que se te ocurren).
 - C- **Después de la lectura:** reflexiona en torno a las preguntas del ítem B (que aparecen después del cuento), y (estas sí) respóndelas por escrito.

Historia del uno y los todos

Hubo un tiempo en el que no había tiempo. Era el tiempo del inicio. Era como la madrugada. No era noche ni era día. Se estaba el tiempo así nomás, sin ir a ningún lado y sin venir de ninguna parte. No había luz, pero tampoco había oscuridad. Era el tiempo en el que vivían los más grandes dioses, los que nacieron el mundo, los más primeros. Dicen los más viejos de nuestros viejos que esos primeros dioses eran siete y que cada uno era dos. Dicen los más ancianos de nuestros ancianos que “siete” es como los más

antiguos numeran a los todos, y que el uno siempre es dos para poder caminar. Por eso cuentan que los más primeros dioses eran dos cada uno y eran siete veces. Y estos más grandes dioses no se nacieron sabedores y grandes. Pequeños eran y no mucho sabían. Pero eso sí, mucho hablaban y se hablaban. Puro palabrerío eran estos primeros dioses. Mucho se hablaban todos al mismo tiempo y nada se entendían unos a los otros. Aunque mucho hablaban estos dioses, poco sabían. Pero, a saber, cómo o por qué, hubo un momento en que todos se quedaron callados al mismo tiempo. Habló entonces uno de ellos y dijo y se dijo que era bueno que cuando uno hablara los otros no hablaran, y así el uno que hablaba podía escucharse y los otros que no hablaban podían escucharlo y que lo que había que hacer es hablar por turnos. Los siete que son dos en uno estuvieron de acuerdo. Y dicen los más viejos de nuestros viejos que ese fue el primer acuerdo de la historia, el de no sólo hablar sino también escuchar.

Miraron los dioses los rincones de esa madrugada en que todavía no había ni día ni noche ni mundo ni hombres ni mujeres ni animales ni cosas. Miraron y se dieron cuenta de que todos los pedacitos de esa madrugada hablaban verdades y que uno solo no podía escuchar todos los rincones, así que se dividieron el trabajo de escuchar a la madrugada y así pudieron aprender todo lo que el mundo de entonces, que no era mundo todavía, tenía para enseñarles.

Y así vieron los más primeros dioses que el uno es necesario, que es necesario para aprender y para trabajar y para vivir y para amar. Pero vieron también que el uno no es suficiente. Vieron que se necesitan los todos y sólo los todos son suficientes para echar a andar al mundo. Y así fue como se hicieron buenos sabedores los primeros dioses, los más grandes, los que nacieron el mundo. Se supieron hablar y escuchar los dioses estos. Y sabedores eran. No porque supieran muchas cosas o porque supieran mucho de una cosa, sino porque se entendieron que el uno y los todos son necesarios y suficientes. (Relatos del Subcomandante Insurgente Marcos – “Historia del uno y los todos” Los Otros Cuentos ,2011)-

Este cuento nos invita a detenernos en algunas preguntas:

- Por un lado, localizar el asunto del relato:

¿Cuál es el problema que plantea el relato?, ¿Cómo hicieron los dioses para resolver el conflicto?, ¿Se podrán encontrar otras maneras de resolverlo? ¿Por qué en el relato se dice que uno es necesario, pero no suficiente?

- Por otro detenernos en la importancia de la escucha:

¿Por qué será un problema no escucharse? ¿Por qué sería importante escucharnos? ¿Qué hace que no nos escuchemos? ¿Qué impide escucharnos?

- Y al mismo tiempo ubicar la importancia de establecer acuerdos en las diferencias:

¿Qué significa ponerse de acuerdo? ¿Qué resulta necesario para llegar a acuerdos? ¿Qué cosas impiden llegar a acuerdos? ¿Por qué es importante construir acuerdos?

De este modo en la puesta en común tomaríamos como ejes de la discusión los aspectos de la dinámica del trabajo colectivo en la CdI, por ejemplo:

- ✓ Es un lugar para aprender a pensar.

- ✓ Es un lugar para dudar, para hacerse preguntas.
- ✓ Cada quién puede decir lo que piensa, pero respetando al otro.
- ✓ Se trata de discutir dialogando.
- ✓ Se buscarán las respuestas entre todas/os y habrá veces que no las encontraremos.
- ✓ Hablaremos de las cosas que nos preocupan: reflexionaremos sobre cosas de la vida.
- ✓ Se tratará de ver las cosas desde distintos puntos de vista.
- ✓ Nuestra forma de vínculo será el diálogo, y ponerme en el lugar del otro.

Consideraciones finales

Si la labor docente no es sin los estudiantes, ha quedado demostrado en el presente escrito, que el espacio del aula es un espacio de encuentro. Encuentro de subjetividades que son conmovidas a pensar y ese pensar solo puede estar dotado de originalidad cuando los profesores se corren del lugar de la transmisión del saber. Más bien su rol consiste en ofrecer el espacio para que pueda ensayarse el ejercicio del pensar. Y más aún sumergirse en ese juego paradigmático de la creación del pensar con otros, un pensamiento que se ubica entre los aportes de cada uno y del todo, entre las subjetividades y lo grupal, y que no le pertenece a ninguna, pero le pertenece a todas.

Bibliografía

- Lipman, M; Sharp, A y Oscanyan, F (1992) *La Filosofía en el Aula*. Madrid, Ediciones De La Torre
- Kohan, W (Comp.), (2005) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Programa de Orientación Escolar. (2019) LVM. Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía. Sección Filosofía, Lógica y Psicología
- Puigrós, A. (1995) *Volver a educar - El desafío de enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Bs. As. Ed Ariel
- Skliar C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación en *Revista Colombiana de Educación- Numero 50*
- Splitter, L. y Sharp, A (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y comunidad de indagación*. Bs. As., Manantial,
- Waksman, V y Kohan, W. (2000) *Filosofía con Niños*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Relatos del Subcomandante Insurgente Marcos – “Historia del uno y los todos” *Los Otros Cuentos* (2011)- <https://www.youtube.com/watch?v=LFZ5tPLFAIw>

Cuarta Parte

(Psicología)

CAPÍTULO 13

Entre sentidos y significantes... ¿Cómo advenimos al mundo como sujetos?

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomin

Introducción

En este capítulo vamos a jugar un poco. Les proponemos dar vuelta el asunto y empezar por lo que supuestamente los profes proponen al final. Es decir, vamos a comenzar por la tarea. El objetivo que nos proponemos es comprender cuál es la especificidad de lo humano con la que trabaja la psicología, en otras palabras, que es lo psíquico o la subjetividad, y cómo esta se origina. Otras preguntas que pueden orientarnos para adentrarnos en tema serían: ¿Cómo llegamos a ser lo que somos?, ¿Qué tendrá que ver nuestra familia en todo esto?, ¿Qué importancia tendrán los otros en la constitución de nuestra personalidad?

¡Vamos entonces a la Actividad!

Les proponemos, a su vez dividir la actividad en dos partes:

Primera parte

- Reflexiona sobre el siguiente apartado del libro “La Sociedad Humana” de Davis, Kingsley

El autor hace referencia a dos casos de aislamiento, uno de ellos fue “el de una niña ilegítima llamada Ana cuyo abuelo desaprobaba enérgicamente la indiscreción de la madre, razón por la cual la niña vivía encerrada en una habitación del piso superior. A causa de ello, la niña recibía apenas los cuidados suficientes para mantenerse con vida. Pocas veces se la cambiaba de posición. Su vestimenta y su ropa de cama estaban sucias. En apariencia no tenía instrucción alguna, no recibía ninguna atención amistosa.

Cuando finalmente se la descubrió y se la sacó de la habitación, a la edad de casi seis años, Ana no podía hablar, caminar o hacer algo que demostrase inteligencia. Se encontraba en estado de extrema delgadez y desnutrición, tenía piernas esqueléticas y un abdomen hinchado. Se mostraba completamente apática, yacía en posición supina, flácida y se mantenía inmóvil, inexpressiva e indiferente a todo. Se la creyó sorda y posiblemente

ciega. Por supuesto no podía alimentarse ni hacer movimiento alguno por su propia iniciativa.

Para cuando Ana murió de ictericia hemorrágica, aproximadamente cuatro años y medio más tarde, había hecho considerables progresos en comparación con el estado en que estaba cuando se la halló (...) Aunque su desarrollo no era mayor que el de un niño normal de dos o tres años, había realizado notables progresos. (Davis, K, 1969:195)

Responde:

1. ¿Cuáles serían las posibles condiciones que ocasionaron en estas/os niñas/os, los trastornos en el desarrollo mencionados? Justifica.
2. ¿Qué aspectos definen la particularidad del ser humano a diferencia del animal?
3. En función de lo discutido en 1 y 2, fundamenta ¿cuál es tu posición sobre la presencia o no de instinto en el ser humano?

Segunda parte

1. Busca la noción de instinto. Explícala.
2. Con los elementos teóricos de la definición, vuelve a tu respuesta 3 y fíjate si la cambiarías o no y justifica por qué.

Es el momento de tomar tus respuestas y cotejar con la presentación del tema.

La constitución subjetiva

Si pretendemos establecer la particularidad del sujeto inherente a la Psicología es necesario detenernos en los pilares conceptuales que sustentan la concepción de dicho sujeto dentro del campo disciplinar.

Consideramos que no puede ser concebido sin determinar el estatuto de los efectos del lenguaje en el ser humano, de su constitución con relación a una historia que le da nacimiento y su particular vínculo con el otro.

Por lo que resulta también inherente la diferenciación con el mundo animal, en particular con el instinto, problematizando la idea de instinto materno en el ser humano.

Hay una pregunta que resulta ineludible cuando nos planteamos abordar la especificidad de lo humano... ¿Cómo llegamos a ser lo que somos? ... ¿Cómo nos constituimos como sujetos?

En primer lugar, la comparación que se impone es con el mundo animal, que como sabemos se rige por conductas instintivas... Pero...

¿Podemos suponer el instinto en el ser humano?

Analicemos su definición:

Es una conducta innata e inconsciente que se transmite genéticamente entre los seres vivos de la misma especie y que les hace responder siempre de una misma forma ante determinados estímulos. Su función es asegurar la supervivencia de la especie.

Si es una conducta innata quiere decir que se transmite de generación en generación a través de los genes y no necesita ser aprendida. Es inconsciente porque se desencadena automáticamente, no depende de la voluntad del individuo.

Esto implica que si la transmisión es biológica no puede faltarle a ningún individuo de la especie.

Ahora bien, si el instinto les hace responder siempre de una misma forma ante determinados estímulos, no hay posibilidad de variación en la respuesta, esta se desencadenará por un estímulo: el olor de la presa, el color del plumaje, etc.

Entonces la relación entre el instinto y su objeto es siempre fija y determinada biológicamente. No hay posibilidad de variabilidad ni adaptación frente a un cambio de hábitat, por ello los leones no podrían hacerse herbívoros, por ejemplo. O un pingüino alejado del frío no tiene posibilidades de sobrevivir. La relación con el ambiente al ser natural es fija.

Pensemos en las características que cobra la sexualidad animal:

Si el objeto es fijo y se trata de asegurar la continuidad de la especie, la sexualidad se reduce a la reproducción. En una relación invariable entre macho y hembra.

¿Cómo se desencadena el apareamiento en los animales?, también por un estímulo, por ejemplo, el olor de la hembra en celo.

¿Cada cuánto? Esto será por ciclos biológicos, hormonales determinados por el instinto en cada especie.

Entonces, ¿Es posible sostener la presencia de instinto en el ser humano?

En ciencias sociales existe una idea compartida respecto que la respuesta es...NO, ya que no contamos con nada biológico que nos asegure la supervivencia al nacer, nacemos indefensos biológicamente, de allí que necesitaremos indiscutiblemente de un Otro que nos cuide y nos constituya como sujetos.

Pensemos en la sexualidad para que nos sea más claro...

- En primer lugar, la finalidad de la sexualidad humana no es la reproducción de la especie, sino más bien la obtención del placer.
- ¿Por qué? porque nuestra sexualidad no está determinada por ciclos biológicos, regulares como en los animales, sino que se moviliza por el **deseo**.
- ¿Qué pasa con nuestro objeto sexual?

Claramente no es fijo, sino muy por el contrario es variable, ya que no hay nada biológico que determine nuestra elección ni posición sexual.

Por ello en el ser humano **no hay normalidad sino diversidad sexual**.

Y para seguir con la polémica...tampoco existe el instinto materno

El hecho que hoy en día las mujeres luchan por el derecho a decidir sobre la prosecución de un embarazo da cuenta de la ausencia de ese instinto.

En el S. XVIII, por ejemplo, los recién nacidos eran entregados a nodrizas que los alimentaban y educaban. Donde se trataría de actitudes que darían cuenta de “fallos” del amor materno, como la frialdad o la tendencia al abandono.

Sigamos a Elisabeth Badinter que nos puede ayudar a despejar este problema. Ella plantea que como la procreación es natural, creemos que el fenómeno biológico del embarazo debe corresponder con una actitud maternal determinada. El ejemplo antes mencionado nos impone la pregunta acerca: ¿Qué clase de instinto es este que se manifiesta en unas mujeres y en otras no?

Ahora bien, el sentimiento materno aparece como menos automático que el instinto, pero le seguimos atribuyendo las características de aquel, seguimos concibiendo el amor maternal en términos de necesidad.

El amor maternal es solo un sentimiento humano. Y es como todo sentimiento incierto, frágil e imperfecto”. (...) “El amor maternal es solo un sentimiento, y como tal esencialmente contingente” (...) Este sentimiento puede existir o no existir; puede darse y desaparecer. (Badinter, E, 1981:22)

Entonces... ¿cómo hacemos si no tenemos instinto para sobrevivir?

Claramente como no tenemos instinto nacemos indefensos, desprotegidos desde lo biológico.

Por ello nuestra constitución se va a dar en la dependencia de otro, que nos incluya en un lazo social, que nos permita conocer el mundo a través del lenguaje.

Es decir que vamos a necesitar que alguien, no importa quien ocupe ese lugar, de incluirnos en la socialización, de “enseñarnos” el mundo.

Es por esta razón que podemos afirmar que, frente a **la indefensión original del sujeto**, (el nacer sin instinto, sin nada biológico que garantice su supervivencia, en estado de prematuridad), lo que lo rescata es **la defensa del sistema simbólico**.

Es el **universo simbólico** quien oficiará de intermediario entre el sujeto y el *entramado* de relaciones donde se inserta que constituyen su realidad.

El universo simbólico, a partir del cual se constituye el sujeto, es el conjunto de distintos sistemas de símbolos (lenguaje, la religión, las artes, etc.) en los cuales el ser humano se incluye.

Así el universo simbólico:

- Es previo al sujeto
- Es mediador entre el sujeto y el mundo
- Es condición de posibilidad de nuestro conocimiento del mundo. (Divenosa, M, 2002)

De aquí se desprende, que nuestros primeros años de la infancia son muy importantes, ¿por qué? Nos remontamos a los orígenes del psiquismo, en ese tiempo llamaremos infans al ser naciente. La palabra infans deriva del latín y significa “el que no habla”

Entonces proponemos que la primera experiencia del infans en el mundo es el encuentro con un otro, que en el mismo acto de abastecer las primeras necesidades del recién nacido interpreta,

desde sus parámetros culturales, los primeros llantos o llamados del bebe o la beba. Entonces en ese primer encuentro algo aparece que es de otro orden.

Así, podemos distinguir si tiene hambre, si le duele algo o si solamente está pidiendo upa. ¿Por qué? Algo hizo su aparición allí, algo que está más allá de satisfacer las primeras necesidades. Esos primeros encuentros llenaron de placer el momento y en el infans hipotetizamos un primer registro de una experiencia, un signo perceptual, que quedará grabado en alguna parte (incipiente psiquismo) pero que puja por volver a repetirse.

Entonces, de la mano de una necesidad surge el deseo, apuntalándose en esas primeras necesidades, pero dando lugar a la inscripción del otro en el espacio psíquico. Y el infans querrá repetir esta vivencia una y otra vez, pero no para satisfacer una necesidad sino por el hecho de revivir la situación placentera. Así querrá quedarse dormido en el hombro de su cuidador/a jugando con su pelo o pedirá un chupete.

Siguiendo con esta idea, ubicamos el deseo en el origen del psiquismo como contrapartida del instinto.

Entonces, en nuestros primeros años se conforma nuestra subjetividad, nuestra personalidad. Estamos en condiciones de afirmar que somos lo que nuestra historia va escribiendo en nosotros.

Pero estos sentidos que nos otorga el otro nos permite tener un lugar en el mundo, luego veremos qué hacemos con ese lugar...

Volvamos a nuestra pregunta inicial ¿Cómo llegamos a ser lo que somos?

A falta de instinto nos vamos a constituir tomando los sentidos y significaciones que recibimos de los otros que nos alojan en nuestra historia subjetiva. De allí que toda constitución subjetiva resulta particular y única, somos pura diferencia en función de nuestras historias particulares que nos constituyeron.

En este sentido, compartimos con C. Skliar cuando plantea que

(...) se trata de comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, C, 2005:66)

Esto que acentuamos supone considerar que no existe el individuo por fuera de la sociedad, que el sujeto es social por definición, no pudiendo concebir al sujeto sin otro. Y este punto implica sostener que ninguna subjetividad puede conformarse sin el pasaje por el Otro, en la trama de una historia, que nos aportará los sentidos sobre los que fundaremos nuestra posición como sujetos.

Para finalizar les dejamos otra actividad para pensar

- ✓ La propuesta de trabajo consiste en que a partir de un ejemplo puedan relacionar los conceptos trabajados sobre el tema.
- ✓ Primero tendrían que contar/desarrollar el ejemplo, que podría ser: el relato de alguna biografía, una canción, un libro que hayan leído, una película que hayan visto, etc.
- ✓ Luego intentar a partir de allí, explicarlo articulando las ideas que fuimos discutiendo, para ello cuentan con los textos de apoyo.
- ✓ Algunos conceptos claves serían: la importancia de la historia familiar, el lenguaje, el otro como lugar de cuidado, la importancia de lo simbólico, la ausencia de instinto en el ser humano.
- ✓ Les dejamos este enlace para compartir un corto que nos va a ayudar a pensar nuestro tema.

<https://www.youtube.com/watch?v=UD3NN1qDrhM>

Bibliografía

- Badinter E. (1981) *¿Existe el amor maternal?* Barcelona. Paidós.
- Cassirer E. 1967. *Antropología filosófica*. Cap. 2: Una clave de la naturaleza del hombre: el símbolo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Davis, K (1969) *La sociedad Humana*. Eudeba.
- Divenosa M., Costa A. (2002). *Psicología*. Bs.As. Ed. Maipue.
- Dolto, F (1984) *La imagen inconsciente del cuerpo* Bs As Paidós.
- Lacan, J. (1954) *El Seminario 2*. Ed. Paidós.
- Laplanche, J, Pontalis, J B (1967) *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós Ed.
- Skliar, C., “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad”. En Rosato, A; Vain, P. (coord.) *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.

CAPÍTULO 14

Seguimos leyendo a Freud

María Paula Castelli y Andrea Nieves Giacomin

Introducción

“*Seguimos leyendo a Freud*”: Esta afirmación en realidad es una pregunta que se nos presenta cada año a la hora de pensar la selección de autores que consideramos significativos para abordar las nociones fundamentales del psicoanálisis. ¿Por qué Sigmund Freud? quién, si bien es conocido como el padre del psicoanálisis, resulta en la actualidad el destinatario de las más fundadas críticas que el colectivo feminista ha señalado en sus formulaciones, dejando traslucir una teoría sostenida en principios heteronormativos.

Sin apartarnos del espíritu crítico, la lectura de Freud nos resulta interesante porque tiene vigencia a la hora de fundamentar la existencia de un aparato psíquico que presenta manifestaciones en la conducta y en el padecimiento subjetivo.

El énfasis estará puesto en recuperar las condiciones de posibilidad, que, desde el paradigma positivista, sientan las bases para la emergencia de un problema: la etiología de la neurosis. Se abre la puerta, entonces, a una propuesta metapsicológica que inaugura rupturas con relación a un saber dominante hasta ese momento, el saber médico. A partir de la definición de lo inconsciente Freud se embarca en un viaje que lo lleva a teorizar sobre la sexualidad infantil, el complejo nuclear de la neurosis al que denomina complejo de Edipo, a la par que presenta un esquema del aparato psíquico, que más tarde reformulara para dar cuenta del funcionamiento de la psique.

Sin perder de vista los fundamentos sobre los que se asienta el psicoanálisis, que hoy incluso podrían funcionar como categorías culturales de la heteronormatividad, rescatamos que para la época resultaron superadoras en lo que concierne a la manera de percibir lo sexual, diferenciando el instinto de lo inconmensurable de la pulsión.

En este ensayo nos proponemos compartir aquellas nociones conceptuales de la obra freudiana que resultan significativas para explicar los fenómenos psicológicos.

¿Cuál es el contexto histórico que posibilitó el surgimiento del psicoanálisis?

Los orígenes del Psicoanálisis se remontan a Sigmund Freud; médico neurólogo austríaco, nacido en Viena en 1856 y fallecido en el año 1939 en Londres, donde se encontraba exiliado a causa de la persecución Nazi por su condición de judío.

Habiendo egresado de la facultad de medicina en 1881, su futuro profesional estuvo plenamente dedicado al estudio de los fenómenos psíquicos y al intento por explicarlos. Con este propósito se abren dos caminos que confluyen por momentos, uno en búsqueda de un método adecuado para el tratamiento de las neurosis, el otro se dirige a la formulación de un cuerpo teórico que los explique, es decir, su propuesta metapsicológica.

En 1885 recibió un cargo docente en neuropatología y poco tiempo después, se le adjudicó una beca en París, ingresando en el Hospital La Salpêtrière. En el hospital se encuentra con Charcot, neurólogo francés, profesor de anatomía patológica y titular de la cátedra de enfermedades del sistema nervioso. Respecto de esa experiencia, Freud relata: "(...) De todo lo que vi junto a Charcot, lo que me causó la máxima impresión fueron sus últimas indagaciones acerca de la histeria (...), la frecuente aparición de la histeria en varones, la producción de parálisis y contracturas histéricas mediante sugestión hipnótica (...)" (Freud, 1925:12)

Los sujetos histéricos se caracterizaban por ser pacientes que llegaban a la consulta con un marcado padecimiento en una parte de su cuerpo ya sean dolores, temblores, parálisis, contracturas, entre otros. Pese a sufrir dichos síntomas los médicos no encontraban su explicación en causaciones de índole física. No había razones fisiológicas ni anatómicas que lo explicaran.

Freud agrega en su Autobiografía:

En París yo había visto que se utilizaba sin reparos la hipnosis como método para crear y volver a cancelar síntomas en los enfermos. Luego nos llegó la noticia de que en Nancy –localidad francesa- había nacido una escuela que se valía de la sugestión, con o sin hipnosis, (...) con notable éxito para fines terapéuticos. Así fue como (...) la sugestión hipnótica se convirtió en mi medio principal de trabajo. Más tarde descubriría los defectos de ese procedimiento. Por el momento sólo tenía dos motivos de queja: el primero, que no se conseguía hipnotizar a todos los enfermos; el segundo, que no era posible poner al individuo en un estado de hipnosis tan profunda como se habría deseado. Con el propósito de perfeccionar mi técnica hipnótica viajé en el verano de 1889 a Nancy, donde fui testigo de los asombrosos experimentos de Bernheim (...) y recogí las más fuertes impresiones acerca de la posibilidad de que existieran unos potentes procesos anímicos que, empero, permanecerían ocultos para la conciencia del ser humano. (Freud, 1925:16)

Freud retoma su estadía en Viena aun pensando en toda la experiencia que vivió junto a Charcot, especialmente en lo que concierne a la histeria y su causación. De regreso se encuentra con un colega que estaba trabajando en un nosocomio donde había pacientes internados, el

doctor Josef Breuer, quien le había informado acerca de un caso de histeria tratado por él; Berta Pappenheim conocida como Anna O.

Freud le solicita a Breuer que le refiriera más acerca de la paciente que había atendido. Es allí donde se ocupa de su tratamiento. Anna O. presentaba un variado cuadro de parálisis con contracturas, inhibiciones y estados de confusión psíquica, optando Freud por lo tanto en búsqueda de una cura a conducirla a un estado de hipnosis profunda, pidiéndole durante el mismo que le contara lo que la tenía aquejada. La novedad reside en que descubre que, en estado de vigilia, la muchacha no sabía el modo en que se habían generado sus síntomas, y no hallaba lazo alguno entre éstos e impresiones cualesquiera de su vida, mientras que, bajo la hipnosis, en cambio, descubrían la conexión buscada; resultando que todos sus síntomas se remontaban a vivencias que tuvo mientras cuidaba a su padre enfermo; vale decir, tenían un sentido y correspondían a restos o recuerdos de esas situaciones afectivas. Cuando la enferma volvía a recordar en la hipnosis esas situaciones, en medio de un libre despliegue afectivo, el síntoma era removido y no volvía a aparecer.

La misma Anna O. llamó *talking cure* (cura por la palabra) o deshollinamiento de la chimenea a este proceder, haciendo alusión a lo que se convertía en un método catártico; a partir del cual tenía lugar una descarga de los afectos intolerables (catarsis) al evocar los acontecimientos traumáticos a los que se hallaban ligados dichos afectos.

La “abreacción”, es decir la descarga emocional, se producía por la liberación del afecto ligado al recuerdo de un acontecimiento traumático, lo que evita que éste se convierta en patógeno o siga siéndolo.

El éxito práctico del método catártico era notable, no obstante, los síntomas volvían a aparecer tardíamente. Freud termina abandonando así la hipnosis procurando sustituirla por otro método.

En sus palabras:

mi experiencia creciente me había sugerido reparos al empleo de la hipnosis, aun al servicio de la catarsis (...) En efecto, mis pacientes no podían menos que «saber» todo lo que de ordinario sólo la hipnosis les volvía asequible, y mi asegurar e impulsar, acaso apoyado por la imposición de la mano, debía tener el poder de esforzar hasta la conciencia los hechos y nexos olvidados. (...) Me emancipé de la hipnosis, pero con el cambio de técnica también se modificó el aspecto del trabajo catártico. La hipnosis había ocultado un juego de fuerzas que ahora se revelaba (...) Todo lo olvidado había sido penoso de algún modo: produjo terror, dolor, o fue vergonzoso para las exigencias de la personalidad, entonces era forzoso pensar que justamente por eso se lo olvidó, es decir, no permaneció consciente. Para volver a hacerlo consciente, era preciso vencer en el enfermo algo que se revolvía contra ello (...) El esfuerzo requerido del médico (...) aumentaba en proporción directa a la gravedad de lo que debía recordarse. (Freud, 1925:26-28)

De estos hallazgos Freud deduce que en la histeria la moción olvidada irrumpía por algún lugar y generaba síntomas, sustitutos desfigurados de aquello inconciliable para el paciente.

La tarea terapéutica debió entonces concebirse de otro modo. En vez de impulsar al paciente a decir algo sobre un tema determinado, ahora se lo exhortaba a abandonarse a la «asociación» libre, o sea, a decir lo que se le pasase por la cabeza, incluso los pensamientos que el paciente consideraba de poca importancia.

En el método de la asociación libre es el mismo paciente quien ordena el material de acuerdo con lo que cuenta durante la sesión. En oposición al curso del tratamiento hipnótico, donde es el médico quien guía al paciente para poder hallar el recuerdo patógeno.

La asociación libre permitiría hacer consciente lo inconsciente en tanto en el discurrir de la asociación aflorarían las formaciones del inconsciente que, el analista en actitud de escucha podrá interpretar, en base a la regla de la atención flotante, caracterizada por escuchar todo lo que se le comunique.

Se deduce que los pacientes sabían todo lo que de ordinario sólo la hipnosis ayudaba a hacer asequible, es decir; que poseían un saber sobre lo que lo acecha, sobre su padecer, pero se trata de un saber inconsciente.

El psicoanálisis propiamente dicho nace a principios del S. XX, en 1900, con la publicación de “La interpretación de los Sueños”, en donde su conceptualización de Inconsciente ya aparece sistematizada y despliega una metodología que integra la actividad de investigación con la búsqueda de la cura.

¿Cuál es la noción de síntoma para el psicoanálisis?

En estos tiempos, Freud formula su primera teoría del aparato psíquico, donde define la noción de **inconsciente y del síntoma** como una formación del inconsciente.

A lo largo del tratamiento con sus pacientes Sigmund Freud se encontró con la existencia de recuerdos que se resistían a hacerse conscientes más allá de la voluntad expresa del paciente de querer hacerlo. Aquellos pensamientos desalojados de la consciencia permanecían inconscientes, siendo desconocidos para el paciente.

Freud deduce entonces la presencia de una resistencia que fuerza a dichos pensamientos a mantenerse inconscientes a causa de que el acceso de éstos a la consciencia provocaría displacer y desequilibrio psíquico.

Es en estos términos que plantea un mecanismo de defensa inconsciente operante frente a aquellas ideas intolerables. Se denomina “**represión**” a este mecanismo de defensa particular.

Siguiendo esta lógica lo “represor” es aquello que actúa impidiendo que algo devenga consciente, mientras que lo “reprimido” es lo que encuentra impedido su acceso a la consciencia y por lo tanto es inconsciente.

Freud descubre que lo reprimido no pierde por la acción de la represión su energía, sino que la conserva y pretende descargarse en la consciencia. Así mismo, lo represor (la instancia represora) ejerce su acción como resistencia, impidiendo que la descarga se efectúe efectivamente en la consciencia.

En una de sus conferencias en Estados Unidos Freud expuso con un ejemplo la noción de represión y su relación con la resistencia, diciendo:

Supongan que aquí, dentro de esta sala (...) se encontrara un individuo revoltoso que me distrajera de mi tarea con sus impertinentes risas, charla, golpeteo con los pies. Y que yo declarara que así no puedo proseguir la conferencia, tras lo cual se levantarán algunos hombres vigorosos entre ustedes y tras breve lucha pusieran al barullero en la puerta. Ahora él está «desalojado» (reprimido) y yo puedo continuar mi exposición. Ahora bien, para que la perturbación no se repita si el expulsado intenta volver a ingresar en la sala, los señores que ejecutaron mi voluntad colocan sus sillas contra la puerta y así se establecen como una «resistencia» tras un esfuerzo de desalojo (represión) consumado. Si ustedes transfieren las dos localidades a lo psíquico como lo «consciente» y lo «inconsciente», obtendrán una imagen bastante buena del proceso de la represión. (Freud, 1910:22)

Siguiendo este ejemplo el sujeto desalojado de la sala que intenta volver a entrar sería lo reprimido. Las personas que lo sacan afuera serían la fuerza que ejerce la represión para sacarlo y, luego, la fuerza que ejercerá la resistencia para que no vuelva a ingresar. El sujeto intentará burlar esa defensa para acceder a la sala y optará por disfrazarse para lograrlo. Entonces lo reprimido retornará bajo la forma de disfraces.

Cuando algo reaparece ahora disfrazado es muestra de que el proceso represivo ha fracasado. El “carcelero” entonces ha sido en parte burlado. Mientras la represión es exitosa de ella nada sabemos, conocemos su intervención a causa de sus manifestaciones.

En este sentido, Freud habla de “retorno de lo reprimido” para hacer referencia a aquellas manifestaciones sustitutas de los elementos reprimidos que, al no ser nunca aniquilados por la represión, tienden a reaparecer de un modo deformado, disfrazado, reemplazando a los originales. Entre los retornos de lo reprimido encontramos: sueños, actos fallidos, síntomas, olvidos, chistes.

Los **síntomas** implican una “solución de compromiso” entre dos fuerzas opuestas: lo reprimido y lo represor. El éxito de la defensa reside en que no dejó pasar a la consciencia directamente a la representación inconciliable. Mientras que el fracaso de la defensa reside en que la representación se expresa igual, como sustituto de lo original.

El síntoma, es la única formación del inconsciente (retorno de lo reprimido) que resulta patológica debido a que implica una limitación en la vida cotidiana del sujeto, y con ello; malestar. De hecho, es el síntoma el que generalmente lleva a una persona a solicitar un tratamiento psicoanalítico. Los síntomas pueden condicionar la vida de una persona hasta el punto tal de volverse insoportable su día a día. Y es bajo tratamiento psicoanalítico, con la técnica de la asociación libre, que se puede lograr acceder a conexiones que llevan a los motivos que indujeron a la intervención de la defensa y, por ende; al sentido del síntoma.

Freud afirma: “los síntomas neuróticos poseen un sentido, lo mismo que las operaciones fallidas y los sueños, y están en vinculación íntima con el vivenciar del paciente”. (Freud, 1916:235)

¿Cómo define Freud al aparato psíquico en este momento?

Aparato Psíquico es el término que utiliza Sigmund Freud para denominar a la mente humana. La palabra “Aparato” es utilizada en términos de un conjunto de elementos que interactúan entre sí y que cumplen una función específica.

En su libro *La interpretación de los sueños* (1900) Freud desarrolla una teoría del aparato psíquico en función de la articulación de tres sistemas que componen la psique humana, delineando lo que se conoce como “Primera Tópica”. “Tópica” viene del griego “topos” que significa lugar. Freud va a desarrollar una teoría del aparato psíquico en donde habría lugares para cada uno de los sistemas, con reglas y modos de funcionamiento propios. Estos sistemas están pensados de manera espacial y relacionada entre sí, sin que refieran a localizaciones anatómicas reales o sustratos neurológicos.

En esta línea, distingue tres instancias: el sistema inconsciente, el sistema preconsciente y el sistema de la consciencia.

El sistema de la consciencia: El nivel “Consciente” es el más accesible del aparato psíquico ya que se encuentra formado por lo que uno percibe. La consciencia es el conjunto de vivencias de las cuales el individuo es consciente de ellas en el mismo instante en el que están ocurriendo.

La consciencia constituye un estado muy fugaz porque todo lo que es consciente lo es únicamente por un instante.

Se halla vinculada a las percepciones de nuestros órganos sensoriales externos, a la información del interior de nuestro cuerpo y a las sensaciones de placer-displacer que el sujeto experimenta.

El sistema consciente sigue la lógica de lo que Freud denomina principio de realidad; es decir; puede adaptarse a las circunstancias exteriores y postergar deseos y fantasías que no pueden llevarse a cabo en el aquí y ahora, aceptando las prohibiciones que la realidad material impone.

El sistema de lo preconsciente: Respecto del sistema Preconsciente Freud sostiene que éste es el más cercano a la consciencia, estando relacionados entre sí.

Lo susceptible de consciencia es conceptualizado como Preconsciente. Entonces; lo Preconsciente es Inconsciente pero totalmente susceptible de concientizarse.

Algunos procesos inconscientes se tornan fácilmente conscientes y aunque luego dejen de serlo, pueden volver a la consciencia con facilidad, pueden ser reproducidos o recordados. Por ejemplo: “¿Qué cenamos ayer?” no estaba hasta su evocación en nuestra consciencia, era inconsciente, pero un inconsciente que puede, sin dificultad mayor, acceder a la consciencia.

Este sistema está formado por sentimientos, pensamientos, fantasías, vivencias que no están presentes en la consciencia pero que pueden hacerse presentes en cualquier momento.

El preconsciente funciona, al igual que el sistema de la consciencia, bajo la lógica del principio de realidad y las leyes lógicas del pensamiento racional (temporalidad, relación de causalidad).

El sistema de lo inconsciente: Freud descubre con sus pacientes que hay recuerdos que se resistían a volver, como si alguna fuerza los retuviera presos en algún lugar inaccesible al pensamiento, a la consciencia. Dedujo entonces la existencia de una resistencia (defensa). Es

aquí donde descubre un Inconsciente diferente al Preconsciente, más difícil de ser traído a la consciencia.

Supongamos que, en algún momento de nuestra vida, ante una situación determinada, surge una idea, alguna representación mental que resulta intolerable y amenaza con producir una ruptura del equilibrio psíquico y emocional, entonces una defensa interviene. Esto ocurre sin que nos demos cuenta. A esta idea traumática se le prohíbe el acceso a la consciencia sin que el sujeto sepa nada de eso.

Eso que no pudo ganar un lugar en nuestro pensamiento no desaparece para siempre, sino que queda en el inconsciente. Estos recuerdos aparecen reprimidos –desalojados- y no pueden traerse a la consciencia fácil o voluntariamente, ya que hay una fuerza que no los deja pasar y los mantiene apartados.

Sin embargo, la defensa muchas veces no logra totalmente su cometido por lo que dichos recuerdos que puján por descargarse en la consciencia logran retornar, aunque ahora lo hacen de modo disfrazado, transformados. A estos disfraces se los llama “formaciones inconscientes” como los modos disfrazados en que algo puede volver del inconsciente.

Esto da cuenta de que lo inconsciente reprimido, despojado de la consciencia, no pierde su fuerza por estar reprimido, sino que ejerce efectos y determina los actos del sujeto, a saber: los sueños, síntomas, chistes, fallidos, olvidos.

El sistema inconsciente se rige bajo la lógica del principio de placer, es decir; la realidad o el deseo psíquico interno predominan sobre la realidad externa no pudiendo esperar para satisfacer su deseo, buscando, por el contrario, la satisfacción inmediata. Por ejemplo; un hombre tiene que ir con su moto a trabajar y está jugando al fútbol con sus amigos, cuando se decide se da cuenta de que perdió la llave de la moto.

En el nivel inconsciente coexisten diferentes ideas sin importar orden cronológico, por lo que se dice que el inconsciente es atemporal. Por ejemplo; Un hombre sueña que está en una clase de su universidad, pero tiene puesto el guardapolvo de su primaria y la profesora es su maestra de primer grado.

En el inconsciente también hay ausencia de contradicción: los deseos o sentimientos pueden coexistir sin que resulte conflictivo. Por ejemplo: Una mujer sueña con que entra a un lugar hermoso, armónico, iluminado, donde todo está en orden, pero quiere irse rápido porque no está a gusto en el lugar.

Otra de las leyes que regulan el funcionamiento del sistema inconsciente lo constituye el proceso primario, caracterizado por los mecanismos de condensación y desplazamiento de las representaciones.

Consideraciones finales

Llegados a este punto una pregunta se hace inminente: ¿Cómo pensar los aportes freudianos en la actualidad? Es cierto que autores posteriores han retomado sus ideas y las han problematizado a la luz de los paradigmas científicos preponderantes en cada época. Lacan

desde el estructuralismo, por ejemplo, retorna a Freud y desde la perspectiva de la lingüística realiza una relectura inaugurando la concepción del inconsciente como efecto del lenguaje. En Estados Unidos, Hartmann y sucesores avanzan en el desarrollo de la Psicología del yo que derivará en el estudio de las relaciones objetales y teorías del apego.

El abanico de posibilidades que abre la metapsicología propuesta por Sigmund Freud para conceptualizar el aparato psíquico mantiene a través del tiempo aquella idea novedosa que dio origen a su investigación y al método del psicoanálisis: **la etiología de la neurosis desafía al discurso médico en aquella época ¡y en la actual también!**

Actividades

A- Lee atentamente el Fragmento que se presenta a continuación sobre el Caso Elisabeth von R:

Al momento de la consulta, la paciente padecía desde hace más de dos años dolores en las piernas y caminaba mal...no carecía de fuerza motriz en sus piernas..." su andar no respondía a ninguna de las maneras de hacerlo conocidas por la patología" ..." el dolor era de naturaleza imprecisa...los reflejos eran de mediana intensidad...no se ofrecía ningún asidero para suponer una afección orgánica más seria".

De su familia se sabía que tenía tres hermanas, que había muerto su padre, luego su madre fue operada y después una hermana casada falleció tras el parto por una dolencia cardíaca. En todas estas circunstancias del cuidado de enfermos, la paciente había tenido una amplia participación.

"Así, en este, el primer análisis completo de una histeria que yo emprendiera, arribé a un procedimiento que luego elevé a la condición de método e introduje con conciencia de mi meta: la remoción del material patógeno estrato por estrato (...).Primero me hacía contar lo que a la enferma le era consabido, poniendo cuidado dónde un nexo permanecía enigmático, dónde parecía faltar un eslabón en la cadena de las causaciones, e iba penetrando en estratos cada vez más profundos del recuerdo...La premisa de todo el trabajo era, desde luego, la expectativa que se demostraría un determinismo..."

El padre de E. padecía una afección cardíaca crónica, estando a su cuidado durante un año y medio. E. dormía en la habitación junto a su padre y lo asistía en todo momento. Durante ese periodo recuerda haber tenido que hacer reposo por el dolor en su pierna derecha. Sólo dos años después de la muerte de su padre se sintió enferma y no pudo caminar a causa de sus dolores.

En el diálogo con Freud la paciente recuerda haber sido acompañada por un joven a su casa luego de una reunión social, volviendo a su casa a cuidar a su padre. E. tenía fuertes impresiones que le permitían sostener que él la amaba. En ciertas oportunidades E. abandonaba el cuidado de su padre para asistir a las reuniones donde podría encontrar al joven. Cuando en una ocasión

encuentra que su padre ha empeorado a su regreso, se hace objeto de los más duros reproches. Luego de lo cual no abandonaría más a su padre enfermo. Como resultado de este conflicto, dice Freud, la tendencia amorosa fue reprimida, y el afecto correspondiente se localizó en el cuerpo, reanimando un dolor, como síntoma conversivo.

En un momento la paciente recuerda por qué los dolores partían de aquel lugar del muslo: era el lugar donde descansaba la pierna de su padre cuando le hacía las curaciones.

A la pregunta de Freud “¿De dónde provienen los dolores al andar, estar de pie, yacer?”. La paciente recuerda una serie de escenas: estaba de pie junto a una puerta cuando trajeron a su padre enfermo, y en su terror ella quedó de pie como plantificada.

Por otro lado, recuerda haber regresado muy cansada de un paseo, presentando fuertes dolores. Ese paseo había sido con el cuñado, esposo de su hermana enferma que había permanecido en la casa, situación que le ocasionaba malestar por poner en contraposición la dicha de su hermana y su soledad. Deseaba ser tan feliz como su hermana. Recuerda que luego de ese paseo toma un baño, luego del cual sobrevienen de modo definitivo los dolores. Refería sentirse dolida por su soledad y “ni avanzar un sólo paso”. Dice Freud: “me vi llevado a suponer que ella indirectamente buscaba una expresión simbólica para sus pensamientos de tinte dolido, y lo había hallado en el refuerzo de su padecer.”

En el transcurso del tratamiento, Freud se encuentra con que la paciente se interrumpía cayendo en largo silencio, dice entonces “ya no dejé pasar cuando ella aseveraba no ocurrírsele nada. Le aseguraba que por fuerza algo se le había ocurrido.”

Si bien la paciente mejoraba transitoriamente, los dolores volvían, en tanto el análisis estaba incompleto.

De aquí que Freud insistirá en preguntar por la primera vez que los dolores aparecieron. La paciente comenta acerca del paseo con su cuñado, en donde hablaron de cosas íntimas y variadas y ella tuvo el potente deseo de tener a su lado un hombre como él. Luego recuerda el viaje con su madre a ver a su hermana gravemente enferma, quien a su encuentro ya había fallecido...” en ese mismo momento un pensamiento pasó como un estremecimiento...” Ahora él está de nuevo libre, y yo puedo convertirme en su esposa”.

“Estamos autorizados a dar por cierto que esa idea, delatora de su intenso amor por el cuñado, y no consciente para ella misma, fue entregada de inmediato a la represión por la revuelta de sus sentimientos”. (Freud, 1892)

B- Responde

1. ¿En qué partes del caso podrías situar la intervención del método de la asociación libre? Explica en qué consiste dicho método psicoterapéutico.
2. Describe cuál era el síntoma de Elisabeth y ¿Por qué Freud sostiene que el síntoma es de naturaleza psíquica?
3. ¿A qué se refiere con que el síntoma es una expresión simbólica? ¿Qué representa?

4. a. ¿Cuáles son los pensamientos inconscientes y cómo actuó la conciencia frente a ellos?
(Represión-Retorno de lo reprimido-Formación de compromiso)
- b. Describe las propiedades del inconsciente.
5. ¿Qué leyes del inconsciente puedes identificar el ejemplo? Explica en qué consisten y cómo se visualizan en el síntoma.

Bibliografía

- Bosellini, L (1990). *Psicología*. A-Z Editora. Bs. As.
- Freiría, J. (1995). *Psicología Contemporánea*. Cap.: El descubrimiento del psicoanálisis, los descubrimientos del psicoanálisis. CBC – UBA XXI. Buenos Aires.
- Freud, S (1888) *Histeria*. En Sigmund Freud, Obras Completas (Tomo I). Buenos Aires. Editorial Amorrortu
- Freud, S (1893-1895) *Estudios sobre la histeria*. En Obras Completas (Tomo II). Buenos Aires. Editorial Amorrortu
- Freud, S (1925) *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*. En Sigmund Freud, Obras Completas (Tomo XI). Buenos Aires. Editorial Amorrortu
- Freud, S (1916) *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. En Sigmund Freud, Obras Completas (Tomo XVI). Buenos Aires. Editorial Amorrortu
- Freud, S (1925) *Presentación autobiográfica*. En Sigmund Freud, Obras Completas (Tomo XX). Buenos Aires. Editorial Amorrortu

Autorxs

Coordinadores

Mentasti, Judit

Profesora de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ejerce como docente en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP en las materias “Filosofía” para 5to y 6to año, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 96 en el espacio curricular “Perspectiva Filosófico Pedagógica II”, como ADR en “Introducción a la Filosofía” en la FaHCE, y como ADR en “Lógica” en la FCNyM. Actualmente se encuentra realizando la Maestría en Educación en la FaHCE, y participa como integrante en dos proyectos de investigación en la misma facultad, uno vinculado a temáticas sobre Imagen, Verdad y Tiempo; y el otro a Epistemología y Cosmopolítica.

López García, Alejandro

Profesor y Licenciado en Filosofía por la UNLP. Se desempeña actualmente como docente de la materia Lógica en el Liceo Víctor Mercante, en el Colegio Nacional y en el Bachillerato de Bellas Artes, instituciones educativas de pregrado de la UNLP. Es JTP de Lógica en la FCNyM. Es profesor adjunto de Metodología de la Investigación de la UTN-FRLP. Integra el proyecto de investigación de la FAHCE “La argumentación como práctica epistémica en el contexto educativo”.

Giacomin, Andrea Nieves

Licenciada y Profesora en Psicología por la UNLP. Es profesora de Psicología, Psicología Social y de Orientación Escolar en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP. En ese marco ha participado del Proyecto de Extensión Inmigración, Identidad y Discriminación. Actualmente participa del Proyecto “Pasar la Posta” destinado a acompañar la elaboración del egreso en estudiantes de 6° año. Es docente en la Cátedra Psicología Evolutiva I de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNLP, donde es directora de diversos TIF. Ha integrado el equipo profesional del Proyecto Piloto de Extensión universitaria destinado a la Atención Clínica a la Comunidad en la Catedra Psicología Clínica de niños/as y adolescentes de la Facultad de Psicología de la UNLP. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas en Psicología del desarrollo. Se desempeña como profesional en el Equipo de Orientación Educativa del Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP y participa como investigador en formación del Proyecto acreditado de investigación científica: “Estatutos del cuerpo en las formas actuales de presentación subjetiva en púberes y adolescentes de la ciudad de La Plata.”

Autores

Binaghi, Emilio

Profesor de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Introducción a la Filosofía en la FaHCE, como Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en la Cátedra Filosofía de Universidad Nacional de las Artes y como profesor de Filosofía en 6° año del Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Es y ha sido integrante de proyectos de investigación relacionados con la historia reciente de la Argentina, historia transnacional e historia de las ideas filosóficas en Argentina.

Castelli, María Paula

Profesora y Licenciada en Psicología por la UNLP.

Ejerce como docente en las materias Orientación Escolar de 1er. año, Psicología de 5to año y Psicología Social de 6to. Año en el Liceo Víctor Mercante.

Es miembro del DOE del Liceo Víctor Mercante, UNLP

Dell’Unti, Juan Cristóbal

Profesor de Filosofía por la FaHCE, UNLP, Magister en Ciencias Sociales por FLACSO (Méx.) y Doctor en Ciencias Sociales por la FaHCE-UNLP. Actualmente se encuentra dando clases en la cátedra de Introducción a la filosofía de la FaHCE, en la cátedra de Filosofía Política de la misma Facultad y en el Colegio Liceo Víctor Mercante, UNLP. Es Director de sección del área de Filosofía, Lógica, Psicología y Orientación Escolar del mismo colegio.

Estévez, Darío

Profesor de Filosofía (UNLP) y Especialista en Gestión de la Educación Superior (UNLP). Se desempeña como docente de Lógica en el Liceo Víctor Mercante y en el Colegio Nacional Rafael Hernández, donde también da clases de Ética y Filosofía. Participa como integrante en un proyecto de investigación en la Facultad de Humanidades sobre la argumentación como práctica epistémica en el contexto educativo. Actualmente forma parte de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, como Director de Gestión de Programas Académicos.

García, Ernesto

Profesor de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ejerce como docente en el Curso de Ingreso de Filosofía (CIF) y como ADR en “Introducción a la Filosofía”, en la FaHCE. Actualmente se desempeña como becario doctoral del CONICET y se encuentra realizando el Doctorado en Letras de la FaHCE. Asimismo, participa como integrante en un proyecto de investigación en la misma facultad que aborda el tema de las redes intelectuales en la cultura argentina del siglo XX.

Hernández, Marilina

Profesora de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ejerce como docente en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP en la materia “Filosofía” para 5to, en Escuelas de Educación Secundaria Públicas en las materias “Filosofía” y “Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología” para 6° año, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 9 en la asignatura “Filosofía” para el Profesorado de Ed. Primaria, como coordinadora de formación de formadores en los niveles Inicial y Primario en “filosofía con niñxs” en el Colegio Padre Castañeada y como ADR en “Introducción a la Filosofía” en la FaHCE. Actualmente se encuentra en la etapa de finalización de la tesis de la Maestría en Educación en la FaHCE, y participa como integrante en un proyecto de investigación en la misma facultad, vinculado a Epistemología y Cosmopolítica; y en un grupo de lectura vinculado a la enseñanza de la filosofía, radicado en el CleFi.

Horna, Agustina

Profesora de Filosofía (UNLP). Es docente en escuelas de educación media en la provincia de Buenos Aires y en el Liceo Víctor Mercante, colegio de pregrado de la UNLP, donde además se desempeña como preceptora. En el año 2016 fue becaria CIN en el marco del proyecto La experiencia metropolitana del corredor sur de la RMBA: dominios urbanos, espacialidad y temporalidad en actores sociales con posiciones desiguales en la metrópoli, con sede en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) de la Facultad de Trabajo Social (UNLP), dirigido por la Dra. Mariana Chaves y el Dr. Ramiro Segura. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Pedagogía de la Formación (FAHCE-UNLP).

Lufrano, Anabella

Profesora en Filosofía por la FaHCE, UNLP, diplomada en Filosofía de la Liberación “Geopolítica y descolonización del saber” (FHyCS-UNJU) y especialista en Educación y TIC por el I.S.F.D. Nro. 95, Ministerio de Educación de la Nación. Se encuentra realizando la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la FaHCE, UNLP. Es docente de la FaHCE, del Colegio Nacional y del Liceo Víctor Mercante (UNLP). Sus temas de investigación están relacionados con la epistemología feminista y la cosmopolítica. Es autora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales y de capítulos de libros.

Mentasti, Rocío

Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ejerce como docente en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP en la materia “Orientación Escolar” para 1er. año y en el Instituto Superior de Formación Docente N° 96 en la asignatura “Didáctica y Curriculum”. Actualmente se encuentra realizando la Especialización en Escritura y Alfabetización en la FaHCE. Ha participado en los proyectos de Extensión “La Ronda: Lectura y

escritura en la Unidad N°33. Madres, niños e instituciones educativas”; “Volver a la escuela secundaria: Fortalecimiento de las trayectorias educativas de jóvenes en los Barrios de El Carmen y Villa Elvira”, y fue parte integrante de la experiencia laboral “Relevamiento de información académica-institucional de los Colegios del Sistema de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata”, realizada en el año 2015.

Pedrana, Yamila

Profesora de Filosofía (FaHCE - UNLP). Se ha desempeñado como profesora de Lógica en Liceo Víctor Mercante y Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. Actualmente se desempeña como docente de Lógica en el segundo año del Liceo Víctor Mercante. Participa en el proyecto I+D UNLP “La argumentación como práctica epistémica en el contexto educativo: aproximaciones teóricas y aplicaciones prácticas” dirigido por el prof. Federico E. López.

Sánchez García, Victoria Paz

Profesora y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente investigadora (categoría IV) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), desempeñándose como Jefa de Trabajos Prácticos en *Didáctica Especial y Diseño Curricular en Filosofía* y como Ayudante Diplomada Rentada en la cátedra de *Teoría de la Argumentación* y de *Análisis argumentativo del discurso público*. En pregrado, es profesora ordinaria de *Lógica* en el Liceo Víctor Mercante (UNLP) e interina en *Filosofía con Niñxs* en la Escuela Graduada “J.V. González” (UNLP). Participa de proyectos de investigación en el área de teoría del conocimiento en la FaHCE-UNLP y de didáctica y enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). También integra Grupos de Estudios en esas mismas áreas, radicados en el Centro de Investigación de Filosofía (CleFi, IdIHCS-UNLP).

Sepúlveda, Alejandro

Profesor de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Se desempeña como docente en el nivel secundario y terciario. Actualmente se encuentra realizando la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades en la FaHCE, UNLP.

Simonetti, Eric Antonio

Profesor de Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ejerce como docente en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP en las materias “Filosofía” para 5to y 6to año, en Lógica de 3er año y el “Taller de Ciencia y Sociedad” de 6to año. También dicta la materia “Filosofía” en las escuelas Secundaria N° 1, Secundaria N° 22, Secundaria N° 14 y Secundaria N° 92 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Mentasti, Judit

Pensar en trama : indagaciones filosóficas, lógicas y psicológicas / Judit Mentasti ; Alejandro López García ; Andrea Giacomín ; Coordinación general de Judit Mentasti ; Alejandro López García ; Andrea Giacomín. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2024.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2373-8

1. Filosofía Clásica. 2. Lógica. 3. Psicología. I. López García, Alejandro. II. Giacomín, Andrea. III. Título.

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024

ISBN 978-950-34-2373-8

© 2024- EduLP