

**CUARENTA AÑOS DE FILOSOFIA ARGENTINA
- BALANCE Y PERSPECTIVAS**

**ACTAS
XX JORNADAS DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO**

**CELINA A. LÉRTORA MENDOZA
(Coordinadora)**



**Ediciones FEPAL
Buenos Aires 2021**

ISBN 978-987-4483-24-9

***CUARENTA AÑOS DE FILOSOFIA ARGENTINA -
BALANCE Y PERSPECTIVAS***

**ACTAS
XX JORNADAS DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO**

Cuarenta años de filosofía argentina : balance y perspectivas : XX Jornadas de Pensamiento Filosófico / Carlos Enrique Berbeglia ... [et al.] ; coordinación general de Celina A. Lértora Mendoza. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : FEPAI, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4483-24-9

1. Filosofía Política Argentina. I. Berbeglia, Carlos Enrique. II. Lértora Mendoza, Celina A., coord.
CDD 199.82

**Los trabajos han sido sometidos a
Evaluación Interna (Comité Académico)
y Externa (pares especialistas)**

(c) 2021 Queda hecho el depósito que marca la ley 11.923
F.E.P.A.I.

Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano
Marcelo T. de Alvear 1640, 1° E - Buenos Aires
E. Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar

CELINA A. LÉRTORA MENDOZA
(Coordinadora)

***CUARENTA AÑOS DE FILOSOFÍA ARGENTINA –
BALANCE Y PERSPECTIVAS***

**ACTAS
XX JORNADAS DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO**

**Julio de 2021
Buenos Aires**



Ediciones F.E.P.A.I.

Comité Académico

Carlos Enrique Berbeglia (Buenos Aires)

Mauricio Langón (Montevideo)

Dulce María Santiago (Buenos Aires)

Ricardo Viscardi (Montevideo)

Presentación

Celina A. Lértora Mendoza

Al presentar las *Actas de las XX Jornadas de Pensamiento Filosófico*, coincidentes con los cuarenta años de vida de FEPAI, debo recordar en primer lugar que esta serie se inició por sugerencia del Dr. Luis Farré, uno de los fundadores y miembro de su Consejo de Gobierno y Administración hasta su muerte. Dado que el año anterior había comenzado la serie de las Jornadas de Historia del Pensamiento Científico Argentino, decidimos realizarlas cada dos años, es decir alternadamente, y que el área de Historia organizara jornadas temáticas, sin precisión de intervalo. Las áreas de pensamiento literario y teológico decantaron otros tipos de actividades. Han transcurrido cuatro décadas y este esquema se ha mantenido inalterable, sin que se nos presentaran razones de peso para modificarlo. Sin duda se realizaron otras actividades en cada una de las cinco áreas de FEPAI y se abrieron otras, pero la idea de las Jornadas de Filosofía bianuales ha persistido, y al cabo de estos años los veinte volúmenes de sus Actas representan un muestreo válido de quienes han trabajado temas filosóficos con continuidad en relación a los problemas del país, de la región y del mundo.

Coincidente con un criterio similar de otros encuentros a cargo de diversas instituciones, el nucleamiento de los trabajos en mesas temáticas o simposios se ha ido imponiendo, de modo que ya desde hace un tiempo y en este caso claramente, estas propuestas constituyen la mayor parte de los aportes de investigación. Es una situación positiva en muchos aspectos, pues los coordinadores y organizadores de estas propuestas son líderes naturales de ciertas líneas de trabajo que, en la mayoría de los casos, tienen un anclaje institucional determinado pero a su vez lo exceden, convocando a investigadores de otros centros, dispuestos a sumarse.

Ya desde hace tiempo las Jornadas tienen un tema central, y en este caso hemos querido colocar el acento en la tarea filosófica llevada a cabo en este lapso que coincide con las actividades filosóficas de FEPAI. De las cinco Mesas Temáticas, cuatro visualizan este período; la mayoría de las comunicaciones libres se ocupan de problemas contemporáneos y, como no podía ser de otro modo, la pandemia y sus ecos han sido motivo de reflexión de buena parte de ellas.

La primera Mesa Temática, organizada y coordinada por Alejandro Herrero y Laura Guic, se adentra en un tiempo histórico anterior, analizando el pensamiento liberal y el nacionalista a partir de autores y situaciones correspondientes a los inicios del país, pasando por la época de la “república conservadora” hasta el surgimiento del justicialismo peronista. Contó con ocho aportes, de Ariel Eiris (sobre el discurso político de Agrelo), Sebastián Fernández (Esteban Echeverría y el concepto de nacionalidad argentina), Alejandro Herrero (Alberdi y el concepto de Traidor a la Patria), Hernán Fernández: (la argentinidad según Mariano Pelliza), Enrique Robira (los espacios simbólicos de la ciudad de Buenos Aires a fin de siglo); Laura Guic, (la educación patriótica en Ramos Mejía), Facundo Di Vincenzo (las ideas de José Ingenieros sobre socialismo y nacionalismo) y Héctor Muzzopappa (Perón y la doctrina de la Nación en Armas).

La segunda mesa, coordinada por Beatriz Guerci de Siufi y Susana Maidana, con sus cinco participantes, presenta sendas visiones de la filosofía en el Noroeste Argentino: Susana Maidana (Tucumán), Analía Manzur (Salta), Francisco Yocca (Santiago del Estero), Eduardo Román Gordillo: (Catamarca) y Beatriz G. de Siufi (Jujuy). Constituye un dossier relevante para visualizar el trabajo filosófico en conjunto de instituciones y provincias que no suelen figurar en el repertorio habitual de la comunidad filosófica, a pesar de que contribuyen notoriamente a ella muchos de sus miembros.

La tercera mesa, a cargo de Celina Lértora, expone resultados parciales de un proyecto de investigación radicado en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur sobre la filosofía argentina reciente (desde

1960 a la actualidad). Sus cinco trabajos enfocan diferentes casos de colectivos filosóficos: Raúl H. Domínguez (circulación filosófica en la UNS en sus años fundacionales), Dulce María Santiago (el surgimiento de las primeras universidades privadas: UCA y USAL), Sandra Uicich (Luis Jorge Jalfen y la Escuela de Filosofía Contemporánea), Celina A. Lértora Mendoza: (los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA entre 1991 y 2001(y Alicia I. Bugvallo (cuarenta años de filosofía ambiental en la Argentina en la Revista *Mutantia*)

Un tema que siempre es de interés y convocante, la enseñanza de la filosofía, en esta oportunidad está presente en investigaciones de un grupo de la Universidad Nacional del Sur, coordinado por Laura Morales y Micaela Tomassini. Sus aportes fueron variados: M. Belén Bedetti (educación sexual) Laura Morales (sobre la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes de Bahía Blanca), Juan Nesprías (formación de docentes en la provincia de Buenos Aires), Micaela Tomassini (el profesorado en Filosofía de la UNS), Federico Uicich (formación universitaria de profesores de filosofía en Argentina) y Rocío Villar (didáctica de la filosofía).

Por último, la mesa coordinada pro Luisa Ripa constituyó un homenaje a un pensador católico de amplia trayectoria, el Pbro. Dr. Héctor D. Mandrioni, con cuatro trabajos realizados por quienes fueron alumnas y continuaron en diversos aspectos sus enseñanzas: Celina Lértora Mendoza y Dulce Santiago (la cátedra de Introducción a la Filosofía en UCA a cargo de Mandrioni y Clide Quintar), María Cristina Griffa (Mandrioni, profesor de Psicología), Luisa Ripa (Mandrioni conferencista), y Florencia Güiraldes (ecos de su libro *Rilke y la búsqueda del fundamento*).

Como comunicaciones libres se presentaron nueve trabajos, de Carlos Enrique Berbeglia (núcleos familiarws y surgimiento de la filosofía), José Luis Damis (la “era de la pandemia”), Jauan hablo Esperón (el Covid como “acontecimiento”), María de los Ángeles Forte (ecofeminismo), Maximiliano Garaicochea (cómo ser ciudadano en una Argentina pandémica), Gabriel Mux (sobre el fenómeno visual), Exequiel Ruiz Moras (acción simbólica y

communitas), Ricardo Viscardi (tecnología pandemia y estallido social) y Nicolás Zavadvker (la etapa argentina de Mario Bunge).

Tal como es habitual, se realizó la mesa de discusión sobre enseñanza de la filosofía, que en esta oportunidad contó con intervenciones de Susana Alonso, M. Belén Bedetti, Miguel Andrés Brenner, Alicia Bugallo, Laura Morales, Beatriz F. de Siufi y Micaela Tomassini. Aunque no es posible reproducir el rico intercambio entre ellos y los demás participantes, una visión sintética ha quedado asentada en breves textos de cada uno.

También habitual, la presentación de libros contó con tres obras nuevas: el *Epistolario* de Francisco Romero, presentado por su editora Clara Jalif, *Filosofía: cinco minutos en dial*, de Celina Lértora, por Carlos Enrique Berbeglia, y *Ciencia, tecnología y exclusión* de Ricardo Viscardi, por Sebastián Ferreyra.

Por último, la sesión de Homenajes tuvo tres participaciones: Marta Daneri-Rebok se refirió a la trayectoria de Ana Mallea, Susana Maidana evocó a Lucía Piossek y Beatriz G. de Siuffi hizo memoria de varios filósofos, investigadores y docentes del NOA recientemente fallecidos: Elba Riera de Lucena, Gaspar Risco Fernández y Josefina Fantoni.

Esperamos que esta nueva publicación merezca la buena acogida de las anteriores y contribuya a afianzar los temas y los grupos que nos han acompañado.

MESAS TEMÁTICAS

***LIBERALISMO Y NACIONALISMO EN ARGENTINA,
SIGLOS XIX Y PRIMERAS DÉCADAS DEL XX***

Coordinación Alejandro Herrero y Laura Guic

Mesa Temática
Liberalismo y nacionalismo en Argentina,
siglos XIX y primeras décadas del XX
Coordinación Alejandro Herrero y Laura Guic

Fundamento: Desde hace más de una década hemos constituido un grupo de investigación para estudiar la historia política, la historia de la educación y la historia intelectual de Argentina del siglo XIX y comienzos del XX, teniendo como eje la construcción de la nación y la disputa por imponer un proyecto nacional en el campo político, educativo y cultural. Nación, patriotismo y liberalismo son ejes de nuestras investigaciones, que se fueron ligando a otros como socialismo, anarquismo, romanticismo, positivismo, república, federalismo, entre otros. En esta oportunidad expondremos los estudios que hemos realizado en este último año, siguiendo estos prepuestos. Es claro que no estudiamos el liberalismo sino los liberalismos, y no estudiamos el nacionalismo sino los nacionalismos, porque eso es lo que advertimos cuando pasamos del estudio de Sarmiento a Alberdi, o de Ramos Mejía a Ingenieros o Lugones, donde se exponen proyectos de nación, o de liberalismos diferentes y opuestos en el caso de Alberdi o Sarmiento, así visualizamos nacionalismos distintos y opuestos en los casos de Ramos, Ingenieros o Lugones. En esta línea de trabajo girarán las distintas exposiciones de esta mesa.

La Mesa se desarrolla conforme con el siguiente orden de exposición, con título del trabajo.

Ariel Eiris (CONICET-UCA-USAL)

El discurso patriótico de Pedro José Agrelo en la Gazeta de Buenos Aires (1811)

Sebastián Fernández (USAL)

Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina (1846-1847)

Alejandro Herrero (CONICET- UNLa-USAL)

Juan Bautista Alberdi en 1874. La operación política para destruir la imagen de Traidor a la Patria

Hernán Fernández (UNS)

Construir **argentinidad** en las escuelas comunes sanjuaninas. Una aproximación desde la obra *El argentino*”, de Mariano Pelliza (1885)

Enrique Rovira (Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires)

Los espacios simbólicos de la ciudad de Buenos Aires (1880-1890)

Laura Guic 8USAL. UNLA)

El pensamiento educacional de Francisco Ramos Mejía

Facundo Di Vincenzo (UNLa)

Una política socialista y nacionalista como solución frente a la lucha de clases. Análisis del libro *Sociología Argentina* de José Ingenieros de 1913

Héctor Muzzopappa (UNLa)

Perón: los principios de la doctrina de La Nación en Armas que formarán su pensamiento político y social

El discurso “patriótico” de Pedro José Agrelo en la *Gazeta de Buenos Ayres* (1811)

Ariel Alberto Eiris
CONICET/UCA/USAL- Buenos Aires

Introducción

Pedro José Agrelo fue un jurisconsulto y político que actuó de manera significativa en el proceso revolucionario iniciado en el Río de la Plata en 1810. Tras un rápido ascenso en la administración virreinal, integró el grupo revolucionario del morenismo, se desarrolló como periodista de la *Gazeta de Buenos Ayres* e integrante de la Cámara de Apelaciones en 1811, fiscal del juicio contra Martín de Álzaga y miembro de la Logia Lautaro en 1812. Asociado al grupo político que controló Carlos de Alvear entre 1813 y 1815, Agrelo se constituyó en un actor central de la Asamblea del Año XIII, en donde participó en acciones y proyectos jurídicos, como diputado y presidente de la misma, donde impulsó la ley de acuñación de moneda, además de participar en debates vinculados a la otorgación de cartas de ciudadanía y de presentar en conjunto con sus colegas de la Comisión Oficial un proyecto de Constitución republicana. Sin embargo, la caída de Alvear tras la sublevación de Fontezuela en 1815, representó la pérdida de las atribuciones políticas que el letrado había logrado en los últimos años. Sin la participación en la administración del gobierno o en la toma de decisiones trascendentales, Agrelo se redefinió en su condición de letrado. Buscó continuar participando del cuerpo de juristas que asesoraban al gobierno en torno al orden constitucional a construir, aunque le eran negados cargos como funcionario. Ante el rechazo del Directorio hacia sus consideraciones jurídicas, Agrelo pasó a integrar el principal grupo opositor al gobierno de Juan Martín de Pueyrredón lo que le valió el exilio en 1817 en Estados Unidos, donde se vinculó con políticos y teóricos del federalismo norteamericano. Luego formó

parte de los gobiernos federales de Entre Ríos y Buenos Aires, hasta la época de Rosas que ejerció como Fiscal de Estado.

Un político letrado con este nivel de actuación ha sido objeto circunstancial de la historiografía y carece de una investigación sistemática y científica sobre su trayectoria intelectual y política. Agrelo fue únicamente centro específico de estudio en su destierro de Tupiza hacia Buenos Aires al iniciarse el proceso revolucionario de 1810¹. Luego sólo permaneció mencionado por una numerosa bibliografía, que le dio un espacio destacado en la participación política y jurídica del período². Por ello, el presente trabajo se inscribe dentro

¹ Ver: Carlos Correa Luna, *La iniciación revolucionaria: El caso del doctor Agrelo*, Buenos Aires, s.e., 1915.

² Entre las obras que abordan, desde diversas perspectivas, aspectos disímiles del período histórico en cuestión y que contienen consideraciones sobre el accionar de Agrelo se destacan las referidas a la historia jurídica y política. Entre todas ellas se pueden mencionar como referencia a: Ricardo Levene, *Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno*, 2 tomos, Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1921; Emilio Ravignani, *Historia constitucional de la República Argentina*, Volumen 2, Buenos Aires, Peuser, 1927; Guillermo Fúrlong, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata, 1536-1810*, Buenos Aires, Kraft, 1952; Víctor Tau Anzoátegui, *Formación del Estado Federal Argentino, 1829-1852: la intervención del gobierno de Buenos Aires en los asuntos nacionales*, Buenos Aires, Editorial Perrot, 1965; Ricardo Zorraquín Becú, *Historia del derecho argentino*, Tomo II (1810-1969), Buenos Aires, Editorial Perrot, 1966; Tulio Halperín Donghi, *Revolución y guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972; Natalio Botana, *La Libertad Política y su Historia*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1991; José Carlos Chiaramonte, *Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en los tiempos de las independencias*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004; Miguel Ángel De Marco, *Historia del periodismo argentino*, Buenos Aires, Educa, 2006; Marcela Ternavasio, *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata (1810-1816)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007; Noemí Goldman y Alejandra Pasino, “Opinión pública”, en Noemí Goldman (ed.), *Lenguaje y revolución: conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*, Buenos Aires, Prometeo, 2008: 99.114 y Fabián Herrero (Comp.), *Revolución. Política e ideas en el Río de la Plata durante la década de 1810*, Rosario, Prohistoria, 2010.

del marco general de la investigación sobre su trayectoria político-jurídica, en ella se trata de desentrañar las formas en que el letrado en cuestión se vinculó a los sucesivos gobiernos y actuó en función de ellos aportando sus saberes administrativos y teóricos según las necesidades coyunturales³.

Esta investigación se centrará únicamente en el rol de Agrelo en la redacción de la *Gazeta de Buenos Ayres*, en particular en la construcción del “discurso patriótico” que allí realizó. Desde el periódico señaló numerosas referencias a la guerra revolucionaria, ampliando la visión del conflicto a escala atlántica, y no sólo local. A lo largo de ello, realizó un discurso con singulares lenguajes centrados en el “patriotismo” y la construcción de arquetipos que ponderaba o criticaba. El presente estudio buscará ahondar en ese discurso patriota, para poder comprender el uso de lenguajes políticos utilizados y los simbolismos a ellos asociados por Agrelo.

Para ello, debe considerarse que Agrelo era un letrado, lo que implicaba ser un “hombre de saber”, que con frecuencia solía de estar al servicio del gobierno. Esta categoría hacía referencia tanto al alfabetizado, como “al que trabaja con las letras” mediante un desempeño intelectual en su sentido amplio⁴, además de quien tenía como profesión el ejercicio del derecho. Por

³ La tesis de nuestra autoría se titula *Un letrado en busca de un Estado: Lenguajes y acción en la trayectoria político-jurídica de Pedro José Agrelo*. Se encuentra en actual desarrollo en la Universidad del Salvador en el marco de la Beca Interna Doctoral de Conicet.

⁴ El letrado queda entonces asociado al concepto de intelectual solamente en cuanto “experto en el manejo de los recursos simbólicos”, es decir persona especializada en el uso de sus capacidades intelectuales al momento de estudiar la realidad y elaborar representaciones y explicaciones que dieran sentido a sus percepciones. Es entonces un hacedor de cultura escrita. Ver: Jorge Myers, “El letrado patriota: los hombres de las letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América”, en Carlos Altamirano (Comp.), *Historia de los intelectuales en América latina*, Volumen I, Buenos Aires, Katz Editores, 2008: 121-144 y Oscar Mazín, “Gentes de saber en los virreinos de Hispanoamérica (siglos XVI a XVIII)”, en: *Ibidem*: 53-78.

todo ello, el letrado era una persona de erudición general que durante el período estudiado se encontraba preparado para responder a necesidades de gobierno, por lo que su desempeño no podía quedar aislado de la actividad política. En ese marco, muchos de ellos, como Agrelo, asumían el rol de “escritores públicos”, difundiendo su erudición en la prensa y conformando discursos políticos⁵. Para ello es importante considerar al discurso como una “práctica del habla desarrollada en un contexto y con una intencionalidad específica” que siempre está en conflicto con otro discurso⁶. En ese marco, sobresale el concepto del “patriotismo” que en ese momento hacía referencia a la identidad local, en instancias previas a la existencia de un concepto romántico de “nación” que se desarrollaría recién en a partir de 1837⁷.

En ese marco, a través de los artículos publicados por Agrelo en la *Gazeta* de 1811, buscaremos comprender las características de su discurso “patriótico”. Sostenemos que el mismo respondía a la necesidad de legitimar a la guerra revolucionaria, construyendo arquetipos positivos y negativos para explicar la confrontación a escala global de los procesos revolucionarios, dando una perspectiva atlántica a los conflictos militares que afectaban a la política revolucionaria de la Junta de Gobierno.

⁵ Pablo Martínez, “Autores y publicistas entre la colonia y la Revolución de Mayo”, en M. Alabart, M. A. Fernández, y M. A. Pérez, *Buenos Aires, una sociedad que se transforma. Entre la colonia y la Revolución de Mayo*, Buenos Aires, Prometeo, 2011, p. 184.

⁶ Cf. Quentin Skinner, *Lenguaje, política e Historia*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2007 y Roger Chartier, *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*, Barcelona, Gedisa, 1995.

⁷ El concepto de “patria” era usado para referir a la identidad local de pertenencia. Podían existir diferentes identidades superpuestas. Al respecto ver: Jaime Peire, “Patriotismo y patriotismos rioplatenses, 1767-1812”, en Arrigo Amadori y Mariano Di Pasquale (Comp.), *Construcciones identitarias en el Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prohistoria, 2013, p. 60.

Pedro José de Agrelo y la redacción de la *Gazeta de Buenos Ayres*

La *Gazeta de Buenos Ayres* inició su publicación durante el año 1810 con la redacción de Mariano Moreno, quien la dotó de un específico contenido teórico enfocado especialmente hacia la legitimación y explicación de la revolución. Sin embargo, desde su alejamiento el 18 de diciembre, su edición recayó en Pedro José Agrelo, tras un breve intervalo de tres meses durante el cual el deán Gregorio Funes asumió la dirección del periódico. Agrelo compartía la misma formación intelectual que había recibido Moreno en el Colegio San Carlos de Buenos Aires y en la Universidad de San Francisco Javier en Chuquisaca⁸. Allí ambos pudieron nutrirse de una formación ecléctica que combinaba las características del pensamiento escolástico con las novedades provenientes de la ilustración.

Al producirse la revolución, Agrelo recibió acusaciones de ser realista, debido a lo cual decidió abandonar su residencia en Tupiza, en el Alto Perú, y regresar a Buenos Aires⁹. Al instalarse en la capital, a fines de 1810, fue recibido en primera instancia por Moreno quien le comentó las vicisitudes políticas del mes de diciembre. A partir de entonces, Agrelo se vinculó con las ideas del saliente secretario de la Junta y se incorporó a los sectores revolucionarios¹⁰. El 18 de marzo de 1811 fue nombrado a cargo del periódico. Su nombramiento a cargo de la redacción del periódico implicó, en su inicio,

⁸ Con dos años de diferencia, Agrelo y Moreno cursaron en el Colegio San Carlos de Buenos Aires y luego se trasladaron a la Universidad de Chuquisaca para estudiar teología. Allí ambos se recibieron en derecho. Conf. Martín Agrelo, *Rasgos biográficos del Señor Doctor D. Pedro José Agrelo*, Buenos Aires, Imprenta del Porvenir, 1864, p. 19.

⁹ Sobre dicha cuestión ver: Carlos Correa Luna, *La iniciación revolucionaria: El caso del doctor Agrelo*, Buenos Aires, s.e., 1915.

¹⁰ Moreno y Agrelo conservaban una amistad originada mientras ambos estudiaban en Chuquisaca. La vinculación era tal que Agrelo fue uno de los testigos en el casamiento de Moreno con Guadalupe Cuenca. Ver. Enrique Williams Álzaga, *Cartas que nunca llegaron - María Guadalupe Cuenca y la muerte de Mariano Moreno*, Buenos Aires, Emecé, 1967, p. 35.

un fortalecimiento del tono combativo del mismo. Este aspecto se desarrollaba con la particularidad, de que Agrelo era el primer redactor que no desempeñaba un cargo dentro de la Junta de Gobierno, por lo que se le asignaron 2000 pesos en concepto de pago por sus servicios. Aseveraba en su autobiografía que esta condición lo limitaba en la capacidad de expresarse con libertad, dadas las presiones de la Junta y de las diversas tendencias que se polarizaban en los momentos de su asunción¹¹.

Tal responsabilidad era asumida por Agrelo. Su formación letrada le facilitaba ejercer esta posición no como un simple editor, sino como un erudito evaluador de las coyunturas políticas y jurídicas, tanto de orden local como internacional. De esa manera, gracias a su preparación intelectual podría evidenciar su idoneidad y capacidad personal, la cual ponía al servicio de la revolución. Así, podría ingresar a la nueva dirigencia política y construir una favorable imagen pública sobre su persona dentro del seno revolucionario.

Ante la complejidad de la tarea asignada, Agrelo fortaleció el tono combativo del periódico. El letrado buscó elaborar un discurso vehemente, que le permitiera elevar el estilo de la redacción a fin de mostrar la enemistad revolucionaria con aquellos que rachaban a las nuevas autoridades. Agrelo sostenía en sus memorias que su intención era “inflamar los ánimos y poder inducir a los pueblos a menospreciar los peligros que por instantes se producían”¹². Creía que ese era el deseo del gobierno: crear un espíritu generalizado de aceptación de la revolución y de negación total hacia las autoridades impuestas desde la Península. Para lograr ello, el redactor acentuaba la construcción de un “enemigo político”, cuyo rechazo generase la unión de las diversas líneas revolucionarias ante el escenario de guerra¹³. Tal

¹¹ Ver Pedro José Agrelo, “Autobiografía”, en: *Biblioteca de Mayo*, Tomo II, Buenos Aires, Honorable Senado de la Nación, p. 1299.

¹² *Ibíd.* p. 1299.

¹³ Conseguir un consenso generalizado de apoyo hacia la posición política del redactor ante el escenario de guerra, fue una de las principales preocupaciones de los escritores públicos. Ver: Noemí Goldman, “‘Revolución’, ‘Nación’ y ‘Constitución’ en el Río de la Plata: léxicos discursos y prácticas políticas (1810-1830)”, *Anuario del IEHS Prof.*

imagen retórica fue la del “peninsular”, a pesar de que varios de ellos apoyaban la revolución y de que otros funcionarios criollos no compartieran esta radicalidad. Tal posición retórica emergente y generalizada en los procesos revolucionarios hispánicos, fue gradual y consecuente con la guerra, a pesar de que en sus orígenes las revoluciones habían defendido la autoridad real –por entonces vacante a su entender- y conseguido el apoyo de varios grupos peninsulares¹⁴. Frente a ese escenario, Agrelo tomaría una marcada posición antipeninsular, en tiempos donde ésta aún no era una política clara de los revolucionarios.

Tal actitud, le implicó a Agrelo tomar una posición radical, al asumir un discurso combativo hacia el peninsular. Ello le generaba problemas dentro y fuera de la revolución. Aseguraba en sus memorias que al escribir con “todo el calor y franqueza natural de mi genio”, había perdido definitivamente el buen trato de la generalidad de los peninsulares moderados que buscaban en él a un referente. A la vez que los propios revolucionarios temían que tal tono combativo, complicara más las tensiones existentes entre el gobierno de Buenos Aires y la Península¹⁵. Aquellos españoles moderados a los que refería, podían ser personas allegadas a su padre, quien como gallego y ex escribano del Cabildo estaba más vinculado con los cabildantes de tendencia moderada que con el nuevo gobierno. Así, Agrelo perdía parte significativa del apoyo peninsular que aún pudiera tener y quedaba definido como un hombre cuya radicalidad llegaba a preocupar a los propios revolucionarios.

Juan C. Grosso, N. 12, Tandil, UNCPBA, 1997, p. 102.

¹⁴ Victor M. Uribe-Uran, “The Birth of a Public Sphere in Latin America during the Age of Revolution”, en *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 42, N° 2, 2000, p. 451. Es de señalar que la Sociedad Patriótica de 1811 que también integraba Agrelo, se oponía a la expulsión de funcionarios peninsulares. Reclamo que el letrado apoyaría desde la redacción de la *Gazeta*. Esta ambigüedad responde a la tensión entre la intención de crear un discurso con cohesión interna, y la coyuntura práctica que daba necesidades dispares con el mismo.

¹⁵ Pedro José Agrelo, “Autobiografía”, ob. cit., p. 1299.

Además de la construcción de una retórica revolucionaria, Agrelo debía preocuparse por la difusión de las medidas tomadas por el nuevo gobierno. La situación política llevaba a las autoridades de la revolución a la necesidad, no sólo de fortalecer el contenido teórico legitimador que había desarrollado Moreno, sino a la de establecer nuevas estructuras institucionales que dieran un marco legal sustentado en los principios ya difundidos¹⁶. La premura de constituir un nuevo orden político, implicaba la creación de instituciones y normas que ordenaran la movilización social producida con el inicio de la revolución y la ruptura de las relaciones tradicionales de poder. Agrelo como jurista buscaría expresar su juicio al respecto, al tiempo que ejercía su desempeño como escritor público. Pero tal carácter, podría generarle problemas en el marco de las crecientes polarizaciones políticas.

El discurso “patriótico” y su oposición a los peninsulares

Agrelo pasó a publicar editoriales centradas en la situación militar y externa de la revolución. Dichos discursos eran previos a la reproducción de prensa extranjera. Al presentar tal contexto, acentuaba la idea aglutinadora de un enemigo que encarnaba la representación simbólica de la “tiranía”, la “esclavitud” y el “despotismo” en contrapartida de la “libertad” y de los “patriotas revolucionarios” que buscaban “la felicidad general”. Dicho constructo retórico tenía como uno de sus principales ejes los discursos promovidos desde la prensa que lograría ramificarse en diversas representaciones culturales¹⁷. Como el discurso legitimista aún se fundamentaba en el apoyo a la monarquía, los revolucionarios reconocían como enemigos a las autoridades que se oponían de forma violenta a sus

¹⁶ Al respecto de los primeros planteos institucionalizadores realizados en el discurso periodístico de la *Gazeta* consular Ariel Alberto Eiris, “Primera orientación hacia una organización institucional de la Revolución de Mayo: Mariano Moreno y “La Misión del Congreso a convocar” en la *Gazeta de Buenos Ayres* (1810)”, en *Épocas*, N. 12, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2015: 9-32.

¹⁷ Cf. Mariana Pérez, “La construcción del enemigo: el antiespañolismo en la literatura revolucionaria porteña (1810-1820)”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*. Universidad Nacional de la Plata, N. 10, 2010, p. 42.

proyectos, sin profundizar en la filiación criolla o peninsular de los mismos¹⁸. Tales características eran asumidas por la retórica agreliana, que puede evidenciarse en numerosas editoriales suyas, como la del 21 de mayo, donde al referirse al avance militar de la Expedición del Norte contra el virrey Abascal del Perú sostuvo que “el redoblando despotismo del virrey, y sus miserables partidarios, pues no bien ha llegado el ejército a la raya de su territorio cuando principia ya a resonar, y hacerse oír la voz tímida de los sabios y patriotas oprimidos”¹⁹. Dicha referencia es singular, ya que además de señalar el carácter de su retórica, elogia y defiende a la misma expedición militar a cargo de Balcarce pasó por Tupiza y destituyó a Agrelo del cargo de subdelegado. Este tipo de expresión, le permitía al letrado sostener el carácter revolucionario que había asumido.

Bajo este estilo de redacción, Agrelo impulsaba la imagen de que se estaba frente a un conflicto de alcance americano. Lograba eso mediante la confluencia de discursos –esencialmente de la prensa– provenientes de diferentes regiones hispánicas que coincidían en la crítica al gobierno peninsular. Entre los principales periódicos extranjeros reproducidos con tales fines, se destacaba por su frecuencia y extensión la *Gazeta de Caracas* junto con *El Español*. Este último, publicado por el sevillano Blanco White desde Londres, ampliaba la visión americana y permitía sostener la existencia de una “dimensión atlántica de los procesos revolucionarios”²⁰. Agrelo citaba

¹⁸ Noemí Goldman, “La Revolución de Mayo: Moreno, Castelli y Monteagudo. Sus discursos políticos”, en *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, N. 22-23, agosto de 2009, p. 329.

¹⁹ *Gazeta de Buenos Ayres*, 21 de mayo de 1811, p. 1.

²⁰ El concepto de “dimensión atlántica de los procesos revolucionarios” fue impulsado por Jacques Godechot en su libro *Las Revoluciones (1770-1799)*, Barcelona, Labor, 1977. Al respecto de su significación en la Revolución de Mayo ver: José Carlos Chiaramonte, “La dimensión atlántica e hispanoamericana de la Revolución de Mayo”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 3º edición, N° 33, 2011. Su aplicación a la retórica periodística de Agrelo está trabajada en: Ariel Alberto Eiris, “La concepción continental de la guerra revolucionaria en el discurso periodístico de Pedro José Agrelo desde la *Gazeta de*

recurrentemente ambos periódicos, pero hacía de ellos un recorte que le facilitaba dicha interpretación. En ocasiones, ni siquiera acompañó dichas reproducciones con una editorial propia, sino que usaba el texto reproducido como si fuera su propia voz.

Del material presentado, *El Español* era un caso particular, debido al estilo de redacción de Blanco y a la información que disponía sobre la totalidad de los procesos revolucionarios hispánicos. Su reproducción no era única de la *Gazeta*, sino que era generalizada por parte de los periódicos americanos²¹. Su difusión, pese a estar prohibido en Cádiz, daba referencia de la trascendencia de los cambios políticos y de las formas jurídico-institucionales que se desarrollaban en cada lugar del continente. Blanco exigía a las Cortes un reconocimiento en paridad de los americanos respecto a los peninsulares, por lo que abogaba por los mismos principios, sostenidos por el gobierno revolucionario rioplatense a través de la pluma de Funes mediante su escrito “Sobre la nulidad de las Cortes de Cádiz”²². Este apoyo de la prensa extranjera, daba sustento discursivo en momentos en que se profundizaba la guerra y la “opinión pública” se intuía más pendiente de la continuidad del conflicto.

Buenos Ayres en 1811”, en: *Épocas*, N° 9, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2014.

²¹ Blanco White tenía contactos con importantes figuras revolucionarias americanas como Andrés Bello en Bogotá, Servando Teresea de Mier en México, y en el caso rioplatense con Manuel Moreno, Vicente Pazos Silva y Manuel Sarratea, personas con las que Agrelo se vincularía poco tiempo después de esta redacción. Al respecto de estos vínculos y la forma de recepción del proceso americano, ver Alejandra Pasino, “De Buenos Aires a Londres. La construcción de la imagen de la Revolución de Mayo en las páginas de *El Español* de Joseph Blanco White (1810-1814)”, en Alejandra Pasino y Fabián Herrero (coord.), *Prensa y política en Iberoamérica (siglo XIX)*, Buenos Aires, Filo UBA, 2019, p. 280

²² Natalio Botana, “El primer republicanismo en el Río de la Plata: 1810 – 1826”, en: *Visiones y revisiones de la independencia americana. La Independencia de América: la Constitución de Cádiz y las Constituciones iberoamericanas*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2007, p. 159.

Por ello, los primeros extractos de *El Español* ya habían sido publicados por Funes el 31 de diciembre de 1810, en donde advertía a los lectores de la *Gazeta* que “de un español, en quien no corre una gota de sangre americana, sería exigir mucho, cuando se trata de examinar nuestros derechos en toda su extensión”²³. A pesar de esta indicación, las referencias vertidas por Funes durante su redacción servían de aval para sostener la nulidad de las Cortes. En continuidad con ello, Agrelo divulgó los escritos de Blanco acerca de las ideas de igualdad representativa, que debería existir en las Cortes con anterioridad a la sanción de una “Constitución”²⁴. El eje institucional se encontraba presente, a la vez, que *El Español* permitía difundir la continuidad de los enfrentamientos militares en América, que según su redactor eran responsabilidad de las Cortes a quienes adjudicaba la culpa de una posible separación americana²⁵. Así, su reproducción le permitía a Agrelo usar dicha retórica y transmitir la necesidad de que el Río de la Plata se consolide militarmente e impulse una organización institucional propia y estable que diera solución a la crisis que se enfrentaba.

Si bien *El Español* le servía a Agrelo para sostener la radicalidad política, Blanco White escribía desde un principio esencial: el reconocimiento de Fernando VII como monarca de todos los españoles. Este letrado nunca

²³ *Gazeta de Buenos Ayres*, 31 de enero de 1810, p. 2.

²⁴ En la época, el lenguaje “Constitución” tenía una doble salvedad: en lo que respecta a la concepción racionalista y moderna que la entendía como una ley fundamental organizada y sistematizada en un único texto, a diferencia de su concepción antigua y escolástica referida como el conjunto de leyes que constituían y estructuraban la organización política. Ambos sentidos se superponían. Al respecto del vocablo en este marco específico de producción, consultar: Tulio Halperin Donghi, *Tradición Política Española e Ideología Revolucionaria de Mayo*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1985, p. 96; Noemí Goldman, “‘Revolución’, ‘Nación’ y ‘Constitución’... cit., p. 102; y José M. Portillo Valdés, “Ex unum, pluribus: Revoluciones constitucionales y disgregación de las monarquías iberoamericanas”, en: Javier Fernández Sebastián (Dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*, tomo II, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009: 307-335.

²⁵ Alejandra Pasino, “El Español de José María Blanco White”, cit., p. 65.

propuso a los criollos la separación de la Corona de España, pero insistió en que la unión entre peninsulares y americanos tenía que ser en términos de estricta y absoluta igualdad. Rechazó la independencia venezolana de abril de 1811, pese a que su carácter era liberal y alentador de una mayor autonomía americana²⁶. En este sentido, las referencias a Fernando VII y la integridad de su reino no eran negadas por Agrelo, quien aún continuaba con la articulación retórica de autonomía contractual que había establecido Moreno en los inicios de la publicación de la *Gazeta*.

Al tomar y reproducir estos elementos, Agrelo daba legitimidad al proceso revolucionario. La ampliación de la lectura de la prensa extranjera circulante, le permitió incrementar la presencia de ésta en la *Gazeta*. De esa manera, lograba vislumbrar la expansión de los movimientos y sus repercusiones, a la par que condescendía un proceso discursivo a través del cual se pasaba de las menciones iniciales realizadas de la *Gazeta de Caracas* y de diarios londinenses, a una progresiva exposición de varios periódicos provenientes de distintos territorios atlánticos. La referencia geográfica se amplió exponencialmente hasta llegar a publicar informes de los sucesos de México, mediante la reproducción íntegra de la *Gaceta de Filadelfia* que anunciaba la extensión de la insurrección de Miguel Hidalgo y Costilla²⁷. De esa manera, Agrelo presentaba a la guerra revolucionaria como un conflicto que excedía el ámbito local y se transformaba en una lucha contra el despotismo peninsular sobre América.

La articulación de extractos y crónicas de otros periódicos reflejaba la dimensión atlántica de un conflicto que excedía incluso el ámbito estrictamente hispánico y que configuraba una cercanía en los lenguajes políticos. La proximidad y compartimiento de problemas y circulaciones intelectuales no excluía las singularidades de cada región, por lo que se

²⁶ Roberto Breña, “Blanco White y la independencia de América”, en: *Historia Constitucional* (revista electrónica), N. 3, 2002, pp. 3-5. <http://hc.rediris.es/03/index.html>.

²⁷ Sobre esta situación externa, consultar Tulio Halperin Donghi, *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid-Buenos Aires, Alianza, 2010, p. 131 y ss.

reproducían y modelaban de manera particular los diferentes conceptos políticos. En esa coyuntura, la guerra representaba el principal factor de unidad en la configuración discursiva de la *Gazeta*, su difusión hacía arraigar la aceptación de la nueva dirigencia política, de forma tal que la guerra operaba como medio de cohesión social y legitimación política²⁸. La retórica agreliana permitía así defender la autoridad y el carácter de la Junta de Gobierno, al enmarcar su accionar en el contexto exterior.

Al mostrar la trascendencia y el carácter continental del proceso político, Agrelo no sólo adquiría elementos para criticar a las autoridades realistas, sino características institucionales que ponderaba y promovía. Así era el caso de Chile, al que alentaba en su afianzamiento²⁹ y de Caracas a la que señalaba como un modelo jurídico a imitar por la pronta convocatoria a Congreso Constituyente que allí se había hecho. Ambas referencias adquirirían una mayor trascendencia frente a la consolidación de sus instituciones y la concreción de la reunión de congresos legislativos, que dieron espacio a una profundización de los debates entre las diversas tendencias³⁰. Al respecto de esta cuestión, la *Gazeta* describía a lo largo de varios números, el progreso militar y el contexto internacional de ambas regiones³¹.

En dichas publicaciones se evidenciaba como la guerra alteraba la estructura social criolla y reconfiguraba las relaciones de poder existente. Tal situación requería de una retórica legitimadora del gobierno revolucionario a la par de políticas institucionalizadoras que regularan las transformaciones

²⁸ Tulio Halperin Donghi, *Revolución y guerra...* cit., p. 178.

²⁹ El número 46 fue especialmente dedicado a la situación de Chile, la *Gazeta de Buenos Ayres*, 25 de abril de 1811.

³⁰ Tulio Halperin Donghi, *Historia contemporánea de América Latina...* cit., p. 104.

³¹ Al respecto, Agrelo conservaba en su documentación personal una importante cantidad de partes, manifiestos, proclamas y bandos militares referentes a los conflictos en la Banda Oriental y el Alto Perú, sumados a textos referentes a los conflictos revolucionarios de Nueva Granada y las tensiones sufridas en Perú. Su recopilación y resguardo es sintomático de la importancia que tenía para el redactor el progreso y la extensión de la guerra. Ver: AGN, Sala VII, Fondo Documental Andrés Lamas, legajo 2627, 2º cuaderno.

sufridas. Tales preocupaciones afectaban directamente el discurso periodístico de la *Gazeta* redactada por Agrelo.

Asimismo, el letrado resaltaba la fidelidad de América a Fernando VII y su rechazo hacia Napoleón. Sin embargo, sostenía la necesidad de defender los derechos americanos de gobernarse y garantizar sus propias libertades frente a la acefalia política; aunque eludía el contenido teórico que justificaba dicha actuación. Desde allí fortalecía e impulsaba la lucha contra la arbitrariedad y el despotismo, tanto de Napoleón como de los españoles que pretendían imponerse sobre los pueblos³². Esta cuestión se debía a que permanecía presente en el discurso la concepción de constituir una solución institucional, que fuese coherente con el orden político tradicional, aunque con matices singulares propios del nuevo marco ideológico³³. Este aspecto se destacaba desde la propia lógica personal de Agrelo quien, al ser acusado de realista en Tupiza, manifestaba en sus memorias la obligación que sentía de demostrar sus ideales revolucionarios.

La cuestión de la guerra en el Río de la Plata

La reproducción de la prensa americana y europea, permitía evidenciar el marco global de la guerra que los revolucionarios libraban contra las autoridades que apoyaban al Consejo de Regencia y las Cortes de Cádiz. Sustentado en aquel esquema, es relevante comprender cómo Agrelo presentó las particularidades de la región y los problemas específicos de la guerra rioplatense. Se considera que el letrado alentó el avance de la guerra, impulsó la militarización de la región y legitimó las decisiones de la Junta a través de la reproducción de partes y manifiestos oficiales.

A la par de que aumentaba la recepción de prensa extranjera, la redacción de Agrelo se acentuó en el mes de mayo, donde pasó a manifestar la

³² *Gazeta de Buenos Ayres*, 9 de mayo de 1811, p. 2.

³³ Rubén Darío Salas, “Los proyectos monárquicos”, en: *Revista Ibero-Americanas*, N. 15, 1989, p. 199.

trascendencia de la revolución y alentó las operaciones militares en la Banda Oriental. Esto se daba frente al nombramiento de Francisco Javier de Elio como virrey del Río de la Plata, con sede en Montevideo, por parte del Consejo de Regencia. Al respecto, la *Gazeta* –aun redactada por Funes– había sostenido que tal designación era un “insulto” que obligaba al gobierno a “instruir al pueblo” sobre esa situación³⁴. Tal fue la actitud que tomó y continuó Agrelo en la redacción del periódico.

Agrelo mencionaba las últimas publicaciones de la *Gazeta de Montevideo*³⁵, las que utilizaba para demostrar la acefalia de la península. En ese contexto, se profundizaban las críticas a Elio a quien se lo denominaba como “nuevo déspota”, mientras se afirmaba en la “Proclama de la Junta”, publicada en suplemento especial del 2 de mayo, que: “no hay impostura que no invente; no hay atentado que no emprenda; sin más fruto que su propio descalabro” por lo que a pesar del bloqueo al puerto de Buenos Aires y del bombardeo a la ciudad, se aseguraba que: “la proclama de Javier de Elio [...] es el testimonio de su desconfianza, de su temor y de su desesperación”³⁶. Se producía una asimilación semántica entre las connotaciones referidas a Napoleón y las dirigidas a Elio. Las publicaciones de los partes de Gervasio Artigas y Manuel Belgrano (quien se encontraba en retirada de la Banda Oriental tras lo solicitado en la Asonada de Abril), daban contundencia a la promoción de la revolución y su expansión.

Sin embargo, un caso particular fue el número del 29 de mayo, momento en el cual la *Gazeta* publicó un artículo destinado al primer aniversario de la Revolución de Mayo. En lugar de realizar una crónica explicativa de los

³⁴ *Gazeta de Buenos Ayres*, 29 de mayo de 1811, p. 1.

³⁵ Facundo Lafit ha trabajado sobre dicha publicación y señaló la coincidencia discursiva que tenía con la prensa peninsular, al tiempo que compartía la misma cultura política que la revolucionaria. Ver Facundo Lafit, “Usos de escritos y conceptos políticos en ambas márgenes del Plata y del Atlántico. La *Gazeta de Montevideo*, entre Cádiz y Buenos Aires”, en Alejandra Pasino y Fabián Herrero (coord.), *ob. cit.*, p. 32.

³⁶ Suplemento Especial de la *Gazeta de Buenos Ayres*, 2 de mayo de 1811, p. 3.

acontecimientos ocurridos, el artículo se centraba en demostrar la superioridad revolucionaria respecto a Montevideo y su contexto internacional. Así se evidenciaba desde el inicio del primer párrafo, en donde se afirmaba: “Entre las glorias y satisfacciones con que hemos celebrado el aniversario de la instalación de nuestro gobierno, serán siempre muy notables las plausibles noticias que han acompañado de las ventajas conseguidas de nuestros enemigos”³⁷.

De esa manera, sin hacer ninguna referencia a los hechos originarios de la revolución, sin teorización al respecto de sus fundamentos, ni mencionar los acontecimientos internos suscitados, el artículo atacaba íntegramente a Elio, de quien se decía que: “llora ya materialmente, sin poder remediar su ruina”³⁸. La reacción de la Banda Oriental era contrastada con la de Paraguay, sobre el cual se afirmaba que la expedición de Belgrano lo “había desengañado”, gracias a lo cual, se había sumado al proceso de cambio político. Así, Agrelo alentaba a la población de Buenos Aires sobre el avance de la revolución y el éxito militar que se aventuraba. Defendía tanto al proceso político, como al gobierno que lo conducía, mediante una retórica exaltada contra los realistas.

Los agravios que Agrelo utilizaba contra Montevideo y las autoridades realistas, ocasionaban que el propio Cabildo de Buenos Aires pidiera al gobierno mayor mesura en las expresiones vertidas por la *Gazeta*³⁹, a pesar que los asuntos de política interna permanecían fuera del discurso. Estas gacetas lograban provocar a las autoridades de Montevideo, quienes insistían con la orden de su censura y supresión de los ejemplares presentes en la Banda Oriental. Ese tono de redacción virulenta le valió a Agrelo, la adjetivación de “pluma bastarda” por parte del peninsular José María Romero, quien había sido tesorero de la real hacienda virreinal y que por entonces preparaba su regreso a España⁴⁰. Ello reflejaba el rechazo que los textos de Agrelo

³⁷ *Gazeta de Buenos Ayres*, 29 de mayo de 1811, p. 1.

³⁸ *Ibíd*, p. 2.

³⁹ Pedro José Agrelo, “Autobiografía” cit., p. 1300.

⁴⁰ José María Romero, “Memoria para servir a la historia de la Revolución de Buenos Aires. Año 1810”, en: *Biblioteca de Mayo*, Tomo V, cit, p. 4253.

generaban tanto entre los antirrevolucionarios como en los revolucionarios más moderados, de forma tal que su persona quedaba asociada con las expresiones radicalizadas del gobierno de Buenos Aires.

Agrelo argumentaría en sus memorias que su retórica combativa respondía a los deseos del gobierno por desplazar la autoridad de la Península, pero que los propios revolucionarios se sentían incómodos con su pluma apasionada ya que ésta alentaba la profundización de la guerra y dificultaba las posibilidades de negociación. Ello se daba en momentos en que el propio gobierno empezaba a considerar la posibilidad de establecer acuerdos de paz y frenar la radicalidad de la ruptura política y contener así los esfuerzos económicos y sociales que se llevaban a cabo para su sostenimiento. En consecuencia, el entonces redactor afirmaría que “enemistándome con los españoles, no pude ganar tampoco el fervor de los revolucionarios”⁴¹. Así, la radicalidad expresada por Agrelo demostraba su “fervor revolucionario”, pero lo condenaba ante los antirrevolucionarios y los moderados del gobierno. En consecuencia, la figura de Agrelo era igualmente cuestionada, aunque entonces fuera claramente asociada con el sector revolucionario.

En ese contexto y en continuidad con el tono adquirido, Agrelo comenzó a publicar los manuscritos anónimos que circulaban en Perú con el título de “Diario Secreto de Lima”. El mismo era escrito por el letrado neogranadino Fernando López Aldana, simpatizante del proceso revolucionario y opositor al virrey Abascal. Sus escritos fueron reproducidos íntegramente en las páginas de la *Gazeta* entre mayo y junio de 1811, debido a la aprobación de Castelli respecto a su circulación como elemento propagandístico de su campaña. A su vez, éste pretendía difundir ejemplares de dichos escritos en Cuzco y Arequipa para fortalecer el proselitismo revolucionario⁴². Agrelo presentaba esos artículos en la *Gazeta* a continuación de los partes militares

⁴¹ Pedro José Agrelo, “Autobiografía” cit., p. 1300.

⁴² Para ampliar sobre los contenidos políticos de la publicación ver: Hampe Martínez, “Libertad de Expresión y opinión pública en Perú”, en *Historia Constitucional*, N° 13, 2012.339-358 Disponible en: <http://www.historiaconstitucional.com>.

de Castelli y Balcarce, lo que le permitía resaltar la trascendencia y repercusión de las acciones emprendidas en el Alto Perú.

Sin embargo, la reproducción no fue completa. Agrelo omitió o modificó partes del texto original a fin de atenuar los conceptos independentistas que allí se expresaban y sostener su discurso de ruptura política con los gobiernos peninsulares. pero que aún salvaba la figura del rey. El “Diario Secreto de Lima” hacía referencia a que América podía “ser una Potencia libre, independiente, gobernada por una nueva Constitución que tenga la sanción de todos los americanos y que no esté expuesta al vilipendio y desprecio de ningún extranjero, ni de otro que no sea patricio”⁴³. Aquellos lenguajes radicales fueron manipulados en la *Gazeta*, la cual reemplazó aquellas palabras por: “sostener ilesos en estas partes los derechos de nuestro amado Fernando bajo una nueva constitución que tenga la sanción de todos los americanos, y no esté expuesta al vilipendio y desprecio como hasta aquí”⁴⁴. De esa manera, Agrelo lograba reproducir textos provenientes de regiones más radicalizadas políticamente, los usaba para construir una retórica alentadora de la guerra y de la búsqueda de nuevas formas de gobierno, aunque omitía las referencias a las intenciones independentistas que ahondaban en Venezuela y el Perú. Al igual que en los escritos de Blanco White, la figura del rey

⁴³ *Diario Secreto de Lima*, N. 1, 1º de febrero de 1811, p. 2. Reproducido en: Humberto Vásquez Machicado, “El pasquinismo sedicioso y los pródromos de la emancipación en el Alto Perú”, en: *Revista Historia*, N. 9, 1957, p. 131.

⁴⁴ *Diario Secreto de Lima*, N.º 1, 1º de febrero de 1811, reproducido en la *Gazeta de Buenos Ayres*, 21 de mayo de 1811, p. 4. Esta alteración del texto original hecha por el redactor fue identificado por Joëlle Chassin. Ver Joëlle Chassin, “Lima, sus élites y la opinión durante los últimos tiempos de la colonia”, en: François-Xavier Guerra y Annick Lemperiere (ed.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1998. 241-269. El análisis de esta modificación fue retomado por Fabio Wasserman. Ver: Fabio Wasserman, *Juan José Castelli. De súbdito de la corona a líder revolucionario*, Buenos Aires, Edhasa, 2011, p. 158.

permanecía salvada de la crítica a los malos gobiernos y las imposiciones de aquellos agentes reales peninsulares que desconocían la realidad americana.

Por todo ello, se evidenciaba una redacción centrada en los conflictos militares y el contexto internacional en que se suscitaban. El desplazamiento de las referencias a la política interna era total, aunque ello no evitaba que Agrelo acentuara el tono combativo de sus discursos a fin de exaltar su posición revolucionaria. De esa manera, apelaba a la construcción de una “opinión pública” que legitimara su posición política y que se inscribiera en el proselitismo militar desarrollado. A la vez ponderaba la búsqueda de formas jurídicas que dieran orden y estabilidad al nuevo gobierno que se legitimaba discursivamente. La búsqueda de ese orden aún permanecía en la retórica revolucionaria rioplatense asociada a la figura de unidad dada por lo rey, lineamiento que Agrelo no rompía pese a su agresividad contra las autoridades peninsulares. Sin embargo, quedaba definida la situación de una guerra americana por derechos negados dentro del sistema hispánico, de forma tal que la cuestión militar quedaba constituida como parte esencial de la política local.

Conclusiones

En el marco de su trayectoria personal, Agrelo debía integrarse a la dirigencia revolucionaria, para lo cual necesitaba su aceptación. Desde allí, asumió la redacción de la *Gazeta*, pudiendo actuar como voz pública del gobierno. Desde allí, buscó exaltar su carácter revolucionario y ponderar la guerra que se desarrollaba en la región. Desde allí, contribuyó a la elaboración de un discurso revolucionario, que exaltaba el “patriotismo” local contra sus enemigos, que eran españoles como ellos.

Para ello, Agrelo impulsó una visión atlántica del conflicto, apoyándose en otros periódicos para demostrar el alcance del conflicto y la forma en que ese contexto le permitía legitimar a la revolución rioplatense. Así, en su discurso patriótico, Agrelo no solamente podía justificar la guerra y las acciones del

gobierno revolucionario, sino que podía legitimar su propia acción y participación de la dirigencia política a la que aspiraba integrar.

Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina (1837-1846)

Sebastián Alejo Fernández
USAL, Buenos Aires

Introducción

En la construcción de la nación, los símbolos se transforman en elementos indispensables que permiten hacer asequible esa noción a sus destinatarios. Dicho esto, toda construcción ideológica supone la destrucción de un opuesto. Así lo que la guerra hace a lo físico, la pluma lo hace al espíritu, pero ambas son partes constituyentes de la búsqueda del dominio sobre el otro. El uso del lenguaje lejos se encuentra de ser azaroso: El pasado es barbarie y el futuro, la civilización. El mundo del siglo XIX se encontraba en pleno proceso de la edificación de las naciones bajo el modelo liberal y Argentina no es la excepción. Para los románticos, la categorización que plantea Sarmiento es toda una declaración de intenciones en el contrato social que se propone al pueblo.

Lo que subyace al estudio de esta exposición es la cuestión sobre la existencia de la nacionalidad argentina, utilizando el caso de Corrientes y su rebelión como ejemplo sobre este debate. Para ello, es fundamental atenerse a la hipótesis que Alejandro Herrero realiza en su artículo “¿Existe la nación argentina? Estudio de un caso: el conflicto armado de Corrientes, Paraguay, Buenos Aires (1839-1847)”¹. La nacionalidad como tal es un proceso que se edifica lentamente mientras atraviesa el largo siglo XIX y que se basa en el proceso de inclusión y exclusión de determinados sujetos sociales en un

¹ Véase Alejandro Herrero, “¿Existe la nacionalidad Argentina? El estudio de un caso: Debate en la guerra de los gobiernos de Paraguay y la provincia de Corrientes contra el orden rosista (1845-1847)”, *Revista Secuencia* (México D. F.) 91, 2015: 23-42.

territorio delimitado a través de símbolos establecidos como forma de constituir lo propio y diferenciarlo de lo ajeno. Pero como toda construcción, esta se dirige desde un determinado lugar y con un determinado sentido. Así, la nacionalidad argentina es una empresa que realiza Buenos Aires desde la épica revolucionaria y que exporta al interior de los territorios que pretendía controlar. La simbología no es una cuestión menor ya que sobre ella se asienta todo el lenguaje que se quiere imponer y los fundamentos de la ciudadanía deseados. Buenos Aires exporta la revolución conforme a sus intereses y se encuentra con la oposición del Paraguay y la Banda Oriental. Junto a ellas, las disensiones de las provincias del litoral, donde se destaca Corrientes, a esta noción de nacionalidad dirigida por Buenos Aires pone de manifiesto que los principios esbozados por Rosas como fundamento a sus pretensiones territoriales son negados tanto por las provincias consideradas rebeldes como por las que integraban la Confederación Argentina. Esta cuestión sienta las bases del largo y cruento proceso de luchas armadas.

Sin embargo, la nacionalidad que desde Buenos Aires se plantea no es una concepción unitaria. Tanto para Rosas como para Echeverría, la nacionalidad argentina es algo tan indiscutible como cierta, pero en el proceso de inclusión y exclusión se generan las concepciones contrapuestas de uno y otro que los sitúan en las antípodas del ser nacional abriendo así un nuevo frente de construcción y destrucción de lo argentino. Para analizar esta concepción, me detendré sobre el Corrientes y sus disputas con la Confederación Argentina (1839-1847).

La figura de Echeverría tanto como poeta y pensador, como así también como arte integrante de la generación del 37^o, ha sido abordada por numerosos estudios. Lo novedoso que plantea el presente, es que los trabajos anteriores sobre el poeta romántico se limitan a estudiar solamente sus escritos en sí mismos o bien cotejados con los de su grupo de pertenencia². Ahora bien, lo

² Al respecto se pueden mencionar las obras de Tulio Halperín Donghi donde es explícita esta modalidad de estudio: *Pensamiento de Echeverría* (Buenos Aires, 1951) trabaja al poeta sobre sus propios escritos mientras que en *Una nación para el desierto argentino* (Bs. As., Prometeo Libros, 2005) desarrolla los postulados echeverrianos

novedoso de esta aproximación al estudio de Echeverría se funda en la ampliación de las fuentes agregando los debates sobre la nacionalidad y las discusiones entre Corrientes, Paraguay y Buenos Aires para ver de que manera incide el poeta en dicho conflicto. De esta manera, surgen dos grandes interrogantes: ¿Cuál es la concepción de Echeverría sobre la nacionalidad argentina? y junto a ello ¿Por qué defiende la posición correntina en detrimento de la Confederación Argentina?.

De lo expuesto, se presenta mi hipótesis de trabajo: Echeverría niega la existencia de la nacionalidad argentina con el objetivo de atacar al gobernador de Buenos Aires. El momento elegido para hacerlo, también responde a su contexto. La Confederación de Rosas se encuentra en su momento más débil: Junto al bloqueo anglo-francés que destruye los cimientos económicos sobre los que descansa el poderío de Buenos Aires, surgen las disensiones internas que impulsan la independencia de Paraguay y la separación de Corrientes como república independiente. He allí la novedad de este enfoque: Tomando únicamente la lectura de Echeverría en sí mismo, pareciera que el autor cambia de idea sobre la existencia de la nacionalidad argentina, ya que la nación existe en sus primeros escritos pero luego desaparece en los últimos.

Por lo expuesto, es necesario desarrollar las concepciones de asociación e institución municipal, puntales de la nacionalidad argentina, para luego adentrarnos en la cuestión correntina y la posición echeverriana.
Asociación y Municipalidad

Esteban Echeverría regresó de Francia imbuido de las novedades políticas y filosóficas del viejo continente. Es a él a quien se debió la introducción del romanticismo en la cuenca del Plata a través de su obra literaria, siendo “Elvira o la novia del Plata” la primera de ellas, pero donde se destacan “La cautiva” y “El matadero”. Sin embargo, se trabajará su obra privilegiando sus escritos

dentro del universo de sus pares. Se toma a este autor para ejemplificar esta posición, pero cierto lo mismo puede decirse de los trabajos de otros investigadores como, Groussac, Gallo, Horas, Ingenieros, Myers, Orgaz y Palcos.

políticos por sobre los literarios. En ellos, expuso las críticas a sus antecesores y los preceptos para la nueva generación, de la cual era parte integrante y que buscaba construir a la nueva nación.

Rápidamente su ascendiente y capacidad incidió en el seno de un heterogéneo grupo nucleado en el Salón Literario de Marcos Sastre, siendo impulsado por este a tomar el liderazgo no solo de la institución sino de esta generación de pensadores en el corolario de una extensa carta personal remitida en septiembre de 1837. En sus Lecturas, Echeverría denunció el estado de situación reinante a la vez que desarrolló un agudo análisis de sus orígenes y causas. Allí, el poeta romántico entiende que el hecho fundante de nuestra nacionalidad se encontraba en mayo de 1810 y en su acto revolucionario pero la conclusión del mismo lejos estaba de su presente. Sobre la cuestión de la patria, es muy claro al afirmar:

“¿Cuál era esa voz omnipotente que hacía hervir de júbilo nuestra sangre? Era la voz de la Patria que nos convocaba al templo del Dios de los ejércitos para que allí le tributásemos gracias por una nueva victoria del valor argentino o para que entonásemos himnos al sol de Mayo, reunidos al pie sencillo monumento que consagró su victoria el heroísmo. El entusiasmo entonces era el genio bienhechor que nos movía; nuestro amor a la patria y a la libertad una religión sin más fundamento que la fe, y los homenajes que le tributábamos a un culto espontáneo de nuestro corazón que se exhalaba en vivas y coros de alabanza”³.

Es innegable que Echeverría reconoce una patria y esa es la patria argentina. Mayo era el origen y ellos, la nueva generación, eran sus continuadores. Pero lejos estaba de concluir este proceso. Por el contrario, el poeta acusa a las guerras fratricidas y a la incapacidad de quienes gobernaron como las bases del momento histórico en el que se situaban. Ello se debió, a

³ Esteban Echeverría, “Lecturas pronunciadas en el Salón Literario”, en Fñelix Weinberg, *El Salón Literario de 1837*, Bs. As., Hachette, 1977, p. 161

su entender, a la carencia de ciencia y al desconocimiento de las necesidades morales del pueblo que se encontraba en un grave atraso por falta de la promoción de su instrucción. Recaía sobre los grandes hombres, que Echeverría define como genio, la guía hacia la divina providencia que signaba el progreso de los pueblos en el cumplimiento de las leyes naturales que conducen el destino de todos los hombres. Al respecto, Echeverría decía lo siguiente:

“Tenemos independencia, base de nuestra regeneración política, pero no derechos ni leyes, ni costumbres que sirvan de escudo y salvaguardia a la libertad que ansiosamente hemos buscado. Nos faltaba lo mejor, la techumbre, el abrigo de los derechos, el complemento del edificio político –la libertad–, porque esta no se apoya con firmeza sino en las leyes y las costumbres. Hemos sabido destruir, pero no edificar, los bávaros también talan...”⁴.

Para solucionar ello, apeló a exaltación a la juventud que lo acompañaba y rodeaba como motor de esta regeneración expresando “Nuestros padres hicieron lo que pudieron, nosotros haremos lo que nos toca”⁵. Su labor se limitó en dotar de un culto racional que sirviera a la construcción de un credo político, filosófico y literario partiendo de la razón argentina rechazando la mera mimesis del saber por generosidad extranjera. Allí hace hincapié en el origen divino como que conduce al devenir del hombre y en la particularidad al argentino:

“Dios al dotar al hombre de inteligencia y darle por teatro la sociedad, le impulsó la obligación de perfeccionarse a sí mismo y de consagrar sus semejantes; y llenos de buena fe y entusiasmo, amparándonos de los tesoros intelectuales que nos brinda el mundo civilizado por medio

⁴ Echeverría, ob. cit., p. 166

⁵ Echeverría, ob. cit., p. 170

del tenaz y robusto ejercicio de nuestras facultades, estampemos en ellos el sello indeleble de nuestra individualidad nacional”⁶.

La experiencia del Salón Literario fue extremadamente breve y se extinguió finales del año 1837 entre las disensiones internas y la feroz persecución del aparato rosista. Rápidamente, Echeverría concibió la necesidad de una asociación como forma de vinculación de esta nueva generación llamada a cumplir su providencial destino. En su constitución leyó las Palabras Simbólicas que ordenaban su credo:

“Asociación; Progreso; Fraternidad; Igualdad; Libertad; Dios, centro y periferia de nuestra conciencia religiosa; el cristianismo, su ley; el honor y el sacrificio, móvil y norma de nuestra conducta social; Adopción de todas las glorias tanto individuales como colectivas de la Revolución; Menosprecio de toda reputación usurpada e ilegítima; Constitución de las tradiciones progresivas de la Revolución de Mayo; Independencia de las tradiciones retrógradas que nos subordinaban al antiguo régimen; Emancipación del espíritu americano; Organización de la patria sobre la base democrática; Confraternidad de principios; Fusión de todas las doctrinas en un centro progresivo; Abnegación de las simpatías que puedan ligarnos a las dos grandes facciones que se han disputado el poderío durante la Revolución”⁷.

La estructuración de esta nueva organización que se conoció como Asociación de la Joven Generación Argentina se gestó a través de un documento que consagra la síntesis más acabada de todo el pensamiento político de Echeverría siendo este el *Dogma Socialista*. Aquí de nuevo aparece la importancia de los símbolos. El poeta romántico reconoce una joven generación argentina: Del germen fundante de Mayo, se construyen las bases de esta nueva generación que pretende liderar pero cuyo surgimiento deviene de una situación histórica anterior a ellos, la patria argentina. Sin la existencia

⁶ Echeverría, ob. cit., p. 174

⁷ Echeverría, ob. cit., p. 112

de la patria, no existiría una nueva generación y para Echeverría ello es incuestionable. Subrayando la existencia de la nacionalidad argentina, el poeta define cuál será la labor de esta nueva generación:

“La asociación de la Joven Generación Argentina, representa en su organización provisoria el porvenir de la nación Argentina: –su misión es esencialmente orgánica. Ella procurará derramar su espíritu y su doctrina; –extender el círculo de sus tendencias progresivas; –atraer los ánimos á la grande asociación nacional uniformando las opiniones, y concentrándolas en la patria y en los principios de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad de todos los hombres.

Ella trabajará en conciliar y poner en armonía el ciudadano y la patria, el individuo y la asociación: y en preparar los elementos de la organización de la nacionalidad Argentina sobre el principio democrático.

Ella en su institución definitiva, procurará hermanar las dos ideas fundamentales de la época: –patria y humanidad, y hacer que el movimiento progresivo de la nación marche conforme con el movimiento progresivo de la grande asociación humanitaria”⁸.

La primera de sus palabras es Asociación. Ubicarla en el primer lugar de su credo tiene una importancia mayúscula en la propuesta de Echeverría dado que supone el fundamento del cuerpo social. De allí se desprende la fórmula que guió el pensamiento echeverriano. Por un lado, se diferenciaron dos sujetos claramente delimitados por el individuo y la sociedad. Frente a la puja de intereses entre ambos, planteó un modelo de asociación que moderara el privilegio individual en el entramado social pero que a su vez se respetasen los derechos fundamentales de quienes la componen:

⁸ Esteban Echeverría, *Dogma Socialista precedido por Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año '37*, en *Obras completas de D. Esteban Echeverría*, Tomo 4, Escritos en prosa, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1873, pp. 125-126.

“La sociedad debe poner a cubierto la independencia individual de todos sus miembros, como todas las individualidades están obligadas a concurrir con sus fuerzas al bien de la patria.

La sociedad no debe absorber al ciudadano o exigirle el sacrificio absoluto de su individualidad. El interés social tampoco permite el predominio exclusivo de los intereses individuales, porque entonces la sociedad se disolvería, no estando sus miembros ligados entre sí por vínculo alguno común. La voluntad de un pueblo o de una mayoría no puede establecer un derecho atentatorio del derecho individual porque no hay sobre la tierra autoridad alguna absoluta, porque ninguna es órgano infalible de la justicia suprema, y porque más arriba de las leyes humanas está la ley de la conciencia y de la razón.

Ninguna autoridad legítima impera sino en nombre del Derecho, de la Justicia y de la Verdad. A la voluntad nacional, verdadera conciencia pública, toca interpretar y decidir soberanamente sobre lo justo, lo verdadero y lo obligatorio: he aquí el dominio de la ley positiva. Pero más allá de esa ley, y en otra esfera más alta, existen los derechos del hombre, que siendo la base y la condición esencial del orden social, se sobreponen a ella y la dominan”⁹.

Asimismo, dirimió una ley de la historia en sentido providencial que guiaba a los pueblos y una ley natural que alumbraba el devenir del hombre. El progreso brotaba como la más perfecta comunión de las partes unidas por la asociación. El progreso tenía un objetivo y este era el bienestar como la realización de la ley de su ser. Cada hombre, al igual que cada pueblo, poseía una vida propia que debía desarrollar a lo largo de la historia. El desarrollo de esa vida era constante, continuo, incesante y el objetivo no era externo a cada pueblo, pero tampoco particular. El objetivo era la libertad, libre desenvolvimiento, y en él confluía el carácter de lo particular con la cualidad más propia de lo humano. La realización efectiva del progreso no podía darse sin la realización efectiva de los otros principios y, para ello, no bastaba con reconocer las leyes de la historia, era menester además trabajar para su

⁹ Echeverría, ob. cit., pp.121-122.

cumplimiento. Así la vida se transformaba en el ejercicio incesante de la actividad¹⁰.

La raíz de este nuevo modelo de asociación, al entender de Echeverría, surgía de la instrucción del pueblo siendo esta cuestión de un notable atraso para los espíritus de la vasta Confederación Argentina:

“Mayo, Sres., es el símbolo vivo de nuestra religión social. Mayo quiere decir, fraternidad, igualdad, libertad, palabras que recíprocamente se explican y complementa; términos idénticos de la trinidad misteriosa que se funde y encarna en la Democracia. ¿Pero por qué la Democracia, hija primogénita de Mayo, después de treinta y cuatro años de revolución, no ha logrado convertirse en incontrastable institución, y peleamos aún para asegurar su imperio? – Porque la tierra donde Mayo desparramó su principio estaba inculta; porque el pueblo no comprendía y no supo apreciar los derechos y obligaciones de su nuevo rango social; y porque nuestros gobiernos por causas que no es de ahora examinar, descuidaron iniciarlo en ese conocimiento, proporcionándole la educación necesaria”¹¹.

La inversión de la fórmula *liberté, égalité y fraternité* que había visto y aprendido en su estadía en Francia refiere a la lectura que Echeverría hizo de los románticos franceses y al grupo *saintimoniano*, en especial a Pierre Leroux. Si bien el objetivo principal era la libertad, no formó un culto de ella, sino que acentuaba los otros dos principios como condición necesaria para la primera. Igualdad y fraternidad son definidos con un fuerte sentido religioso. El primero como designio de la divinidad a los hombres, tomando del cristianismo la primera afirmación de este en el plano de lo ideal frente a la desigualdad de lo real. Sobre la fraternidad, se asentaba el núcleo de su

¹⁰ María Carla Galfione, *Profetas de la revolución. José Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y la izquierda humanitarista francesa*, Bernal, UNQui, 2016, p. 133

¹¹ Esteban Echeverría, *Mayo y la enseñanza popular en el Plata*, en *Obras completas*, Tomo 4, Escritos en prosa, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1873, p. 214

proposición ya que entendió al egoísmo como la base de la disgregación de la sociedad apelando nuevamente a conferirle un férreo sentido místico.

Explicada la noción echeverriana de Asociación, resta conceptualizar la organización municipal que el poeta esgrime en su argumentación. En una serie de cartas remitidas a Pedro De Angelis en respuesta a la feroz crítica que este realiza sobre el Dogma Socialista, Echeverría plantea el fundamento de dicha organización:

“Ahora bien, si en vista de lo expuesto me preguntasen ¿quiere usted para su país un Congreso y una Constitución? contestaría: no; ¿Y qué quiere usted? Quiero, replicaría, aceptar los hechos consumados, existentes en la República Argentina, los que nos ha legado la Historia y la tradición revolucionaria. Quiero, ante todo, reconocer el hecho dominador, indestructible, radicado en nuestra sociedad, anterior a la revolución de Mayo y robustecido y legitimado por ella, de la existencia del espíritu de localidad; y que todos los patriotas se apliquen a encontrar el medio de hacerle olvidar sus resabios y preocupaciones disolventes, de iluminarlo para la vida social. ¿Cómo se conseguirá ese fin? Por medio de la organización del poder municipal en cada distrito y en toda la provincia, en cada provincia y en toda la república. Quiero que a ese núcleo primitivo de asociación municipal, a esa pequeña patria, se incorporen todas esas individualidades nómadas que vagan por nuestros campos; que dejen la lanza, abran allí su corazón a los efectos simpáticos y sociales y se despojen poco a poco de su selvática rudeza. El distrito municipal será la escuela donde el pueblo aprenda a conocer sus intereses y sus derechos, donde adquiera costumbres cívicas y sociales, donde se eduque paulatinamente para el gobierno de sí mismo o la democracia, bajo el ojo vigilante de los patriotas ilustrados; en él se derramarán los gérmenes del orden, de la Paz, de la Libertad, del trabajo común encaminado al bienestar común; se cimentará la educación de la niñez, se difundirá el espíritu de asociación, se desarrollarán los sentimientos de patria y se echarán los únicos indestructibles fundamentos de la organización futura de la

república. ¿Cuándo, preguntaréis, tendrá la sociedad argentina una Constitución? Al cabo de veinticinco, de cincuenta años de vida municipal, cuando toda ella la pida a gritos, y pueda salir de su cabeza como la estatua bellísima de la mano del escultor”¹².

Bajo esta premisa de institución municipal es donde Echeverría entiende la superación de la dicotomía centralismo-localismo que devino en el proceso de guerras civiles. Al igual que en los términos de la Asociación dirimía entre los intereses individuales y colectivos, la organización municipal lo hacía entre los intereses políticos de los distintos partidos. Halperín Donghi trabajó magistralmente esta noción de municipalidad. Al respecto menciona:

Echeverría niega el origen fundante de la nacionalidad en la herencia del virreinato, arma esgrimida desde el rosismo utilizando el principio legal de *uti possidetis* como base de sus reclamaciones territoriales, ya que lo considera que de esta organización hispánica no surgen las bases de la cohesión fraternal y menos aún de la nación. Sin embargo, de la experiencia colonial toma la función e importancia de los cabildos. De allí es que prima la concepción de una patria pequeña de donde el ejercicio de la institución municipal y la educación patriótica signará el modelo de asociación que dará origen a la nación argentina.

De esta fundamentación se desprende la defensa de la posición de Echeverría a Corrientes en sus disputas con la Confederación Argentina.

El caso correntino

El estudio de caso sobre la particularidad de Corrientes permitirá poner de manifiesto las nociones echeverrianas trabajadas con anterioridad.

¹² Esteban Echeverría, *Cartas a De Angelis*, en *Obras completas de D. Esteban Echeverría*, Tomo 4, Escritos en rosa, ed. cit., pp. 313-315

El enfrentamiento de Corrientes con Rosas se inició poco después de que esta provincia se uniera a la Confederación Argentina en 1831. Las disputas con el gobernador de Buenos Aires se iniciaron producto de los debates en torno a la adopción de un modelo económico librecambista o proteccionista para la Confederación, donde la producción ganadera (que era la generadora de los mayores ingresos económicos) de Buenos Aires era afín a la primera vía mientras que las provincias del interior impulsaban la segunda como forma de desarrollar su incipiente industria frente a las importaciones. Sumado a ello, el oficialismo correntino apelaba a la construcción de una identidad nacional teniendo como objetivo político la nacionalización de las rentas de la Aduana frente a la atribución de Rosas controlar los ingresos de esa institución provincial como así también la prohibir navegación de los ríos interiores con fines comerciales, lo que iba en detrimento de los intereses de las provincias del litoral. Este fin fue casi exclusivamente económico manteniéndose el esquema de identidad nacional asentado sobre las bases del origen provincial. El aumento en la escalada de las tensiones entre Buenos Aires y Corrientes llevó a esta última a aliarse con Fructuoso Rivera y los unitarios de la Banda Oriental y declarar una rebelión armada en contra de Rosas y su gobierno.

Siguiendo las formulaciones de Herrero, el argumento de Buenos Aires descansaba sobre el principio legal de *uti possidetis*, por el cual reclama la soberanía de todos los territorios pertenecientes al virreinato del Río de Plata, organización política que continuó bajo el nombre de Provincias Unidas con posterioridad a la revolución de Mayo. Además, menciona que Corrientes adhirió al Pacto Federal de 1831 en donde se sometía, entre otras cuestiones, a la prohibición de celebrar acuerdos con otras provincias o estados sin dar aviso a los demás integrantes de la Confederación. Todas estas argumentaciones vertidas en la prensa oficialista tienen como fin no reconocer la independencia de Paraguay y considerar una afrenta la firma de un tratado con Corrientes en 1844 habilitando así la lucha armada contra los rebeldes. Por el lado correntino, la argumentación sostiene que la provincia de Buenos Aires no dio cumplimiento a la voluntad del Pacto Federal ya que Rosas se negaba a convocar a las demás provincias para dar un orden constitucional nacionalizando así la Aduana. Bajo esta premisa, se enarboló la lucha

correntina bajo la dicotomía sarmientina de civilización-barbarie caracterizando a Rosas como un tirano.

Es en esta disputa donde Esteban Echeverría defiende la posición correntina basando la nacionalidad en los conceptos de asociación e institución municipal. En su “Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año '37”, Esteban Echeverría preconiza la figura de Berón de Astrada y de la rebelión de esa provincia como la defensa la patria:

“Tu nombre Astrada está escrito en ella con caracteres indelebles. A tu voz Corrientes se levantó como un solo hombre, para quedar con el bautismo de sangre de sus hijos santificado é indomable, y ser el primer pueblo de la República [...] ¿Qué pueblo como Corrientes en la historia de la humanidad? –un corazón y una cabeza que se producen con nueva vida, como los miembros de la Hidra. Bajo el hacha esterminadora. Obra es esa tuya, Berón: –tu pueblo tiene en su mano los destinos de la República, y los siglos lo aclamarán Libertador.”¹³.

La importancia que le da Echeverría a la rebelión de Corrientes es que en ella sitúa la fundamentación de su noción de la nacionalidad argentina que contradice lo versado en sus Lecturas en el Salón Literario. Al respecto, el poeta es muy explícito:

“La patria para el correntino es Corrientes, para el cordobés Córdoba, para el tucumano, Tucumán, para el porteño Buenos Aires, para el gaucho el pago en que nació. La vida e intereses comunes que envuelve el sentimiento racional de la Patria es una abstracción incomprensible para ellos, y no pueden ver la unidad de la República simbolizada en su nombre. Existía, pues, este otro principio de desacuerdo y relajación en los elementos revolucionarios. Solo de dos modos pudo, en concepto nuestro, surgir la unidad omnipotente y salvadora; –una por la

¹³ Esteban Echeverría, *Dogma Socialista...* cit, p.4.

propagación de un Dogma formulado que absorbiese todas las opiniones, y satisficiera todas las necesidades de la nación; pero este medio, que la Asociación quiso emplear, no era adaptable ya, cuando cada hombre empuñaba una arma, y preocupaba á todos la acción: – otro, tomando la iniciativa en los ejércitos y negocios políticos, los mejores, más capaces, con acuerdo previo de los interesados. Así hubieran surgido tal vez hombres que, adoptando un sistema francamente revolucionario, v sometándolo todo á la irresistible lev de la necesidad, nos hubiesen dado el triunfo y la salvación de la Patria, Así quedaban satisfechas las ambiciones individuales, v las diversas opiniones de los opositores á Rosas, entraban sucesivamente á ejercer influencia en la dirección de la guerra y de la política. Pero el espíritu de algunos hombres influyentes, preocupado de no se qué teorías de centralismo caduco, infatuado de suficiencia, no se atemperó a esto; y no poca influencia lían tenido sus aberraciones en el mal éxito de las empresas revolucionarias”¹⁴.

Conclusiones

En lo expuesto, se indica que Echeverría vierte una mirada sobre la identidad nacional en 1837 y otra muy distinta en 1846. Hacia fines del 30’, la nacionalidad argentina era un hecho incuestionable pero casi una década después, la misma era una “abstracción incomprensible” para las provincias. ¿Ello indica un cambio de concepción en su mirada? Allí es donde debe afirmarse que no. El poeta romántico también lo es actor político. En los versos de su Ojeada Retrospectiva, Echeverría utiliza su mejor arma: la pluma. Allí discurre sobre su propia actualidad con la finalidad de insuflar sus propias teorías políticas y de azuzar a los enemigos internos y externos del gobernador de Buenos Aires para llevarlo a su caída definitiva.

Sobre lo que hace a su concepción de la nacionalidad, el poeta sostiene como su credo que la misma es únicamente alcanzable por medio de la

¹⁴ Esteban Echeverría, *Dogma Socialista* cit pp.57-58.

asociación y la institución municipal. Sin embargo, el escenario de creciente violencia dentro y hacia la Confederación confirma la imposibilidad de lograrlo conjugando en la figura de Rosas todos los males de nuestra nación. Así como en 1839, escribe el poema “Insurrección en el sud de la provincia de Buenos Aire en octubre de 1839” como herramienta para avalar la lucha contra la tiranía de Rosas y defender el accionar del movimiento de los Libres del Sur liderados por Pedro Castelli, quienes fueron elevados al rango de patriotas, el mismo fin persigue la glorificación de la figura de Berón de Astrada en Ojeada Retrospectiva: son las armas con las que este pensador pasa a la acción política. No obstante, Echeverría termina realizando la defensa de aquello que repudiaba: La lucha armada como elemento revolucionario frente a la imposibilidad de la revolución moral en la Confederación Argentina dominada por Rosas.

Juan Bautista Alberdi en 1874. La operación política para destruir la imagen de Traidor a la Patria

Alejandro Herrero
UNLa-USAL-CONICET, Buenos Aires

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es continuar con mis estudios sobre la trayectoria y las intervenciones de Juan Bautista Alberdi en el campo político argentino. En otros trabajos he indagado que Alberdi ha participado de la experiencia urquicista en los años 50, y tras la derrota de Urquiza, pasa al peor de los mundos: primero es descalificado por los ganadores de la elite de Buenos Aires, y luego tras la llamada Guerra del Paraguay, bajo la presidencias de Mitre (1862-1868) y Sarmiento (1868-1874), Alberdi toma posición por el lado paraguayo, y será calificado de Traidor a la Patria, y más aún tras la victoria de Argentina y sus socios. Alberdi intentará regresar al país en 1874, momento que es elegido presidente su amigo tucumano Nicolás Avellaneda. Desde Tucumán distintos dirigentes políticos lo proponen a Alberdi como candidato a diputado y se desata toda una polémica donde se lo acusa de Traidor a la Patria, es decir, el peor de los calificativos. En este contexto Alberdi escribe una novela y un largo folleto para alimentar esta operación de sus amigos de Tucumán para destruir la imagen negativa y poder postularse con el fin de poder regresar al país. Sobre estos escritos y sobre este problema versa mi exposición.

2. Operativo retorno de Alberdi

El operativo retorno de Alberdi encontró aliados en Tucumán, y las resistencias fueron feroces, sobre todo en Buenos Aires en las páginas de *La Tribuna* y en *La Nación*.

Sin duda, la alianza de Sarmiento y Urquiza abre un nuevo escenario. Algunas tradiciones políticas enfrentadas parecen empezar a coincidir; sin embargo, esta nueva coyuntura política no permite cualquier tipo de alianza o la incorporación de cualquier figura. Tal fue el caso de Alberdi. En Tucumán se promueve, en 1870, su candidatura al congreso de la nación. En Buenos Aires, *La República* la apoya. José Hernández, desde las páginas de *El Río de la Plata*, también la promueve, y entra en una dura discusión con *La Tribuna*, que se opone tajantemente, ya que considera que se trata de “un reto a la moral y ultraje hecho a los manes de los que han muerto al pie de la bandera de Mayo en los esteros y trincheras paraguayos”¹.

Es importante, para nuestro objeto, detenernos en ciertas diferencias bien marcadas entre los apoyos de *La República* y de *El Río de la Plata* a la candidatura de Alberdi.

Hernández defiende la figura de Alberdi pero no su posición en la guerra del Paraguay. Su defensa es bastante endeble. Puesto que indica que está “enteramente en desacuerdo en su manera de apreciar las opiniones emitidas por aquel ilustre escritor en las cuestiones exteriores de la República”. Y una vez debilitada la trayectoria y prácticas políticas de su defendido expresa su apoyo:

“El Dr. Alberdi es uno de los argentinos, para quienes la proscripción no tiene término, y que no pueden abrigar jamás en su ánimo la dulce esperanza de regresar al suelo que lo vio nacer. El Dr. Alberdi, como muchos otros, está condenado a vivir con el recuerdo de la patria ausente. La época de la justicia y de la reparación no ha llegado todavía”².

La precariedad de los argumentos de Hernández queda bien clara en la nueva respuesta de *La Tribuna* que, al ver ganado el debate, hasta puede

¹ “La candidatura del Dr. Alberdi”, en *La Tribuna*, Buenos Aires, 17, febrero, 1870.

² “Candidatura del Dr. Alberdi”, en *Río de la Plata*, 18 de febrero, de 1870.

matizar las duras palabras emitidas unos días antes. En *La Tribuna* se lee al artículo de Hernández, más que como una defensa de la candidatura de Alberdi, como un escrito que señala lo contrario, por eso escribe: “desde que el Río de la Plata no la considera posible”³.

La República entabla el debate con *La Nación*, y su defensa, contrariamente a la de Hernández, es firme. Pero, a su vez, hay algo fundamental para nuestro objeto: activa la operación alberdiana de los años 50 (Alberdi es el pensador de las instituciones del país), hecho que motiva una encendida respuesta por parte del diario mitrista⁴.

En *La República* se invoca la influencia benéfica de Alberdi en el Congreso Constituyente:

“Las instituciones que nos rigen son federales. ¿Quién las dio al país? El Congreso de Paraná de 1853. A ese Congreso no asistió el General Mitre ni ninguno del partido que representa. Las instituciones fueron conquistadas por Don Juan Bautista Alberdi en su célebre obra “Bases para la organización de la República Argentina”, fueron aceptadas, formuladas y defendidas en primera línea por los respetables ancianos Don Salvador María del Carril, Don Juan María Gutiérrez, y otros de ese temple de saber y patriotismo. Fueron sancionadas por la Convención del Paraná y proclamadas por el general Urquiza. El partido representado por el general Mitre no sólo resistía las instituciones federales sino que llegó a considerar casus belli el sometimiento a ellas [...]. De allí provienen la separación de Buenos

³ Y una vez señalado esto, que sin duda es sumamente importante en este debate, se sostiene lo siguiente sobre Alberdi: “las políticas que ha vertido ese publicista en Europa a propósito de la guerra del Paraguay, no queremos discutir sobre su significado con el Río de la Plata, porque es probable que nunca llegamos a entendernos.” “El Doctor Alberdi. Al Río de la Plata”, en *La Tribuna*, 19 de febrero, de 1870. Véase: Tulio Halperín Donghi, *José Hernández y sus mundos*, Buenos Aires, 1985, pp. 100 y 101.

⁴ *La Nación*, 7 y 13 de agosto de 1870. Ver Jorge Mayer, pp. 772-774.

Aires del resto de la Confederación, separación que llevó al general Mitre a escribir proyectando la formación de una republiquetta del Plata, para cuyo sostén se le echó una mirada de súplica al Imperio del Brasil [...] Si el partido representado por el general Mitre hubiese servido los intereses morales y materiales del país, hoy la República Argentina tendría tres o cuatro millones de habitantes, estaría dotada de numerosas escuelas, habilitada de diversas industrias, poblada de ricas colonias y el tesoro en aptitud de responder al doble de las necesidades del día”⁵.

La furiosa respuesta de Mitre condensa ciertas cuestiones que repite años después, en 1881, cuando discute con Roca. En primer lugar admite la influencia de los escritos de Alberdi, aludiendo sobre todo a sus *Bases*: “...acaso sus estudios han podido ilustrar como otros estudios las cuestiones del país”. Y una vez dicho esto, lo descalifica con afirmaciones que también reitera una década más tarde. Califica a *Bases* de “panfleto”, “copia servil”, o como “monstruosos abortos”, y le atribuía a su autor “una pasión rabiosa que ha fomentado y hierve en sus venas contra una provincia entera de su patria a quien debe el perfeccionamiento de su ser intelectual”⁶.

⁵ *La República*, 13, 20 y 23 de agosto de 1870; *La Capital de Rosario*, 26 de agosto de 1870.

⁶ *La Nación*, 14, 18, 19 y 21 de agosto de 1870. Y Alberdi, *E. P. T. VII*, p. 256. La respuesta de Alberdi: Cuando le llegaron a Alberdi, entonces en Saint André, por el mes de septiembre, las noticias de la polémica, preparó un estudio mordaz de la alicaída figura de su agresor. (Escritos póstumos de J. B. Alberdi, Buenos Aires, Imprenta Juan Bautista Alberdi, 1989, t. V. p. 20 y ss; t. X, pp. 339 y 347.) Alberdi escribe: “El autor no es tan extraño a la juventud de Buenos Aires para no tener el doble derecho de dirigirse a ella, como compatriota y como habiendo crecido entre ella misma, pertenecido a sus filas y salido de su círculo más liberal y patriota de Echeverría, de Avellaneda, por no nombrar sino a los muertos más ilustres. Dejó a Buenos Aires por amor a sus libertades, bajo el despotismo de Rosas, no por odio a la bella y hospitalaria ciudad... Entre esa juventud brillante, el autor no tuvo el honor de conocer a Mitre, ni a los que le llamaban enemigo de Buenos Aires. La que él conoció era todo nobleza, todo elevación, todo desinterés... como podría odiar a un país de que ha guardado esa impresión? todo el autor está en sus libros, la juventud de Buenos

En esta coyuntura precisa, Alberdi escribe un folleto que concluye en enero de 1874: *Palabras de un ausente en que explica a sus amigos del Plata los motivos de su alejamiento*, y además publica *Peregrinación de la Luz del Día, o viajes y aventuras de la Verdad en el Nuevo Mundo*. Su objetivo es participar del operativo retorno, activar una vez más la operación iniciada en los años 50, que asocia su persona y su escrito *Bases* con las instituciones del país, y señalar que tanto Mitre como Sarmiento se desviaron del rumbo iniciado con la constitución del 53, transformando la república posible en una “república militar”⁷.

3. Palabras de un ausente

En este folleto-carta el objetivo es preciso: inscribir sus ideas y su trayectoria en una tradición liberal argentina y, al hacerlo, desacreditar a Mitre, Sarmiento y otros que lo califican de traidor por la firma del tratado con España, por su participación en la guerra del Paraguay y por su persistente combate a los gobiernos de Mitre y Sarmiento, entre otras cuestiones. Alberdi presenta la discusión al interior de una elite ilustrada y liberal, donde Mitre y Sarmiento lo fueron mientras luchaban contra Rosas y luego dejan de ser liberales e ilustrados cuando acceden al gobierno. Se trata de ilustrados ciegos que tomaron el lugar de Rosas y gobernaron repúblicas militares. Si Alberdi cultiva la imagen que lo coloca como el pensador de las instituciones del país, sus enemigos lo presentan, por el contrario, como un traidor a la patria por su tratado con España, por su participación en un gobierno de caudillos durante la confederación urquicista y por su apoyo a la República del Paraguay en la última guerra. Desactivar esta operación antialberdiana es una de las premisas de este escrito. Debe asociar su figura y sus prácticas a las instituciones del país

Aires no necesita sino leer con sus propios ojos los escritos del autor para reconocerlo ella misma.” Alberdi *E. P. T.* XI, pp. 340, 342; t. X, pp. 44, 283, 433.

⁷ “El origen y significado liberal de nuestra ausencia es un hecho repetido en la historia de las repúblicas militares. Más de una vez ese hecho ha servido a la ciencia tanto como a la libertad”. Juan Bautista Alberdi, *Palabras de un ausente en que explica a sus amigos del Plata los motivos de su alejamiento*, *Obras completas de J. B. Alberdi*, Buenos Aires, Imprenta La Tribuna Nacional, 1886. Tomos 1 al 8; t., VII, p.139.

y a la defensa de la patria, y debe defender su programa inscripto en la constitución y oscurecido por los gobiernos de Mitre y de Sarmiento. Sobre estas cuestiones versa este folleto carta.

4. Tradición liberal e idea de patria

Primera cuestión: se discute la tradición liberal Argentina. Se enuncia un principio básico del liberalismo, la libertad individual asociada a la seguridad de la persona. Se invoca una autoridad también clásica, Montesquieu⁸. Y desde esta lente se leen los gobiernos de Mitre y de Sarmiento como una continuación de los gobiernos de caudillaje⁹.

Alberdi, en la historia que narra, siempre lucha contra los gobiernos militares, es liberal y por lo tanto defensor de su principio básico, la libertad de los individuos. En cambio Mitre y Sarmiento son los que han cambiado la bandera liberal por la bandera de los caudillos. Mitre y Sarmiento pertenecieron a la tradición liberal, pero sus gobiernos no lo son: no se garantiza la seguridad personal de los individuos y se identifica el gobierno con el país, rasgos que se pueden advertir, explica Alberdi, en los gobiernos

⁸ “Pero no hay más que un modo de poseer su libertad, y ese consiste en poseer la seguridad completa de si mismo. Libertad que no es seguridad, no es garantía, es un escollo. De Montesquieu es esta noción, no mía, y él la debe al país libre por excelencia, a la madre patria de los Estados Unidos de América, la Inglaterra, de cuya constitución fue ese grande apóstol de la libertad, como el Tocqueville de su tiempo...” Juan Bautista Alberdi, *Palabras de un ausente en que explica a sus amigos del Plata los motivos de su alejamiento*, en Alberdi, *O. C.*, t., VII, p. 137.

⁹ “Así el motivo que me tiene hoy lejos de mi país bajo su gobierno dicho liberal, es el mismo que me hizo salir de él, bajo su gobierno tiránico, a saber: la poca confianza en la seguridad personal con que pueden contar los que desagravan al gobierno, cuando el país, por educación o temperamento político, se desinteresa de la gestión de su poder público, hasta dejar nacer en sus gobernantes la ilusión de creerse un equivalente del país mismo. En semejante estado de cosas, que si no es de completa tiranía, tampoco es de completa libertad, lo mismo es hacerse desagradable al que gobierna, que pasar a sus ojos por enemigo de la patria y justificable del crimen de traición”, Juan Bautista Alberdi, *Palabras de un ausente*, p. 136.

de caudillaje. Vale decir que Mitre y Sarmiento invocan una idea de patria propia del diccionario de los caudillos¹⁰.

Alberdi traza la historia de la tradición liberal. Sarmiento y Mitre pertenecieron a ella durante el enfrentamiento al gobierno de Rosas, y una vez derrotado éste, ocuparon su lugar. Se trata de ilustrados ciegos que no saben lo que hacen. Y si el que escribe es el que puede ver, y describir lo que sucede, es porque está (o sigue estando, como siempre) en el lugar correcto, se enfrenta a ellos como antes a Rosas, porque son gobiernos que no respetan un principio básico del liberalismo, la seguridad individual de las personas. Y de este argumento puede desprender que no tiene nada para arrepentirse, no tiene errores. Pero hay otro argumento decisivo que legitima su posición en el pasado y en el presente: Alberdi sostiene que no tienen gran mérito sus prácticas ni sus ideas, ya que son propias de los patriotas de Mayo. Su estrategia discursiva es siempre la misma, se presenta formando parte de algo mayor: advertimos en el prefacio de 1856 que no escribe Alberdi sino que es “la opinión general”, y en 1874 dice que no actúa Alberdi siguiendo ideas originales, sino que actúa como antes Rivadavia y Belgrano, esto es, que criticar a Alberdi significa criticar a los patriotas liberales¹¹.

¹⁰ “Pero como el patriotismo no figura como crimen en ningún código penal, para encontrarle digno de castigo, es el medio natural tergiversarlo de manera que parezca un crimen, y eso se consigue por la cómoda teoría del poder personal, es decir del gobierno hecho hombre y del hombre hecho estado. No tenéis sino que atacar los desaciertos del que gobierna, para veros acusados de traidor a la patria. Eso se vio todos los días bajo los caudillos argentinos, sino no ha cesado bajo sus biógrafos.” Alberdi, *Palabras de un ausente* ..., pp.137-138.

¹¹ “Yo salí de Buenos Aires por odio a su gobierno, cuando su gobierno era el de Rosas. Odiar a ese gobierno significaba entonces amar a Buenos Aires. En todo tiempo el odio a la mala política ha significado amor al país, que era víctima de ella. Belgrano y Rivadavia probaron su amor al país odiando al gobierno que había sido el de su país mismo hasta 1810”, Alberdi, ob. cit., p.138.

Hay una continuidad en la estrategia discursiva y en el problema. Buenos Aires sigue siendo el gran obstáculo para la unidad nacional, la dirigencia ilustrada sigue estando ciega¹².

Alberdi recorre su trayectoria, guiado por el principio de la libertad política, desde la caída de Rosas:

“La ausencia no me impidió colaborar en su organización desde Chile, por el libro de las Bases, seguido en la constitución libre que adoptó el país y que rige hasta hoy mismo no obstante su reforma reaccionaria. Para asimilar la ley con las convicciones del país, la expliqué en libros de derecho público, que son su comentario genuino y natural, y que el gobierno libre, erigido sobre las ruinas de la tiranía de Rosas, los honró con la reproducción oficial, dirigida al mismo objeto de propaganda constitucional con que yo los escribí. Los mismos gobiernos que más tarde me hicieron de ello un crimen, los honraron también, pero de otro modo, a saber: leyéndolos puertas cerradas, mientras los ponían en el índice para que el común de los lectores fuese incapaz de descubrir el plagio. [...] Después de esos trabajos en que ayudé desde mi ausencia a constituir la libertad o el gobierno del país por el país, acepté la misión diplomática [...] Cumplí esa misión, firmando en Madrid en 1860 el tratado de reconocimiento, que lleva mi nombre, legible al través del que lo suplanta [...] Pero la integridad y plenitud de este mismo gobierno central, necesitaba a su vez como garantía esencial de su poder efectivo residir en una capital considerable, en que su jurisdicción fuese local inmediata y exclusiva. Hace 50 años que el país busca esa capital, o más bien dicho, que su gobierno nacional busca ese poder complementario de su autoridad efectiva [...] Mantener sin capital propia y definitiva a la República Argentina es literalmente, por las condiciones de ese país, mantenerla sin gobierno digno de este nombre [...] Cuando desapareció el gobierno de Paraná, quedó en mis manos

¹² A sus ojos, la posición de Sarmiento es la de un “chauvisnismo de un porteño de San Juan”, Alberdi, ob. cit., p. 139.

por ese acontecimiento la posibilidad más casual y feliz de hacer servir la diplomacia a la solución del más grande y difícil de nuestros problemas orgánicos, que es el de una capital de la república sujeta al poder inmediato y exclusivo del gobierno nacional residiendo en ella. Solicité a ese fin la cooperación de los gobiernos de París y Londres cerca de los cuales estaba yo acreditado: y en un interés realmente internacional como lo es siempre el orden y la seguridad de todos, obtuve la aquiescencia que me prometieron lord John Russell y Monsieur Thuvénel, al plan que sometí en un memorándum, a esos dos grandes ministros de aquel tiempo. Pero un nuevo gobierno sucedió al de Paraná, y yo dejé de representar oficialmente a nuestro país en Europa”¹³.

Buenos Aires es invocada por Alberdi como la llave que abre la puerta de su explicación sobre su participación en la última guerra del lado paraguayo: explica que este problema de la capital es clave para entender por qué se produjo la guerra del Paraguay.

“Relajada la institución del gobierno nacional por la reforma que dejó a la nación sin capital, o mejor dicho que dejó a su gobierno central sin el poder inmediato, local y exclusivo en la ciudad de su residencia, que es el poder más esencial a su autoridad; y puesto el gobierno así mutilado en las manos mismas que lo habían disminuido, no tardó la nueva administración, apenas recomenzó su marcha, en echar de menos el vigor que la institución había perdido por la reforma, y tuvo que buscar en una alianza internacional el punto de apoyo que no se supo, o no se quiso, o no se pudo encontrar en la unión positiva de todos los argentinos. La necesidad de una alianza, para ese fin interno, traía consigo la de una guerra internacional, que no debía tener otra razón de ser (...) Opuesto a la guerra por inmotivada y a la alianza por impolítica, yo no vacilé en combatir estos dos hechos que venían a debilitar lo que tanto había trabajado por robustecer: el poderío y respetabilidad de la

¹³ Ibid.

Nación Argentina, asegurada por la consolidación de un gobierno patrio para toda ella. Lo que era de prever se produjo, y los acontecimientos me han dado la razón últimamente en las cuestiones exteriores argentinas, porque tuve en la cuestión interna sobre la organización del poder nacional. Debilitar el gobierno interno de un país, es entregar ese país al predominio de su vecino más poderoso”¹⁴.

¿Cómo justifica Alberdi su posición del lado paraguayo y en franco ataque a los gobiernos argentinos de Mitre y de Sarmiento? La libertad política, y la tradición liberal argentina, una vez más, son invocadas para dar una respuesta que justifica su trayectoria:

“Pero mi actitud de patriotismo argentino fue sin embargo calificada de traición. Yo fui a los ojos de ese patriotismo que entiende la traición como la entendieron los caudillos Quiroga, Rosas y Cía., a saber: como liga con el extranjero aunque fuese par defender la libertad y la salud del país. Alistado desde niño en las banderas liberales de mi país, yo entendí el patriotismo como lo ha entendido nuestra constitución vigente, nacida de la liga victoriosa con el extranjero contra el poder regnicola de Rosas, que acusaba de traidores a los autores de esa liga”¹⁵.

Cuando Alberdi analiza la constitución aparece claramente la tensión entre republicanismo y liberalismo, por eso oscila en su argumentación hasta llegar al artículo 29, plenamente liberal. Alberdi lee la constitución desde un patriotismo liberal:

“La Constitución argentina fue naturalmente reaccionaria en su modo de entender y definir la traición. Nacida de una victoria contra Rosas, no podía entenderla como él. La Constitución argentina ve un traidor (art. 103) únicamente en el que se arma contra el país y se une a su enemigo aunque su enemigo sea el mismo gobierno del país, como fue

¹⁴ Alberdi, *Palabras de un ausente* cit., pp. 255-256.

¹⁵ Alberdi, ob. cit., p. 256.

el de Rosas y por eso fue destruido por patriotas argentinos unidos con extranjeros; desde cuyo momento el nombre de extranjero dejó de ser sinónimo de enemigo, como en el viejo derecho bárbaro. Es un título de honor para la Constitución argentina, que al definir la traición no ha pronunciado la palabra extranjero. La Constitución hubiera sido loca en obrar de otro modo, pues debía ella misma su existencia a la victoria de Caseros, obtenida por una alianza de argentinos y extranjeros contra un poder regnícola del todo”¹⁶.

Unido a este argumento, sostiene, o mejor reafirma, una vez más una noción típicamente liberal de patria cuando agrega:

“Por eso la traición máxima para la actual Constitución argentina (art. 29) es la que comete el gobierno contra el país cuando, por sus actos o por sus omisiones, deja indefensas e inseguras la vida, la fortuna y el honor de los que habitan el suelo argentino. La seguridad individual es para ella el emblema de la patria y de su civilización porque no es otra cosa en sí misma que la libertad puesta en obra. Quitar a un hombre su vida, o su propiedad sin proceso, es asesinar es robar, aunque sea el Congreso el que lo ordene por ley; pues la ley misma es un crimen desde que atropella la Constitución, cuyo art. 18 hace del proceso la primera de las garantías o seguridades del ciudadano. El magistrado que mata sin proceso es un asesino. Las garantías no son para los buenos solamente, sino para los buenos y para los malos, como la luz del sol”¹⁷.

¿Qué quiere decir Alberdi con toda esta reflexión sobre la constitución y la defensa de la seguridad de los individuos? Mitre y Sarmiento piensan la nación como Rosas:

“Copiando a Rosas sus nociones de traición y patriotismo y a su prensa su lenguaje, yo fui tratado de traidor vendido al oro extranjero, porque

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

hallé razón al Paraguay de resistir esfuerzos que debían concluir por colocar los destinos del Plata a la merced del más fuerte de los aliados contra Paraguay, como era de prever y ha sucedido”¹⁸.

Mitre y Sarmiento han reemplazado a Rosas, ya no son liberales, hablan el idioma del caudillaje, y con ellos se ha unido aquello que nunca debía unirse: son la “barbarie letrada”. Alberdi no puede tener como lector a ilustrados ciegos (Mitre o Sarmiento). Sus lectores son sus amigos del Plata. ¿A quiénes escribe? ¿Quiénes son los amigos del Plata? En esa invocación del pasado, las figuras invocadas son parte del círculo inteligente, de la elite política, son militares, estadistas, políticos ilustrados. No se invoca a nadie fuera de ese círculo. Y todos los nombrados son aceptados por la elite, ni Sarmiento ni Mitre discuten, en 1870, la figura de San Martín, Rivadavia etc., y todo el círculo inteligente coloca a Rosas como el mal. Ni su propia trayectoria (la de Sarmiento y Mitre) en el derrocamiento a Rosas, que fue su momento más glorioso. Alberdi invoca figuras, hechos, conocidos y reconocidos positivamente por Sarmiento y Mitre. El lector de Alberdi forma parte del círculo ilustrado, y se trata de un círculo, esto es, de pocos, de una familia, de la familia liberal que participó de la revolución, de la independencia y de la construcción del país. Alberdi le habla a los suyos y les dice que Mitre y Sarmiento ya no pertenecen a ese círculo. Es decir, toda esta querella siempre se produce en ese círculo inteligente, ilustrado, los pensadores, los políticos ejecutores. Este círculo inteligente es la patria, la república, los nacionalistas, en el pasado y en el presente.

Por eso escribe un folleto carta: le habla a sus amigos del Plata, al círculo inteligente del país, habla a sus íntimos, y el folleto es más que un folleto, es un folleto carta. De todo esto se desprende que este contenido tenga una forma particular, adecuada y coherente con dicho discurso. Forma y contenido son coherentes para el objetivo de su defensa. Es un título que alude a su espacio de pertenencia, a un lector íntimo, a sus amigos. “Palabras de un ausente que explica a sus amigos del Plata los motivos de su alejamiento”. El contenido

¹⁸ Alberdi, ob. cit, p. 257.

que analizamos se organiza bajo una forma íntima, de carta. La intimidad, el valor de la palabra “a sus amigos”, se asocia a la forma, por eso utiliza la primera persona. Yo salí...”, etc., Vale decir, primera persona, y se dirige a un círculo de pertenencia, a sus amigos. Forma y contenido son inseparables en su defensa. Si lo tratan de traidor a la patria, debe mostrar que no es traidor, ni traidor a la patria, eso tiene que ver con el contenido, con la argumentación; pero hay otra cuestión, la forma en que se defiende usando esos argumentos y contenidos. La primera persona es necesaria para mostrar que no se esconde, invoca el recurso de la historia, de la autobiografía, (es más, invoca hechos conocidos por Mitre y Sarmiento porque fueron contemporáneos y actores principales de muchos de ellos) y todo es narrado en primera persona: no tiene nada que ocultar, no tiene nada que lo avergüence, etc. Vale decir que el lector, que pertenece al círculo inteligente, a la elite política (por eso el título alude a que a “que explica a sus amigos del Plata su alejamiento”), puede advertir desde el comienzo que el uso del yo, de la primera persona, va a ser acompañado por argumentos que permiten exhibirse sin vergüenza, sin culpa. No ha cometido ninguna traición.

Utiliza la primera persona e invoca todas la palabras del diccionario utilizado por Mitre y Sarmiento: ciudadano, república, patria, traidor a la patria, criminal, etc., porque ya ha puesto el criterio de la seguridad de las personas, y ha asociado ese núcleo con la patria, con la república, con la ciudadanía y, por lo tanto, puede utilizar la primera persona porque no tiene que esconderse; o, al revés, Mitre y Sarmiento son los deben esconderse porque al no respetar el principio, la identidad de la patria, se tornan criminales, etc. Y si no se esconden es porque no ven, están ciegos, y no saben que hablan el diccionario de los caudillos, que cuando dicen patria no hablan con la idea liberal de patria sino con la idea de los cuadillos que unen su persona a la patria.

Ahora sí podemos entender mejor el comienzo del folleto-carta: se trata, como indica su título de una explicación a sus amigos, y localizados en el Plata. El primer párrafo sintetiza en buena medida el folleto-carta.

“Amar a su país, hacer de sus intereses el estudio de su vida, darles sus destinos, y vivir en el extranjero, es una contradicción que necesita explicarse. Yo debo y quiero dar a mis amigos menos familiarizados con las intimidades de mi vida, la explicación de los motivos que han prolongado mi ausencia. Quiero darla en el interés de la opinión que deseo conservar a sus ojos de no ser un mal ciudadano. Deseo demostrarles que si lo motivos de mi ausencia no me hacen valer más que otro argentino, tampoco son de naturaleza que me hagan valer menos. Felizmente creo poder entrar en estas explicaciones en el interés público representado por la situación, que ha querido formar a mi libertad de ciudadano, la conducta del gobierno, que me tiene excluido de mi país”¹⁹.

¿Cómo habla? Como un ciudadano, como una víctima de los gobiernos de Mitre y de Sarmiento. ¿Por qué es víctima? Porque no se le permite hablar, criticar al gobierno, y con esto se lesiona una noción típica del liberalismo, la libertad individual, la seguridad personal, la libertad de pensar, de opinar, que es el núcleo de la patria, por la que se produjo la independencia, y la lucha contra Rosas. No es un traidor, es una víctima; no es un traidor a la patria, es un patriota; no es un mal ciudadano, sino un buen ciudadano. Le habla a sus amigos del Plata, pero como expresa claramente, se trata de aquellos que no conocen su intimidad; esos amigos son amigos porque forman el círculo inteligente, es decir, no es que sean amigos de Alberdi, lo son porque forman parte del círculo, y por eso debe darles cierta información para que puedan entender por qué, siendo liberal, no puede retornar al país. Bajo el título (parágrafo) conclusión, dice:

“Amar a su país, y no tener sus opiniones, y no participar de sus simpatías y hasta de sus preocupaciones, y no aceptar lo que él acepta, y no respetar lo que él respeta, puede parecer otra contradicción en mi conducta, que también necesito explicar por conclusión de esta carta,

¹⁹ Alberdi, ob. cit., p. 249.

en el interés de la opinión que deseo conservar y creo merecer de no ser un mal ciudadano de mi país”²⁰.

Forma y contenido están articulados para lograr un objetivo: colaborar, junto a *La República*, *El Río de La Plata*, *La Capital de Rosario*, entre otros, en el operativo retorno. Quiere volver y presentarse como en 1856, como el pensador de las instituciones del país, sin renegar ni de sus principios ni de sus convicciones, ni de su trayectoria. Para que no queden dudas, Alberdi lo expresa claramente:

“El discernimiento es a veces una forma de la ausencia, y las dos cosas han sido más de una vez, en la vida de las repúblicas militares, el mejor medio de estar en el país y con el país, en su manera real de ver y entender sus grandes intereses. Pero ambas situaciones excepcionales tienen y necesitan tener su término natural, y el de mi ausencia y de mis disentimientos de patriotismo no puede ser interminable. ¿Ha venido su fin? Este año va de decirlo [...] Con este motivo necesito declarar que si existiese un partido que pretendiera volver las cosas argentinas a su estado de 1855, segregar a Buenos Aires de las provincias [...] yo sería el opositor de ese partido, sea que su cuartel general estuviese en las provincias o sea que estuviese en Buenos Aires. [...] Mantengo mis principios y convicciones, no llevaré a mi país ideas preconcebidas sobre política militante. [...] Iré a estudiar de nuevo sus hombres, sus hechos, sus cosas, determinando a recibir con respeto el desmentido que ellos pudieran darme, si mi conciencia lo hallase respetable”²¹.

El retorno de Alberdi se produce en 1879²². En la provincia de Tucumán y en un amigo tucumano, Nicolás Avellaneda, por entonces Presidente de la

²⁰ Alberdi, ob. cit., p. 277.

²¹ Alberdi, ob. cit., p. 278.

²² La Sociedad Literaria Deán Funes, de Córdoba, lo llamaba autor de la Constitución, “obra exclusiva de vuestro talento y labor” (Nota de Doroteo Olmos y José R. Ibáñez, 30 de setiembre de 1879; Nota de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, 22 de setiembre de 1879; *La Prensa*, Buenos Aires, 8 de mayo de 1879.

Nación, encuentra la ayuda para ser elegido diputado nacional en 1878. Pero esto no es todo: en la escena política emerge una figura, Julio Argentino Roca, que es elegido como sucesor de Avellaneda. ¿Cuál es la relevancia de esta información? El nuevo presidente es alberdiano, y en su primer mes de gestión reinicia la operación de Urquiza de los años 50, y Alberdi una vez más colabora en esta tarea. Sobre esta operación de Roca y de Alberdi versa el capítulo siguiente.

Construir “argentinidad” en las escuelas comunes sanjuaninas. Una aproximación desde la obra *El argentino*, de Mariano Pelliza (1885)

Hernán Fernandez
CONICET-UNSJ, San Juan

1. Introducción

Mi tema general de investigación centra el interés en las escuelas comunes de San Juan en el periodo 1884 y 1916. La clave de lectura empleada en la indagación apunta a problematizar la articulación entre el sistema educativo provincial y el nacional a partir de sus respectivas construcciones. Particularmente procuro mostrar la manera en que desde el inicio del sistema educativo nacional –con la ley 1420 de Educación Común– comienza un diálogo, no siempre positivo, con las provincias en la búsqueda de fijar contenidos, controlar los fondos educativos, etc. Tomando este marco, la propuesta del presente trabajo consiste en examinar cómo la provincia sanjuanina recepcionó algunas pautas nacionales en torno a la construcción de la nacionalidad en las escuelas.

Para desarrollar el objetivo precisado, principalmente analizo el libro *El Argentino* (1885), de Mariano Pelliza. La opción por esta obra responde a que resultó aceptada por el Consejo General de Educación –principal organismo educativo de San Juan– para ser distribuido en las escuelas comunes de la provincia. Y, según expondré a modo de hipótesis, el uso de *El Argentino* significó la adopción sanjuanina de preceptos nacionales pensados para “argentinar” dentro de las aulas. Dos propósitos desprendo de la mentada conjetura, por un lado exhibir qué tipos de consonancias se dieron alrededor de los intereses educativos nacionales y locales y, dos, cuál fue el modelo de “argentinidad” diagramado en base a la publicación seleccionada. No obstante, para explicar mejor el referido aspecto requiero

detenerme brevemente en el estado de la legislación educativa en Argentina y, especialmente, en San Juan durante la segunda mitad del siglo XIX.

2. La creación de los sistemas educativos nacional y provincial

Luego de la batalla de Pavón (1861), comenzó la organización incipiente de la Argentina, de la mano de una élite dirigente, destinada a consolidar el poder de la Nación sobre las provincias. Bajo dicho afán, y durante sucesivas presidencias, fueron aprobadas normativas reguladoras del ámbito social, político y económico. Por su parte, el campo educativo no quedó exento de tal proceso ya que a través de diferentes medidas, dentro de las cuales sobresale la ley 1420 de Educación Común, proyectó regular y poner bajo control nacional a la instrucción formal.

En líneas generales, la ley de Educación Común apuntaba a implantar un modelo pedagógico sustentado en los principios de instrucción primaria obligatoria, gratuita y libre de sujeción religiosa. Además, la normativa centraba el interés en fortalecer la formación de ciudadanos argentinos, con ese objetivo el artículo 6 estipulaba que la educación obligatoria, entre otras cuestiones, debía comprender “Geografía particular de la República y nociones de Geografía universal; Historia particular de la República y nociones de Historia general; Idioma nacional [...] conocimiento de la Constitución Nacional”¹. Precisamente, según indica Lilia Ana Bertoni, desde 1884 la “preocupación por la cuestión nacional fue apareciendo poco a poco”². Pero los postulados descriptos no serán de aplicación directa en las provincias, indagemos tal aspecto.

¹ Artículo 6, “Ley de Educación”, *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) 5, n. 86, agosto de 1885, p. 838.

² Lilia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalista. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, F.C.E., 2007, p. 44. Según señala Devoto “el problema de la construcción de los argentinos en torno a los mitos que pudiera proveer la historia nacional no era un tema central en los treinta años sucesivos a la definitiva organización nacional concretada en 1860”. Fernando Devoto, “Idea de Nación, inmigración y ‘cuestión social’ en la

La primera gran excepción para el cumplimiento de las metas educativas derivadas de la ley 1420 apareció dentro de la misma Constitución Nacional que, en el artículo 5, cedía a las provincias la potestad para administrar la instrucción primaria³. La situación provocó tensiones entre las pretensiones escolares de la Nación –cuyo principal órgano de acción recayó en el Consejo Nacional de Educación– y las autoridades provinciales, comprometidas en las respectivas dificultades locales. Este panorama devino en la confusión acerca de si la normativa aprobada en 1884 tendría o no competencia sobre el ámbito provincial⁴. Parte de las rispideces se cristalizaron mediante una variante principal: los medios económicos.

Ante la falta de recursos en los erarios provinciales, el Estado nacional implementó diversas iniciativas económicas para la instalación de escuelas. La principal fue sin dudas la Ley de subvenciones de 1871, la cual concertaba las cantidades de ingresos correspondientes a las provincias pero,

historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”, *Estudios Sociales*, n. 3, segundo semestre de 1992, p. 11. Sin embargo, siguiendo con Bertoni y según veremos en el transcurso del trabajo, en estos momentos comienza a delinearse el interés por formar un determinado modelo de argentinidad en las escuelas.

³ Artículo 5: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo estas condiciones, el Gobierno Federal garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”. Cito el artículo según quedó redactado luego de la reforma constitucional de 1860 cuya modificación, en lo esencial, no afectó en absoluto al de 1853.

⁴ Según señala Martínez Paz: “Tal vez por ser una ley de ‘educación común’, primera con ese nombre en el país, se la invocó como si sus disposiciones obligaran a las provincias, hecho que replanteó el problema del federalismo educativo, dado que la ley 1420 se convirtió con el tiempo en el modelo institucional y administrativo de la legislación educativa del país”. Fernando Martínez Paz, “Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914)”, Academia Nacional de la Historia, *Nueva Historia de la nación Argentina. 6. La configuración de la república independiente (1810-1914)*, Buenos Aires, Planeta, 2011, p. 295.

al mismo tiempo, establecía determinados requisitos a cumplir si los gobernadores querían recibir dichos desembolsos⁵. En otras palabras, mediante la referida legislación, al fijar las pautas para su beneficio, la nación de alguna manera intervenía en las autonomías educativas. Posteriormente, con la Ley 1420 de Educación Común en curso, para cobrar las subvenciones, las provincias debían tenerla presente como modelo pedagógico⁶. Frente a las pautas normativas precisadas por los poderes nacionales, veamos qué sucedía en San Juan.

Desde fines de la década de 1870, San Juan contaba con nueva constitución⁷. La carta provincial, en términos generales, consideraba responsabilidad de la legislatura “proteger a la instrucción pública y todo lo conducente a la administración del país”⁸. En torno a la instrucción primaria, decretaba la gratuidad y la obligatoriedad “en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca”⁹. Por último, vale destacar, “La Dirección y la

⁵ Antonio Portnoy, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo de Educación, 1937, pp. 127-129.

⁶ Para indagar sobre el vínculo entre la ley nacional y las provincias, ver: Fernando Martínez Paz, ob. cit. Y sobre la relación específica entre San Juan y las normativas nacionales entre fines del siglo XIX y comienzos del XX: Hernán Fernandez, “Sarmiento y el estado de la educación en San Juan. Repensar los usos efectuados en torno a la figura del sanjuanino durante el ‘I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria’ (1911)”, *Perspectivas Metodológicas* 20, mayo 2020: 68-77; “San Juan: entre las normativas de la ley 1420 y la particularidad local”, *Todo es Historia*, n. 629, abril de 2021: 30-39.

⁷ La constitución de 1878 reemplazó a la de 1856.

⁸ Artículo 71, inciso 9. “Constitución de la provincia de San Juan sancionada por la convención reformadora el 13 de julio de 1878, promulgada por el gobernador Agustín Gómez”, Horacio Videla, *Historia de San Juan (época patria) 1875-1914*, t. 6, Academia del Plata-Universidad Católica de Cuyo, Buenos Aires-San Juan, 1990, pp. 1030-1031. Además, la legislatura “proveerá al establecimiento de un sistema de escuelas comunes, y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior”. Artículo 164, ibíd., p. 1048.

⁹ Artículo 165, ibíd.

Administración de los Establecimientos de Educación común y superior, serán confiados a un consejo General de Educación y a un Director General de Escuelas”¹⁰.

Las prerrogativas otorgadas al Consejo General de Educación serán complementadas años más tarde con la promulgación de la Ley de Educación Común, en junio de 1884¹¹. Según lo dictaminado por la constitución y por la ley, existían dos principales autoridades provinciales en materia educativa: el Consejo General de Educación¹² y la Dirección General de Escuelas¹³. No obstante, la nueva ley daba mayor estatus al Consejo ya que expedía el reglamento de la Dirección o podía pedir al Poder Ejecutivo la remoción del Director General¹⁴. Cuatro miembros componían el Consejo y elegían un “presidente de su seno”¹⁵. Fueron múltiples las funciones asignadas al CGE, entre las mismas sobresalen: fijar y controlar el cumplimiento de los contenidos escolares; dictar la reglamentación para la administración, el gobierno y la enseñanza de las escuelas comunes; expedir

¹⁰ Artículo 166, *ibíd.*

¹¹ Esta normativa reemplazaba a la primera ley educativa sanjuanina de la etapa constitucional, sancionada en 1869. Guillermo Moyano, *Evolución de la Escuela de Primeras Letras en San Juan*, San Juan, Ministerio de Educación y Cultura-Subsecretaría de Ciencia y Técnica, 1988, p. 268.

¹² En adelante Consejo o CGE.

¹³ Además, cabe tener presente, la ley daba autoridad a los Consejos Escolares.

¹⁴ El artículo 27 de la ley ordenaba: “Dentro de los dos primeros meses de instalado el Consejo dictará un reglamento interno para el régimen de sus oficinas de los Consejos Escolares y de la Dirección de Escuelas, debiendo remitirlo a la aprobación del Poder Ejecutivo”. “Ley de Educación Común”, *Leyes-Decretos. 1881-1885*, v. VII, Archivo General de la Provincia, f. 329. Y en el artículo 28, inciso 17, le fijaba la cualidad de “Conocer en las denuncias de faltas del Director General y solicitar del Poder Ejecutivo su remoción”, *ibíd.*

¹⁵ Artículo 22, *ibíd.* Además “los miembros del Consejo duran cuatro años en el ejercicio de sus funciones, se renuevan por mitad cada dos años pudiendo ser reelegidos”. Artículo 23, *ibíd.*

títulos de maestros; formular el presupuesto general de gastos de la instrucción pública; auxiliar la biblioteca popular¹⁶.

El marco normativo inaugurado con la Ley de Educación Común sanjuanina fue desarrollado durante la gobernación de Carlos Doncel, quien tenía amplia afinidad con el presidente del momento, Julio Argentino Roca. Incluso, Doncel desplegó obras emparentadas con la política de “progreso” roquista, como la llegada del Ferrocarril Andino (1885) y las gestiones para instalar el servicio telefónico en la provincia. ¿De qué manera en lo educativo el gobierno provincial también intentó innovar acorde a la tendencia nacional?

3. San Juan frente a los desafíos educativos nacionales

En cuanto al contenido brindado, la Ley de Educación Común local pretendía formar atendiendo “las necesidades peculiares de cada localidad, con respecto a sus condiciones económicas e industriales, y la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la moral cristiana y de las instituciones republicanas”¹⁷. Dos aspectos pueden considerarse en este punto en cuanto a las prerrogativas provinciales y nacionales. En primer lugar, el tinte religioso del perfil buscado por la educación sanjuanina, diferente al carácter laico promulgado por la ley 1420. En segunda instancia, en comparación a la ley nacional, tampoco la normativa provincial ponía énfasis en materias atinentes a reforzar la identidad argentina. Empero, en la práctica, ambos aspectos mostraron variantes considerables.

En la cuestión religiosa, al dotar de impronta cristiana en la educación, posiblemente las autoridades sanjuaninas procuraron evadir confrontaciones

¹⁶ Los deberes y atribuciones del Consejo son fijados en el artículo 28 mediante 20 incisos, *ibíd.*, ff. 329-331. También, es necesario destacar, durante 1884 era promulgada una normativa específicamente dirigida al CGE. Entre otras cuestiones ampliaba el número de integrantes y fijaba ciertas pautas de funcionamiento interno.

¹⁷ Artículo 9, *ibíd.*, f. 328.

con la iglesia, situación vivenciada paralelamente por las autoridades nacionales cuando se discutió la Ley 1420 de Educación Común¹⁸. Sin embargo, dentro de las aulas el CGE mantuvo cierto carácter laico, con ese fin acordaban “Remitir una nota a la D. G. de Escuelas recomendándole se dirija por circular a las directoras de escuela previéndoles que durante las horas de clase no deben distraer el tiempo en rezos ni actos análogos”, y cerraba recordándoles que únicamente era “permitido dedicar a esos objetos las horas señaladas en los horarios a la enseñanza religiosa, y aun si quieren antes y después de clases. Que en este tiempo pueden y deben permitir la entrada a los sacerdotes que llevan por mismo enseñar la religión”¹⁹.

En territorio sanjuanino, donde el peso de la iglesia católica no podía desestimarse en nada, los miembros del Consejo daban paso a las innovaciones en materia de laicidad educativa dictaminadas por los poderes nacionales. Esta decisión posiblemente se adoptó para evitar inconvenientes en el cobro de subvenciones nacionales. Aunque tampoco debe obviarse el aspecto político, donde el gobernador Carlos Doncel representaba el modelo de “progreso” diagramado por el roquismo. Incluso tal carácter emergió en el control de los libros destinados a las escuelas comunes.

Una de las principales funciones del Consejo consistía en la aprobación o impugnación de libros escolares. Continuamente llegaban a los consejeros pedidos de libreros para la adquisición de publicaciones, como el caso de Ángel Estrada quien solicitaba “se le compre una colección de libros ‘El reino animal para niños’”²⁰, mientras que en otra sesión remitía “un ejemplar

¹⁸ Recordemos que en julio de 1884, es decir al mes siguiente de aprobada la ley educativa sanjuanina, sería promulgada la ley 1420.

¹⁹ “Sesión del 16 de junio de 1885”, Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888. Archivo General de la Provincia, f. 43. La aplicación de la medida se evidencia en la concesión extendida, un año después, al presbítero Francisco Balmaceda “para que dicte una clase de religión los días sábados después de clases, sujetándose en todo al Reglamento y Leyes Escolares”. “Sesión del 20 de abril de 1886”, *ibíd.*, f. 77.

²⁰ “Sesión del 29 de julio de 1887”, *ibíd.*, f. 116.

del Manual de Calistenia y Gimnasia, varios otros textitos que ofrece en venta”²¹. La revisión de los mismos posiblemente devenía en el rechazo total, por ejemplo la resolución de “No adquirir, por ahora, el libro titulado ‘Lecturas Históricas’ que ofrece en venta el Señor Eduardo de Más”²². O, también, existía la posibilidad de la aceptación parcial, conforme sucedió en la opción de comprar determinadas obras a Segundino Navarro “que serán distribuidas a las bibliotecas de las Escuelas Públicas de la provincia sin aceptarlas, no obstante, como texto de enseñanza”²³.

Sin dudas, dentro de los casos aprobados, *El Argentino* representa una excepción de la época ya que en el periodo 1884-1887²⁴ fue el único libro por el cual el Consejo inició tratativas para “pedir al C. Nacional la remisión de 500 eje. [...] en virtud de creerlo adecuado para texto de lectura en las escuelas públicas”²⁵. Según entiendo esto significó una muestra, acorde a las iniciativas nacionales, de los incipientes intentos por “argentinizarse” en las aulas sanjuaninas. La fundamentación de la conjetura tiene sustento en la cantidad de ejemplares requeridos (quinientos en total) y en la declaración de admitir a *El Argentino* como texto obligatorio dentro de los colegios²⁶. Además, vale destacar, la publicación de Pelliza previamente había sido avalada por el Consejo Nacional de Educación y, en los años venideros,

²¹ “Sesión del 19 de septiembre de 1887”, *ibíd.*, f. 124.

²² “Sesión del 23 de junio de 1885”, *ibíd.*, f. 44.

²³ “Sesión del 23 de septiembre de 1887”, *ibíd.*, f. 124.

²⁴ Años en los que tuvo vigencia la ley educativa provincial que enmarca temporalmente mi ponencia.

²⁵ “Sesión del 22 de mayo de 1885”, *ibíd.*, f. 38.

²⁶ Incluso, dentro de la línea de libros destinados a reforzar en la formación de tinte nacional, es preciso tener en cuenta la entrega realizada por Manuel Antequeda de “la obra ‘Historia de Belgrano’ edición de lujo, que forma parte del pedido de libros que se hiciera en el año próximo pdo. para la Biblioteca Central Pedagógica”. “Sesión del ? de agosto de 1887”, *ibíd.*, f. 121. De más está aclarar el rol sustancial que jugó dicha obra de Mitre en la configuración de la nacionalidad argentina.

aparecerían sucesivas ediciones²⁷ en pos del acrecentado el interés en la formación patriótica argentina²⁸.

Resumiendo, en materia de laicidad y de temáticas nacionales la legislación sanjuanina no exhibía explícita adhesión hacia las normativas de la nación. Pero, en el cotidiano escolar, el CGE ponía en práctica las iniciativas impartidas durante el periodo roquista. Partiendo de esta base, indagemos entonces en qué constó el modelo de “argentinidad” adoptado para las escuelas comunes de San Juan mediante el libro *El Argentino*.

4. Crear “argentinidad” en las escuelas sanjuaninas

La problemática de la nacionalidad no emergió inicialmente en las escuelas, al contrario comenzó a manifestarse “en un sector de la opinión pública y en la prensa, que reclamó a los educadores una actitud más celosa”²⁹. Por ello Pelliza, con *El Argentino*, conformaba parte de los pioneros en la búsqueda de crear contenidos “argentinizantes” para dictar en los colegios. Incluso, el libro iniciaba aclarando que su objetivo consistía en reseñar “brevemente los acontecimientos más notables de la historia patria, junto con los progresos y conquistas últimamente realizados, como el medio más eficaz de iniciar á los jóvenes en el estudio y observación de su propio país”³⁰. El autor, de esa manera, ya en la primera página homogeneizaba el público lector estudiantil. No importaba el lugar de nacimiento, si el alumno recibía el libro de Pelliza como lectura escolar era porque Argentina constituía “su propio país”.

El libro empieza con el arribo de Juan Díaz de Solís al Río de la Plata, y desarrolla brevemente la historia del Virreinato homónimo. Luego relata las

²⁷ Por ejemplo, en 1896 y 1904 saldrían nuevas tiradas de la obra, todas con la aprobación del Consejo Nacional de Educación.

²⁸ Según señala Bertoni, en 1887 se acrecienta notablemente la corriente interesada en reforzar la educación de carácter nacional. Bertoni, ob. cit., p. 45.

²⁹ *Ibíd.*, p. 43.

³⁰ Mariano Pelliza, *El Argentino*, 2º ed., Buenos Aires, Ingon hnos., 1885, p. V.

invasiones inglesas, rememorando la épica de la reconquista al expresar: “El descalabro de esta segunda expedición acreditó una vez más el valor de los Argentinos, al mismo tiempo que fue funesto a las armas inglesas por las pérdidas sufridas y los trofeos de armas y banderas dejados en poder de los vencedores”³¹. Acto seguido, relaciona los hechos con la Revolución de Mayo, dándoles el siguiente tinte nacional: “Por los sucesos gloriosos de la reconquista y defensa de Buenos Aires se había afirmado la opinión de los hijos del país respecto á su poder, y por la prisión del rey Fernando VII y ocupación francesa de la península ibérica, los patriotas comprendieron había llegado la hora de emanciparse”³².

De esa forma ambos párrafos tendían a poner bajo el manto de Buenos Aires al resto de las provincias argentinas mediante dos estrategias. Primero, nacionalizando sucesos acaecidos específicamente en la ciudad porteña; segundo, evitando problematizar el gerundio “argentino”. Respecto a lo último, y atendiendo los postulados de Chiramonte y Cucuzza³³, el término “argentino” respondía inicialmente a los “porteños”, luego se impuso al resto del país. En consecuencia, libros como el de Pelliza tendían a naturalizar esos usos sin discutirlos como construcciones o imposiciones dadas en determinados momentos. Pero, es preciso apuntar, la tonalidad “porteñocéntrica” será levemente apaciguada al momento de referir a las figuras históricas.

En torno al panteón de próceres, Pelliza destaca a los prohombres de la historia liberal: San Martín, Moreno, Rivadavia, Belgrano, Alvear, etc. En detrimento, a la mayoría de los caudillos le dedica palabras negativas, salvo el caso de Martín Güemes, definido como “Romántico guerrero á quien la libertad prestó sus armas, le idolatraban sus soldados, que llegaron á creerse

³¹ *Ibíd.*, p. 13.

³² *Ibíd.*, p. 14.

³³ José Carlos Chiaramonte, *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Buenos Aires, Ariel, 1997; Rubén Cucuzza, *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Ávila, 2007.

invencibles bajo las órdenes de semejante caudillo”³⁴. El planteo, posiblemente, seguía a la historiografía pensada por Mitre en busca de recuperar ciertos personajes de las provincias con “la necesidad de no construir una historia exclusivamente porteña, incorporando así el aporte provincial al proceso de conformación de la nación”³⁵.

Por otra parte, Pelliza destina varias páginas a mencionar y describir las características del suelo argentino señalando, por ejemplo, los minerales que podían encontrarse. Dentro de este aspecto, en diversos apartados reseña las cualidades de los territorios nacionales recientemente incorporados, enfatizando en la campaña militar comandada por Roca contra las tribus indígenas del sur³⁶. Así, el citado libro, apelaba a la geografía como complemento de la historia al momento de fijar las particularidades de la Argentina. Incluso aprovechará dicha variante para avanzar sobre las conflictividades limítrofes en boga. Por ello, al momento de referir al avance militar hacia el Río Negro, *El Argentino* sentenciaba: “La ocupación de este río, aparte de las ventajas positivas que trae para el adelanto de la República, es importantísima como base de operaciones para extender la conquista de territorios ignorados, y tomar posesión de la Patagonia que tan sin ningún derecho nos disputaba el gobierno de Chile”³⁷

³⁴ Pelliza, ob. cit., p. 75.

³⁵ Pablo Buchbinder, “Caudillos y caudillismos: una perspectiva historiográfica”, Noemí Goldman; Ricardo Salvatore, *Caudillos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, p. 35.

³⁶ Vanagloriando la campaña de Roca, concluía Pelliza: “Sus dilatadas praderas, sus bosques seculares, sus ríos profundos, sus montañas fértiles y sus valles exuberantes, esperan ansiosos el brazo del colono europeo llamado á trasformar en provincias y pueblos opulentos aquel suelo virgen é inexplorado. Esta conquista inesperada y asombrosa es el fruto de las nuevas inteligencias y de las fuerzas activas puestas al servicio de las ideas que impulsan el progreso Argentino. La Pampa y la Patagonia entregadas á la civilización marcan una época en la historia y una página brillante en los anales argentinos”. Pelliza, ob. cit., p. 110.

³⁷ *Ibíd.*, p. 111.

Es menester recordar que por entonces, luego de concluida la Guerra del Pacífico, el gobierno de Chile volvería a reclamar sus derechos a las tierras patagónicas³⁸. En consecuencia, el libro de Pelliza se encargaba de crear una conciencia nacional donde la postura del vecino país no tenía legitimidad. Partiendo de esa perspectiva, el modelo de “argentinidad” formado según el relato de *El Argentino* tomaba cartas en los asuntos limítrofes desde una postura defensiva-ofensiva y no integracionista respecto al continente americano.

5. Consideraciones finales

Acompañando las medidas nacionales, en materia educativa San Juan adoptó los preceptos de laicidad en las aulas y, paralelamente, se sumó al gestante impulso nacionalizador. En torno a esto último, ¿cuál fue el modelo de “argentinidad” inculcado en las escuelas sanjuaninas? La fuente examinada permite observar, al menos, dos principales características. En primer lugar, la imposición de un relato histórico donde debían asimilarse como propios los “hechos gloriosos” donde la gran protagonista era la provincia rectora de los principales lineamientos políticos y económicos del país. En segunda instancia, el interés porque los alumnos adquirieran conocimientos geográficos de la Argentina naturalizando, simultáneamente, los indiscutibles derechos soberanos sobre los mismos. Sintetizando, en base a lo expuesto, puede inferirse que al momento de “argentinizar” no existieron asperezas entre provincia y nación, constituyendo las escuelas comunes de San Juan parte de esa causa cuya importancia sería de inusitado interés en los próximos años.

³⁸ Gustavo Ferrari, “La Argentina y sus vecinos”, Gustavo Ferrari; Ezequiel Gallo, *La Argentina del ochenta al centenario*, Buenos Aires, Sudamericana, 1980, p. 675.

Los espacios simbólicos de la Ciudad de Buenos Aires (1880-1890)

Enrique Robira
Archivo histórico C.A.B.A.

“Buenos Aires, sigue siendo la ciudad más liberal y munificente de Hispanoamérica, tal vez del mundo. La Avenida de Mayo y las Diagonales conducen al foro de la Plaza Mayor, donde el Cabildo eterniza el ayuntamiento republicano, la Catedral custodia las cenizas del héroe...”

José Gabriel¹

Introducción

El presente trabajo tiene el interés de explorar como se significó la ciudad de Buenos Aires entre 1880 a 1890 desde sus espacios simbólicos urbanos en el contexto del liberalismo y el acrecentamiento de las corrientes inmigratorias.

Cómo se fue forjando la imagen de la ciudad como capital de la República, además de inscribir a sus habitantes nativos y extranjeros como integrantes de la misma.

La ciudad no es solamente un espacio físico es una construcción simbólica cívica, que construyen los imaginarios tanto internos como externos. Espacios simbólicos como lugares de sentido que confieren identidad de ciudadanía y vínculo de pertenencia al Estado.

¹ José Gabriel, *Destino Imperial*, Buenos Aires, Hechos e Ideas, 1949, p.12.

Los símbolos también construyeron la ciudad y nos referencian tanto a los orígenes como a determinados acontecimientos históricos o lugares.

Una ciudad, contiene una variedad de espacios públicos que la caracterizan y que constituyen su imagen propia. Estos espacios simbólicos se reforzaban frente a la diversidad cultural representada en sus inmigrantes que arribaban a Buenos Aires y que terminó por convertirla en una ciudad cosmopolita y heterogénea.

Joel Bonnemaïson aplica a esta cuestión el término de “geosímbolo” como señalador espacial, es decir un signo en el espacio que refleja y elabora una determinada identidad. Aclara el concepto: “Los geosímbolos marcan el territorio con símbolos que arraigan las iconologías en los espacios-lugares. Delimitan el territorio, lo animan, le confieren sentido y lo estructuran.”² Los hitos simbólicos de la ciudad confirieron su identidad. Esta identidad es la conciencia explícita o implícita de sentido de pertenencia a una comunidad, que comparte sus bienes culturales tangibles y intangibles, es decir, un espacio territorial y una tradición histórica.

Nos abocamos a analizar para esta ponencia, dos lugares emblemáticos para este período de la ciudad de Buenos Aires en que es declarada capital de la República, la Plaza de Mayo y el panteón Nacional, el cementerio de la Recoleta que fueron ex profeso remodelados por la gestión del primer Intendente porteño Torcuato de Alvear.

Comenzaremos exponiendo por el espacio cívico por excelencia, la Plaza de Mayo como imagen simbólica y céntrica de la Capital federal y seguidamente nos ocuparemos del cementerio de la Recoleta en el segundo punto.

² Joel Bonnemaïson, *La géographie culturelle*, Paris, Editions du CTHS, 2000, p. 55.

1. La remodelación de la Plaza Mayor

Lo que hace diferente una ciudad de otra son las imágenes y los símbolos que sobre ella construyen sus propios habitantes. Cada ciudad es única por su desenvolvimiento histórico y su paisaje.

En efecto, cuando se habla de una determinada ciudad, la imaginación instantáneamente convoca edificios y lugares públicos que confieren su identidad. Tal es el caso de la plaza mayor en Latinoamérica desde su fundación en el siglo XVI.

Ahora bien, estas imágenes y símbolos urbanos cambian en virtud de las circunstancias y expectativas que una sociedad tiene y despliega en determinadas épocas y contextos.

El cambio de imagen con respecto a la plaza, que proyectaron conjuntamente el presidente Roca y el Intendente Alvear hacia 1880, apuntó a mostrar el nuevo status de la ciudad como capital definitiva, moderna y en transformación permanente.

La Plaza Mayor adquirió desde sus inicios un carácter polifuncional, que continuó en el tiempo.

Sobre esto, un especialista en la materia observa una diferencia sustancial con respecto a la organización espacial:

“En España y en Europa los edificios representativos del poder gubernamental y comercial, del poder social, así como los del espiritual y eclesiástico se encontraban desparramados por la topografía urbana. En América la plaza mayor los va a concentrar todos”³.

³ Francisco Solano, “Teoría de la plaza mayor indiana” en *VIº Congreso Internacional de Historia de América*, tomo 1, Buenos Aires, 1982, p. 44.

La totalidad urbana se referencia a esta plaza mayor como punto céntrico y geométrico de orientación geográfica que organiza la ciudad. De ahí el movimiento centrífugo y centrípeto que se genera en torno a ella. La ciudad surge desde la plaza Mayor y se va extendiendo. Según estipulaba la Real Ordenanza de 1573, sobre la fundación de ciudades, el trazado de las calles de la ciudad había que hacerlo a partir de la plaza central⁴.

Este “geosimbolo” vincula la sociedad civil con las instituciones del Estado generando un intenso movimiento: “de día es un torbellino”, dicen las fuentes contemporáneas. Edificios administrativos como “... la Casa de Gobierno Nacional, el Correo, el Congreso Nacional, la Aduana, los escritorios administrativos, los trenes, el movimiento de pasajeros, todo se vuelca en ella en corrientes continuas que hacen un hormiguero masculino todo el día.” Y sobre la relación entre espacio y la mujer agrega: “No pasan mas mujeres que las tramitantes de asuntos nacionales”⁵.

⁴ “Fundación de pueblos en el siglo XVI” en Boletín del Archivo General de la Nación, t.VI, México, 1935, p. 349. También se establece que la plaza debe estar próxima al mar, si es el caso de una ciudad costera para facilitar el desembarco de mercaderías.

⁴ “Fundación de pueblos en el siglo XVI”. en *Boletín del Archivo General de la Nación*, t.VI, México, 1935, p. 349. También se establece que la plaza debe estar próxima al mar, si es el caso de una ciudad costera para facilitar el desembarco de mercaderías.

⁵ “Las plazas. Reportaje público” en *La Patria Argentina*, 12-XII-1882, p.1

⁶ George Simmell, “Las grandes ciudades y la vida del espíritu”, en *Cuadernos Políticos*, N. 45, México 1986, editorial Era, p.247. Asimismo Julián Martel en su primer capítulo de *La Bolsa*, señala a la Plaza de Mayo como el punto central de la compleja y agitada vida social de gran ciudad.

⁷ Miguel Mix Rojas, *La Plaza Mayor*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica. 2006., p. 113.

Como se puede observar es un espacio de sociabilidad público-cívico donde interactúan los ciudadanos masculinos. También se aprecia esa característica sociológica de la vida moderna urbana observado por George Simmel como la intensificación de la “vida nerviosa”⁶ el vértigo y la aceleración del tiempo en la metrópolis capitalista y las multitudes que transitan como hormigueros. La omnipresencia del reloj que no solo mide el tiempo, sino que disciplina la vida del ciudadano y la sociedad urbana.

El término “revolución” evoca aquí el mito de origen de nuestras naciones hispanoamericanas independientes; un mito en el que se entrelazan el concepto de “revolución” con el de “independencia” como fenómenos fundacionales de los Estados-naciones surgidos del quiebre del orden colonial. Estos elementos son presupuestos muy arraigados en nuestra cultura y memoria histórica.

En las fiestas mayas anualmente se celebraba el acontecimiento de la revolución de 1810, fundante de un nuevo comienzo en el tiempo para la ciudad y la República. Por esta razón todas las plazas mayores de Latinoamérica se denominaron “Independencia” como reconoce Mix Rojas⁷.

En suma, la revolución como liturgia conmemorativa y como acción atraviesa el largo siglo diecinueve. En 1884 el Intendente Alvear con el aval del Presidente Julio Roca, puso en marcha el plan de obras que, aunque no se completó en su totalidad, produjo un cambio sustancial en la fisonomía de la plaza matriz. La desaparición de la recova fusionó la plaza "25 de Mayo" con la "de la Victoria", resultando una unidad espacial de forma rectangular que se denominó “Plaza de Mayo”⁸.

⁸ “Mayo” como mes, hace referencia a dos significados. Por un lado, según la etimología latina mayo viene de mayor, con lo cual se sigue reconociendo en la

De esta forma, como dicen Enrique Rajchenberg y Catherine Heau-Lambert: “la historia escrita en el espacio es el contenido de la geografía nacional. El territorio queda así investido de una fuerza simbólica capaz de unificar sentidos en torno al espacio habitado y materialmente ocupado”⁹. Desde entonces se la pensó con sentido transnacional, según una interpretación circulante y difundida en la época y reproducida en la prensa, que enfatizó el acontecimiento histórico de mayo de 1810 como fundacional en el tiempo y en el espacio en la plaza mayor desde donde “[...] partió el movimiento emancipador que dio la libertad a medio continente”¹⁰.

Con esto la Plaza de Mayo se convirtió en el centro simbólico del proceso de unificación nacional y subcontinental. Obviamente se trató de borrar todo vestigio del periodo hispánico, de ahí otra de las advocaciones que recibió Buenos Aires como la “Ciudad de Mayo”¹¹.

jerarquía espacial urbana como la plaza mayor. Por otro lado es el mes en que tuvo lugar el inicio del proceso revolucionario surgido en 1810.

⁹ Enrique Raichenberg y Catherine Hau Lambert, “Para una sociología histórica de los espacios periféricos de la nación en América latina” en *Antípoda, Revista de antropología y Arqueología* (Bogotá) N. 7 Bogotá, Julio/Diciembre, 2008, p.7

¹⁰ Proclama del General Julio Argentino Roca, en *La Prensa*, 6-XII-1880, p.1. ¹¹ El relato histórico que hace el primer censo municipal, muestra a Buenos Aires como un centro de irradiación política centrífugo “[...] en su seno nace la idea grandiosa de la independencia y se extiende y propaga como una chispa por todo el país, arma el brazo libertador de San Martín, el genio de la guerra, y Rivadavia, el genio de la administración, despiden desde este foco sus rayos vivificadores en grandes reformas y atrevidas concepciones [...]”, *Censo General de Población, Edificación, Comercio e Industria de la ciudad de Buenos Aires*, capital federal de la República Argentina, levantado en los días 15 y 30 de septiembre de 1887 bajo la administración del Dr. Antonio Crespo, compilado por una comisión compuesta por los Señores Francisco Latzina (Presidente) Manuel C. Chueco y Alberto Martínez (vocales), Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1889, tomo 1, p. 81.

Es decir, se pensaba una capital, trascendente a las fronteras de los estados nacionales que todavía se estaban delimitando y la figura del General San Martín como héroe máximo nacional y libertador de Chile y Perú fue la más apropiada. De modo que la decisión final de depositar sus restos en el recinto sagrado de la Catedral Metropolitana,¹² y frente a la plaza de Mayo, cobró un alto valor simbólico como figura heroica sacralizada y de consenso en medio de un conflicto civil por la capital. La presencia de sus reliquias en Buenos Aires, extendió y potenció el prestigio de la capital como referencia histórica nacional y sudamericana.¹³

¹² La recepción de los restos del General San Martín en Buenos Aires, tuvo un carácter de reparación histórica; se realizó en medio de fuertes tensiones locales y regionales como la cuestión de límites con la República de Chile y de de la guerra del Pacífico. La figura de San Martín era un símbolo de conciliación nacional e internacional a través de la cual se debía re-fundar y cohesionar la república y establecer la paz. Véase Mario Nascimbene *San Martín en el olimpo nacional*, Nacimiento y apogeo de los mitos argentinos, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2002. En medio de la polémica suscitada por la inconveniencia de sepultar en los templos, se tomó esta excepción de colocar sus restos mortales, como era tradición para las grandes personalidades, en un recinto cerrado sobre el antiguo campo santo de la catedral clausurado en 1821 y donde se encontraba el patio del Palacio Arzobispal. La concepción del concepto de sacrificio personal en aras de la libertad de la patria, lo equiparó a una figura del santoral de la liturgia católica. Incluso se guardó en la capilla del cementerio del Norte, como reliquia sagrada, el paño que cubrió su féretro durante su repatriación. Archivo Histórico Municipal Ciudad de Buenos Aires, Leg. 37, Administración del cementerio del Norte, 1882.

¹³ El diseño del mausoleo confeccionado por el arquitecto Enrique Aberg, consta de tres alegorías femeninas que personifican a las Repúblicas de Argentina, Chile y Perú. Ver. Jorge Bedoya, *El Mausoleo del General San Martín*. El Intendente de la ciudad de Santiago de Chile, Guillermo Vicuña Mackenna al recibir la medalla conmemorativa de la ley de capitalización que le envió Alvear, reconoció a Buenos Aires como “[...] ciudad tanto mas querida [...] cuanto que ella encierra las cenizas del valiente soldado [...]” (Archivo Histórico Municipal Ciudad de Buenos Aires, Memoria del Presidente de la Comisión Municipal, correspondiente al ejercicio de 1882, p. 643).

Esta consideración acerca de los muertos ilustres nos introduce en el segundo punto acerca de la conformación del geosímbolo del Panteón Nacional.

2. El Cementerio de la Recoleta como Panteón Nacional

El tema de la muerte en las ciudades adquirió una especial atención que respondió, entre otros factores, a la dinámica del crecimiento y mortalidad de las poblaciones. No solo se trató de una cuestión meramente sanitaria sino como veremos, de un carácter cívico.

Los fallecidos, aunque ausentes físicamente, se hacen presentes generando y hasta a veces tensionando afectos, espacios, ideas y objetos cotidianos en determinados tiempos históricos. La muerte genera también un lenguaje simbólico.

En este punto, se analiza el cementerio, desde el sentido de la *civitas* como espacio simbólico cultural, destinado a preservar la memoria y la herencia colectiva de la nación, centrada en las reliquias de las personalidades ilustres como es el caso particular del Cementerio del Norte¹⁴.

¹⁴ Etimológicamente, la palabra “cementerio” procede del griego: *koimentérion* que significa lugar de dormir, dormitorio. Lo tomaron los cristianos del primer siglo para expresar el estado transitorio de los fieles que duermen el sueño de la paz, en espera de la resurrección. Dejó de ser campo santo en 1863 debido a un conflicto entre el Obispado de Buenos Aires y el gobierno de Bartolomé Mitre, por una inhumación que el obispo desautorizó. Véase Luis Nuñez, *Los cementerios de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Cultura y Educación, 1970, pp. 28 y 29 y 43.

¹⁵ Renato Ortiz, *Modernidad y espacio*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000, p.45.

¹⁶ Honorato De Balzac, *La búsqueda de lo absoluto*, Nórdica libros, 2007, p.27

Los espacios tanáticos son el testimonio visible de las diferentes formas de sentir y representar la muerte que va teniendo una cultura a través del tiempo, expresada mediante una profusa iconografía simbólica, compuesta por esculturas, monumentos, columnas, bóvedas y epitafios portadores de mensajes que conformaron una estética comunicacional sobre la vida y la muerte. La textualidad contenida en los epitafios, está pensada para el tiempo futuro, “hablan” de generación a generación, a los que vendrán.

En el siglo diecinueve, la muerte tuvo un gran despliegue de visibilidad y ostentación en cuanto a una escenografía compuesta por el velatorio, ornamentaciones alegóricas vivientes, catafalcos, crespones, cortejo y la morada final en la bóveda. La simbología funeraria en la arquitectura y en la papelería burocrática municipal, reproduce escenas y planos de las bóvedas y monumentos. Se evidencia una sensibilidad y actitud ante la muerte como es la visita ritual y periódica al cementerio.

La necrópolis liga el tiempo pasado y futuro y lo fija en un espacio y allí se deposita la historia, la permanencia de la memoria colectiva a través de monumentos. La memoria colectiva, dice Renato Ortiz, genera un espacio que le es propio donde se enraíza para existir¹⁵.

Los cementerios constituyen hitos fundamentales de la identidad urbana. La arquitectura decimonónica privilegia la conmemoración y la nacionalidad como sentido de afirmación y pertenencia ciudadana. Balzac escribió al respecto en 1834, “Los acontecimientos de la vida humana, ya sea pública o privada, están tan íntimamente ligados a la arquitectura, que la mayoría de los observadores pueden reconstruir a las naciones o a los individuos en toda la realidad de sus hábitos, según los restos de sus monumentos públicos o por el examen de sus reliquias privadas”¹⁶.

¹⁷ John Ruskin, *Las siete lámparas de la arquitectura*, Buenos Aires, Safian, 1955, p.9.

Su contemporáneo, el crítico de arte inglés John Ruskin¹⁷ en 1849, enunció una tipología arquitectónica capaz de imprimir carácter y permanencia, constituida por la edificación: religiosa, conmemorativa, civil, militar y doméstica. De todas ellas, privilegió la arquitectura de tipo conmemorativa que “comprende a la vez monumentos y tumbas.

No es casual entonces, que así lo haya concebido, dado que, a su entender, los monumentos, con su lenguaje alegórico y visual, cumplían una función civilizadora y pedagógica en la cultura urbana de los estados republicanos como vía de conocimiento sensible para la instrucción de la sociedad.

En nuestro medio, en el discurso de inhumación de los restos del doctor José Roque Pérez, el nuevo mártir, víctima de la epidemia de fiebre amarilla, el representante presidencial de Sarmiento, Luis Varela expresó el carácter sagrado de la tumba, dispositivo del culto heroico republicano: "Que los que mueren dándonos ejemplo no es sepulcro el sepulcro, sino templo"¹⁸.

José María Gutiérrez tomó al templo como modelo arquitectónico integrador y de síntesis donde, “se reúne lo soberbio de la línea que concreta la forma en el espacio con la arquitectura, la expresión magnífica del cuerpo humano en la estatuaria, la imagen, y la poesía de lo que abarca el ojo en la pintura [...]”¹⁹.

Las alegorías de la cultura grecolatina reaparecieron en la estética de los cementerios durante el siglo diecinueve en el contexto liberal. A través de ellas se representaban un conjunto de ideas y abstracciones como el significado de la virtud cívica, la patria, la libertad, la justicia, las hazañas heroicas, para formar una conciencia colectiva y nacional.

¹⁸ Luis Varela, *Homenaje al Doctor Roque Pérez*, Buenos Aires, 1871, p. 5

¹⁹ “Exposición Obrera italiana” en *La Patria Argentina*, 26-III-1881, p.1.

²⁰ José Javier Martini y José María Peña, *La ornamentación en la arquitectura de Buenos Aires*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Instituto de Arte Americano e investigaciones Estéticas, 1967, p. 12.

La mirada y las constantes referencias a los filósofos, artistas, construcciones edilicias, mitología, obras literarias, se inspiraron en la antigüedad clásica greco latina que predominó entre nosotros. Este recurso mitológico y alegórico ornamental es lo que Martini y Peña denominan “ornamentación predicativa o relatada”²⁰.

Este “*revival*” del pasado cultural, también recuperó otras procedencias y estilos, como el egipcio y el gótico, adaptado a su presente, como venía ocurriendo en Francia e Inglaterra.

Las investigaciones y hallazgos arqueológicos que se desarrollaban en las ruinas de Pompeya y Herculano desde mediados del siglo dieciocho, contribuyeron a despertar y revitalizar la atracción por las antiguas ciudades y sus modos de vida. Como puede verse, los antiguos restos conformaban un basamento sólido para la formación del Estado nacional, de ahí la interacción que observaba Ruskin entre la muerte, el arte y la literatura como elementos constitutivos de la civilización.

En los cementerios se encuentra una ornamentación compuesta de símbolos de origen mítico pre cristiano que se entremezcla con los de origen propiamente cristiano en la fachada de las bóvedas. Esta simbología funeraria que se halla presente en todos los cementerios de la época consistía en cruces, ángeles, corona de laureles, cintas, estelas, la parca portando la guadaña, la representación antropomórfica de Cronos, la clepsidra alada y la antorcha cruzada e invertida, representando el reino de la oscuridad del Hades, como puede apreciarse en el plano de la bóveda familiar dedicada a Marcos Paz, en la siguiente página²¹.

²¹ Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, Leg. 101, Gobierno, año 1886. Un artículo escrito por Benot en el diario *La Nación* interpretó que la “[...] antigua Grecia no gustaba de oír el triste nombre de la Muerte, el atildado y pulcro sentimiento estético de los helenos prefería indicar la cesación de la vida por medio de imágenes indirectas y así, solían los griegos sugerir su idea simbolizándola

Otro diseño que aparece ligado a las muertes prematuras es la columna truncada. La construcción de la bóveda familiar que comenzó a difundirse en las últimas décadas del siglo diecinueve, constituyó el núcleo del culto doméstico, íntimo de la familia, que se realizaba en un recinto cerrado y privado. El estatus social y económico en vida también determina la posición en la muerte, a través del lugar de sepultura que se elige y diseña. La vivienda tiene su correlato en la bóveda como indicador de cómo se ha vivido y de la posición simbólica dentro de la sociedad. La ciudad de los muertos posee jerarquías sociales, ordenadas en relación con la ciudad de los vivos. La bóveda consta de tres niveles. En el interior, el subsuelo se encuentra una cámara donde son depositados los antepasados, es decir la estirpe, la genealogía familiar en forma ascendente hasta alcanzar el nivel de la superficie. En este nivel generalmente se levantaba un altar para los oficios religiosos y allí se deposita a los muertos más recientes. Por último la cúpula, por donde ingresa simbólicamente la luz cenital, al interior mediante una lucarna y el uso del ladrillo de vidrio como pavimento, para iluminar la planta subterránea.²² La fachada de la bóveda oficia como soporte de placas y epitafios. Al federalizarse la ciudad de Buenos Aires se nacionalizó, por ley, el cementerio del Norte, que ya lo estaba de hecho. A partir de entonces,

en un Amor que apagaba contra el suelo la luz de su antorcha.” (“La muerte” en *La Nación*, 2-XII-1882, p.1).

²² Este esquema tripartito representa los tres planos que concebían los griegos del cosmos, integrado por la cripta, es decir el plano subterráneo, el Hades, la superficie de la tierra y la cúpula simbolizando la esfera celeste. A su vez se correspondía en el plano temporal el pasado, el presente y el futuro, respectivamente.

²³ Carta del Intendente Torcuato de Alvear a su Ministro de Gobierno Antonio Del Viso, 27 de octubre de 1880, citado por Adrián Beccar Varela, *Torcuato de Alvear; primer intendente de Buenos Aires, su acción edilicia*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1926, p. 383.

²⁴ En 1881 fueron repatriados desde Montevideo, los restos del General Juan José Viamonte, gobernador de la provincia de Buenos Aires para ser inhumados en el sector de los “ciudadanos ilustres”,

quien tuvo una actuación decisiva en el predio fue el Director de Obras Públicas, Juan Buschiazzo. Este arquitecto funcionario trazó los lineamientos de un plan urbanizador del enterratorio ya existente. Alvear entiende que es necesario intervenir. “[...] en el cementerio del Norte tengo que practicar inmediatamente reparaciones indispensables, los particulares han enterrado allí ingentes sumas de dinero en mausoleos suntuosos para depositar los restos de sus deudos”²³ Desde el principio de su administración, Alvear fijó la prioridad y la urgencia de intervenir en la Recoleta. Buschiazzo propuso reservar un sector del cementerio para crear un panteón destinado a los hombres que hubieran prestado servicios notables a la patria o a la humanidad²⁴.

Alvear sugirió a la Municipalidad la donación de sepulturas, también hizo lo propio con el presidente Roca para la construcción de su panteón familiar, trasladando desde Tucumán los restos de su padre que había participado en la guerra de la independencia. Su solicitud fue autorizada y concedida por la Municipalidad²⁵.

El proyecto de urbanizar el interior del cementerio, en consonancia con la regularización de la ciudad, fue formulado mediante un criterio racional de la organización espacial, aplicando el sistema de cuadrícula y de calles diagonales. Al respecto puede verse observar cómo se representaba el sector más antiguo del cementerio destinado a ciudadanos con actuación en las guerras por la independencia. Allí puede visualizarse bien la traza original, donde se encuentran las tumbas primitivas del cementerio perteneciente a Guillermo Brown, Tomás Guido, Cornelio Saavedra y María Sánchez de

²⁵ Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, Actas de sesiones de la Comisión Municipal, 1882 -1883, Carta del Intendente Torcuato de Alvear, 6 de noviembre de 1882, p. 114.

²⁶ La mitología griega hacía referencia al portal del Hades, indicando el ingreso al mundo de los muertos²⁷, Archivo Histórico Municipal Ciudad de Buenos Aires, Informe del Director de obras públicas Juan Buschiazzo al Intendente Torcuato de Alvear, Legajo 27, gobierno, 1880.

Mendeville, yuxtapuesta a esta traza aparece, el proyecto de parcelamiento del terreno, diseñado por Buschiazzo, con la conformidad de la Intendencia Municipal. Esta regulación espacial lo convierte en una necrópolis, prolongación de la ciudad de los vivos dentro de la misma ciudad. Si bien algunos médicos pidieron el cierre definitivo del cementerio, las obras proyectadas por Buschiazzo hacían caso omiso al reclamo. Alvear vaciló, quizás no deseaba cerrarlo, porque allí se encontraban los restos de su padre que revestía un halo heroico. La primera intervención para jerarquizar y elevar la categoría del cementerio del Norte fue la construcción del pórtico²⁶. El portal tenía un alto valor simbólico, en cuanto demarcaba la frontera espacial entre los vivos y los muertos, como elemento introductorio a un ámbito de introspección y silencio. En el peristilo se realizaban las últimas ceremonias y discursos.

Alvear aprobó el diseño arquitectónico de carácter academicista, proyectado por Buschiazzo quien así lo describe con sus propias palabras: “Nuestro cementerio del Norte reclama una obra de suma necesidad y urgencia y es una entrada decente y monumental [...] he proyectado una entrada monumental en forma de peristilo de orden dórico griego con cuatro columnas estriadas, en cada parte flanqueadas por dos pilastras y coronadas por su cornisamiento y un ático sobre el cual va asentada una estatua alegórica.” El orden dórico, que se caracterizaba en la ornamentación arquitectónica helénica por su simplicidad y la sobriedad en sus líneas, organizó la estética del cementerio, ya que muchos mausoleos fueron construidos siguiendo ese estilo. Como remate del frente hay una serie de símbolos tomados de la tradición griega: “Su cornisamiento –continúa Buschiazzo– que tiene dos metros de altura, está ornamentado con mitalos y triglifos en cuyas metopas hay bajorrelieves alegóricos como la mariposa, símbolo de la resurrección, la serpiente enroscada, de la eternidad, el reloj de arena que representa el tiempo”²⁷. En la construcción de las bóvedas de esta época proliferaban representaciones de relojes de arena alados, también

llamados clepsidras, advertencia inexorable de la fugacidad del tiempo para los vivos como puede apreciarse en esta representación. La perdurabilidad, piedra, mármol bronce, de los materiales empleados aseguran la memoria. Junto al pórtico de entrada, se elevó un cerco consistente en un muro perimetral de ladrillos que delimitó el espacio interior del exterior, es decir el adentro y afuera de la necrópolis. Este portal es el punto de intersección y nexo entre dos avenidas, una externa y la avenida interior principal, de carácter ceremonial, arbolada con cipreses, junto a los mausoleos históricos instalados a ambas márgenes. En las adyacencias del cementerio se diseñó un jardín que recrea un paisaje ajeno a la geografía local de llanura con rocas, cascadas, grutas y un lago artificial rodeado de una profusa vegetación

En su búsqueda de modelos posibles, Buschiazzo coincidió con sus contemporáneos Fustel de Coulanges y Ruskin en el culto de los muertos y su vinculación con la ciudad y la civilización, dice además en su informe como justificación de la inversión: “Una de las cosas que distinguen a los pueblos civilizados es el culto que profesan por los muertos. Las grandes capitales y aún las ciudades de segundo orden no trepidan en gastar sumas enormes en la construcción de grandiosos cementerios en donde se consultan todos los adelantos de la higiene a la vez que deban tener la mansión a donde van a descansar los restos mortales de las personas más queridas.” Sigue por lo tanto el modelo de los cementerios europeos: “El ejemplo de esto es París con su grandioso cementerio nuevo de Méry sur Oise y más las ciudades italianas cuyas necrópolis son verdaderos monumentos con templos soberbios y magníficas galerías que podrían llamarse museos”²⁸. Este último concepto habla de otra función complementaria, que se incluye para el cementerio. Además de ser un lugar de conmemoración, debía convertirse en un “museo” en donde se expondrían obras artísticas y monumentos al modo de una galería de arte para ser vistas y visitadas porque en este cementerio descansa el “cuerpo-reliquia” de los antepasados históricos, simbolizando en él, la nación misma. Siguiendo en esta idea se encargó al

²⁸Ibíd.

²⁹ “La Recoleta”, *El Nacional*, 30-IV-1856, p. 1.

escultor italiano Giulio Monteverde (1837-1917) la obra de un Cristo crucificado en mármol para ser entronizado en el peristilo de la necrópolis. La memoria como facultad de retener el pasado en el presente, es juntamente con el sentido óptico, un factor de relevante consideración en la estructuración de la identidad y el psiquismo de los ciudadanos que integran una comunidad nacional. Esto intensificó un comportamiento social: la “visita” al cementerio, hábito que ya se había introducido en las urbes europeas del siglo XIX y que se integró al cementerio a la ciudad.

Domingo Faustino Sarmiento realizó dos visitas en distintas circunstancias de su vida a la Recoleta. La primera la hizo como miembro de la Corporación Municipal en 1856, entonces describe el cementerio con imágenes típicamente románticas: “Cuando la vista se cansa de espaciarse, descubrir y gozar, bájase involuntariamente y cae de improviso y a la vista de pájaro sobre el cementerio, donde en linternas, pirámides, sarcófagos, urnas y lápidas reposa todo lo que fue grande ó rico o poderoso en Buenos Aires y es hoy tierra y cenizas.”

Para el sanjuanino este cementerio en particular, es un lugar sublime y de contemplación que lo remonta a las antiguas civilizaciones: “Ruinas, un panorama magnífico, un cementerio, obras de arte preciosas y dignas de ser vistas, escenas de luz y de sombra que hacen pasar del recogimiento a la expansión, de la tristeza a la alegría”²⁹.

La otra visita fue el 2 de noviembre de 1885, día en que la liturgia católica, consagra a conmemorar a los muertos. Las impresiones del recorrido por el interior de la necrópolis lo motivaron a escribir una reflexión que volcó en un artículo periodístico y un año después fue complementado con su obra *In memoriam, Vida de Dominguito*. En ambos textos muestra una filiación a la civilización clásica, notable en las referencias que hacia ella hace en la descripción de la tumba que él mismo diseñó para su hijo

adoptivo Domingo Fidel, fallecido en la batalla de Curupayti de la guerra contra Paraguay, y cuyos restos reposan en este cementerio³⁰.

Para la composición de la bóveda eligió “Una columna corintia truncada, istriada que advierte al visitante en el cementerio del Norte que el capitán Sarmiento fue una existencia malograda.” En otro capítulo completa los agregados a la bóveda: y siguiendo la inspiración clásica “conságrele últimamente dos vasos bronceados [...] Este vaso es cinerario o votivo en honor de un héroe a cuyos manes vienen hacer menos pesada la losa que les cubre el bullicio de la tierra [...]”³¹.

En el artículo publicado en el diario *El Debate*, Sarmiento, hace referencia, a la cultura griega como elemento diacrónico en la recordación del día de los difuntos: “la fiesta destinada a sentirnos ligados con el pasado, con la familia, hasta con la tierra que pisamos.” En ese pasado que evoca, y llama “arqueológico” se asienta la necrópolis, convertida según su percepción en “simulacro de ciudad griega”, donde dominan las “marmóreas estatuas, las columnas corintias, los sarcófagos.” Asimismo, rescata la tradición occidental de la honra fúnebre como adscripción civilizadora de la

³⁰ Ya desde 1870 y con Sarmiento en la presidencia de la Republica, su esposa Benita, se dirigió a la Municipalidad expresando el deseo de construir una bóveda para su hijo: “Hoy sus restos reposan en un sepulcro particular del cementerio del Norte. El único lenitivo a mis dolores es visitar continuamente su morada última [...] Pero mis aspiraciones en este sentido no se han colmado. Hace tiempo suspiraba por consagrar a su memoria un modesto mausoleo donde descansa para siempre” (Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Buenos Aires), Leg. 16, gobierno, 1870.

³¹ Domingo Faustino Sarmiento, *Vida de Dominguito, In memoriam*, Buenos Aires, M. Gleizer editor, 1927,124.

³² “En el día de los muertos” en *El Debate*, 4 -XI-1885, p. 1.

³³ *La Prensa*, 25-V-1883, p. 1.

herencia helénica al observar que aún: “Honramos, pues la memoria de los nuestros a la manera de los griegos”³².

Sarmiento, considera a este cementerio un panteón cívico, y lo identifica con la “patria misma”. Una idea procedente de la tradición latina, vinculado a la “tierra de los padres”, constituyendo la base de una pertenencia natural y cultural donde radica la idea de nacionalidad. Si bien la historia la escriben los historiadores, la memoria de los pueblos apunta a una transmisión generacional que contiene un bagaje de vivencias colectivas y particulares. De esta manera, el pasado transcurrido tiene conexión con el espacio físico, donde se produce su punto de intersección. Ese encuentro acontece en este panteón, donde se elabora la memoria histórica y el reconocimiento cívico en “la celebración de los aniversarios de la patria, como la visita a las tumbas que guardan las cenizas de nuestros mayores.”³³

Si entre mediados del siglo XVIII y XIX se trataba de alejar el cementerio hacia extramuros de la ciudad por cuestiones de preservación de la salud pública, en el caso del cementerio del Norte y pese a las reiteradas ordenanzas de su clausura, quedó incorporado como un espacio que emociona y educa, apelando al espíritu y a la mente del ciudadano y del extranjero que lo visitan. La necrópolis es así la “otra” ciudad, un microcosmos que queda comprendida dentro del macrocosmos de la ciudad capital nacional.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones a las que podemos arribar luego de este análisis, es la complejización que comienza a experimentar la ciudad de Buenos Aires a partir de su federalización.

Desde entonces se inició una transición, en la configuración urbana y cívica hacia una capital metropolitana y cosmopolita, donde se intensificó el proceso de europeización que cambió notablemente su composición demográfica, imagen y paisaje. La preocupación de las elites dirigentes por la higiene y el esteticismo iban asociadas. En cuanto a este último aspecto, se basó en una iconografía simbólica que actuó como un dispositivo de ese mecanismo de ritualización cívica que perdurará en el tiempo. Este ritual tuvo como fin el reconocimiento de los héroes locales como modelos a ser vivenciados y reconocidos por la comunidad nacional y extranjera ante el intenso movimiento inmigratorio.

Se trataba de construir la historia de la ciudad y tras su designación como capital ampliarla e implicarla al Estado nacional, conceptos estrechamente vinculados en la concepción hegeliana para quien la historia es la médula que lo sostiene. La misma élite del ochenta buscó un lugar en la memoria colectiva como protagonista y actora de esa transformación. Una estética fundada en la glorificación de los héroes

Sin embargo este tiempo dominado por el liberalismo y el progreso, paradójicamente recurrió a una imaginaria arcaizante y conservadora.

En materia urbana, Alvear, con su particular modo de ver como un típico exponente de la “generación del ochenta” y su pragmatismo, combina conservadurismo, liberalismo y progresismo en su gestión. Esta transformación urbana fue producto de las ideas y experiencias internas y externas anteriores o sincrónicas, realizadas en ciudades europeas como Barcelona, París, Viena, y americanas como Santiago de Chile, Montevideo y Washington.

Para la dirigencia política, Buenos Aires debía continuar la misión histórica que inició como sede emancipadora en la misma Plaza de Mayo y retomar como metrópoli el liderazgo en Sudamérica.

Este proceso transformador no se limitó solo a una mera modificación del aspecto físico o paisajístico, sino que se extendió a la adquisición de nuevas

pautas y hábitos socioculturales que se estaban operando en el proceso mismo de fusiones e intercambios culturales, producto de diversas procedencias migratorias. Por otro lado, es posible constatar que esta transformación también alcanzó el orden de la civitas. Los espacios geosimbólicos de Buenos Aires, como máximos referentes de la nacionalidad en construcción fueron como hemos considerado: la Plaza de Mayo y el cementerio de la Recoleta. Este cementerio, de manera particular se irá convirtiendo en lo sucesivo un santuario de la patria, centro de convergencia de peregrinaciones para el homenaje cívico en una metrópoli multicultural

El pensamiento educacional de Francisco Ramos Mejía

Laura Guic
UNLa-USAL, Buenos Aires

Presentación

El presente trabajo muestra los avances en la investigación de la recepción en tiempos de los Centenarios, de la Revolución y de la Independencia, de la obra de Francisco Ramos Mejía, y particularmente, aquella apelación a sus obras para la definición de la educación patriótica en el ciclo de su materialización. En la lectura primera de sus escritos puede verse una construcción particular de un federalismo que escinde a los caudillos autoproclamados federales de su origen en Argentina. Esta trama ideológica puede ser además profundizada atendiendo al lugar de Francisco, tanto en la academia como en el Estado.

Las fuentes comúnmente citadas y poco profundizadas, son leídas, además, en diálogo con los escritos de su hermano José María, quien lo cita en sus producciones.

La relevancia de esta indagación se centra en la necesidad de volver a la perspectiva decimonónica de quienes intentaron relatos históricos fundacionales distintivos, en la construcción de una nacionalidad, a la medida de sus dirigentes.

En esta oportunidad se profundiza la tradición de lectura de la obra de Francisco Ramos Mejía, recobrando la singularidad de sus escritos y el sistema referencial del abogado porteño, para luego avanzar en la continuidad de su pensamiento hacia el novecientos.

El abordaje metodológico para su estudio emplea un sistema rizomático que articula, la biografía política del pensador, el análisis crítico de su discurso y la historia de los conceptos, y que, en sus repliegues nodales, pone en el centro problematizador el discurso de fines de siglo y su continuidad, en tiempos de los centenarios.

Algunos aportes biográficos

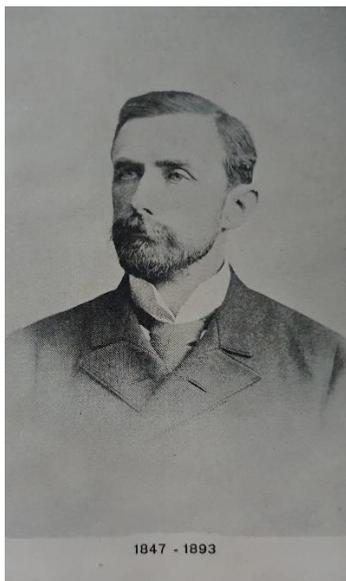
Si bien el presente es un esbozo liminar de mis primeros avances en la investigación en torno a la recepción de la obra de Francisco Ramos Mejía, considero oportuno revisar no solamente las publicaciones y su repercusión, en tiempos del abogado y definido posteriormente como sociólogo, funcionario judicial, sino la recepción y los modos en que ella atravesó la educación, de allí el objetivo del título de ubicarlo en la perspectiva de acción educativa.

Para dar inicio a este trabajo considero oportuno trazar algunos aspectos biográficos de Francisco Ramos Mejía (1847-1893), tomadas y vale la pena aclararlo, de la narrativa familiar¹ que lo recupera como un miembro saliente de su linaje. Formó parte de los eventos estudiantiles del 13 de diciembre de 1871 y de la asociación estudiantil que toma su nombre de esta fecha, y fue corredactor del periódico del mismo nombre. Participó además de la denominada Revolución de 1874 junto a su padre y hermano José María, siempre en apoyo a Mitre, desde una lealtad con el político que sostendrá hasta sus últimos días.

Hacia 1873 se graduó de abogado de la Universidad de Buenos Aires, cuyo título –según refiere su hijo en la introducción de la Historia de la Evolución Argentina– sería Naturaleza del contrato y de la letra de cambio.

¹ Enrique Ramos Mejía, *Los Ramos Mejía. Apuntes históricos*, Bs. As., EMECÉ, 1988.

En 1877, ya casado y residiendo en Dolores, fue designado juez del crimen en el Departamento Judicial del Centro de la Provincia de Buenos Aires, obligándolo a mudarse de Dolores a Mercedes, en 1881 fue nombrado para el mismo cargo en la capital de la provincia de Buenos Aires, renunciando en 1885.



Retrato de Francisco Ramos Mejía²

Retirado de la magistratura se afilia al Partido Liberal y en 1885 fue nombrado vocal de la comisión directiva. Para luego formar parte de la Unión Cívica, y partícipe de los clubes parroquiales, Catedral del Norte.

² Francisco Ramos Mejía, *Historia de la Evolución Argentina*, Obra póstuma, Bs. As., Librería La Facultad de Juan Roldán, 1921, p. s/número.

En 1888, la creación de la Sociedad de Antropología Jurídica, se considera uno de los hitos en la historia del positivismo en Argentina, para pensar el positivismo, y la transformación del Derecho, organismo fundado por Luis María Drago (1859-1921) y presidida por Francisco Ramos Mejía. El objetivo era estudiar la criminalidad³. En ese año publica *Principios fundamentales de la Escuela Positiva de Derecho Penal*, instaurando una transformación en la formación profesional del campo.

Su obra acaso más citada *El Federalismo Argentino*, fragmento de la obra póstuma *Historia de la Evolución Argentina*, será ampliamente recepcionada tanto en la esfera política como en su consecuente política educacional patriótica establecida por el Consejo Nacional de Educación, en tiempos de la conducción de su hermano, quien ya hubiera reivindicado los postulados en *Las multitudes argentinas*.

Fallece prematuramente, en Buenos Aires, en 1893, a la edad de 46 años. Esta breve semblanza no termina de abarcar las funciones que todavía no se han profundizado de la actuación del político en su tiempo, quedan por explorarse algunas de las obras citadas en distintas investigaciones y para la presente, con el genuino interés de encontrar continuidades y rupturas con el discurso de José María.

Un estudio exploratorio

En cuanto a estas entradas a la perspectiva de la figura de Francisco educador, es necesario explicitar su actuación en la transformación en las cátedras de derecho, siendo imperioso ahondar en su posicionamiento político, sus atravesamientos formativos y la internalización de ese positivismo imperante, como elementos sustantivos para volver a las lecturas de sus

³ Daniel Navarro, *El positivismo en Argentina. Primeras de criminología*, Bs. As., 2009. Disponible en <https://psiquiatriaforense.wordpress.com/el-positivismo-en-argentina-las-primeras-publicaciones-de-criminologia/>. Fecha de consulta: junio de 2021.

escritos y reconocer en ellos esta impronta que propició la transformación que se le endilga.

Puede formularse aquí como hipótesis teórica que la denominada escuela positiva del derecho, fue recepcionada desde su lugar en la formación y en la aplicación de la ideología en doctrinas que se convirtieron en leyes y prácticas profesionales, que trascienden su ámbito propio para alcanzar los relatos que se configuraban en las legitimaciones del campo educativo. Si bien hay afirmaciones anteriores en este sentido, no han sido revisadas en el ciclo del Centenario 1910-1916, tiempo en que, Francisco y luego José María ya no existían.

Por lo anterior es posible visualizar antes de las “multitudes argentinas” del médico, una preocupación por los efectos de las políticas migratorias de las décadas del ‘60 y el ‘70, que a partir del ciclo denominado roquista, muestran el rostro no deseado de la república del habitante alberdiano. Así se puede establecer una lectura ahora en continuidad entre los escritos de Francisco y José María, quienes se ocupan de los problemas de la elite dirigente de su tiempo.

Tomando la premisa del mayor de los hermanos, “Estudiar la historia de España es estudiar la historia argentina”⁴. Discute allí con las concepciones de corte alberdiano y por qué no sarmientinos que ven en el país del norte el modelo federal del que se apropió la Confederación urquicista en tiempos de la Constitución.

Por lo anterior se analiza en particular el relato fundacional que el abogado diseña y que queda de alguna manera inconcluso por su muerte, que trasciende el ámbito político-jurídico y llega al ámbito educacional en distintos niveles educativos.

⁴ Francisco Ramos Mejía, *El Federalismo Argentino*, Bs. As., Talleres Gráficos Argentinos, L. J. Grosso, 1915, p. 32.

Es interesante entonces abrir esta perspectiva de la recepción de la historia que diseña y el modo en que fortalece su estudio para dejar por ejemplo y como sostengo, un federalismo sin caudillos.

Simplemente para abrir una línea de una investigación que sigue, el relato posindependentista, se había reducido a una disputa de más de tres décadas entre unitarios y federales, de los que resultaría un tiempo oscuro de batallas intestinas, donde en el relato hegemónico, Rosas se convertiría en el eje de todos los males. Algunas de estas formulaciones perviven por el atravesamiento de la instaurada función patriótica que es preciso desnaturalizar.

Para que queden claras las dimensiones en lo educativo que se ponen en perspectiva, por un lado, la ideología que sustenta sus escritos y que luego, transitan a las cátedras en el ámbito del derecho y por otro, cómo y de qué forma sus principios permean en el normalismo en el que fue inscripto.

Las pistas de los desarrollos de Arturo Roig⁵ y de Hugo Biagini⁶ para interpelar al positivismo en Argentina y a sus representantes más señeros, conforman entre otros trabajos de investigación, una tradición de lectura riquísima que a su vez permite abrir nuevos interrogantes al respecto.

La Historia de la Evolución Argentina

Otra hipótesis que se formula en relación con la entrada a los escritos de Francisco Ramos Mejía es justamente la ideología que le permite explicar y construir una nacionalidad desde las claves evolucionistas. Según sus

⁵ Arturo Andrés Roig. "Ensayo bibliográfico sobre un positivista argentino: Agustín Álvarez" RIB (Santiago de Chile) n. 3, julio de 1962: 280-291. Archivo de Referencias Críticas. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-326803.html> .
Accedido en 27/6/2021.

⁶ Hugo Biagini (compilador) *El movimiento positivista argentino*, Bs. As., Editorial de Belgrano, 1985.

postulados el origen nacional es edificado sobre una concepción federal que según entiende no ha de ubicarse en Norteamérica sino en la génesis del hispano-colonialismo.

A diferencia del médico expone en su desarrollo que:

“En la Sociología y las ciencias afines el método histórico adquiere toda su plenitud de desarrollo y de importancia para la naturaleza misma del cuerpo que estudia y por el carácter que tiene en ella la forma evolutiva”⁷.

Apelando expresamente a “Leibnitz” –según grafía de la época–, Newton, Leverrier, Saint Hilaire, Spencer, Le Bon y Darwin, entre tantos otros, el funcionario define la unidad de la naturaleza de la evolución orgánica que de igual manera acontece en el hombre.

Desde la sentencia, “La misma ley de progreso que rige en el reino animal, rige en el hombre y en las sociedades”⁸, Ramos Mejía va a definir su modo de explicar el federalismo particular que establece de un modo tan distinto a las significaciones de este concepto político.

“En las sociedades en general y en cada uno de sus fenómenos en particular, se nota el mismo ejemplo de homogeneidad en sus estados menos perfectos, y de heterogeneidad creciente a medida que va perfeccionándose. Y la forma de gobierno de la sociedad política más perfecta, la más delicada por consiguiente, la forma federal, es aquella en la que la especialización ha adquirido su mayor desarrollo, en la que a cada nueva función corresponde un nuevo órgano”⁹.

⁷ Francisco Ramos Mejía, *Historia de la Evolución Argentina*, Obra póstuma, Bs. As., Librería La Facultad de Juan Roldán, 1921, p. 161.

⁸ Francisco Ramos Mejía, *Historia de la Evolución Argentina*, ob. cit., p. 49.

⁹ *Ibíd.*

De lo anterior que establece como una ley, pueden comenzar a ordenarse una serie de otras premisas del autor y de sus consecuentes materializaciones. Apelando ahora a Comte para argumentar el conocimiento acerca de los fenómenos sociales. Las organizaciones y las sociedades, que ellos mismos instalan no son otra cosa que una muestra del perfeccionamiento de la naturaleza política evolucionada de la clase dirigente.

Dice más adelante:

“Las instituciones políticas y sociales, las leyes, las invenciones, los descubrimientos, todo el movimiento de las ideas, en una palabra, que constituyen el agente único, el principio íntimo de los hechos individuales y sociales en conjunto, siguen esta misma marcha evolutiva”¹⁰.

Así las explicaciones de las formas de gobierno estarán vinculadas a los procesos evolutivos y de progreso, que serán el resultado de estas leyes a lo largo de distintos lugares y resultantes de gobierno.

Consideraciones finales

Si bien esta es una breve presentación de los inicios de esta problematización de la clasificación de quienes instauraron una educación patriótica según las distintas recepciones.

Encuentro que tanto en el contexto educacional finisecular y su consecuente tradición de continuidad hacia el periodo de los que denomino Centenarios, la obra y apelación a la autoridad de este exponente del positivismo en la Argentina necesita ser profundizada.

¹⁰ Francisco Ramos Mejía, *Historia de la Evolución Argentina*, ob. cit., pp. 53 y 54.

Avanzadas algunas caracterizaciones es posible advertir una lectura de las concepciones de Francisco, desde la perspectiva histórico-jurídica si se quiere, para formalizar y materializar en el pensamiento de su hermano, que desde la medicina le impondrá nuevas claves interpretativas a la historia de la evolución política de la nación, y es ese relato el que luego tramita en las aulas de las primeras letras en este ciclo de más de diez años donde se instaura la función patriótica educacional que aún pervive en las capas históricas de la enseñanza.

Una política socialista y nacionalista como solución frente a la lucha de clases en el libro *Sociología Argentina* de José Ingenieros de 1913

Facundo Di Vincenzo
UNLa, Buenos Aires

I. Introducción al tema

El médico, psiquiatra, filósofo, historiador y sociólogo, José Ingenieros (Palermo, Italia 1877- Buenos Aires 1925) en su libro: *La evolución sociológica Argentina. De la barbarie al imperialismo* de 1910 escribió sobre los problemas sociales de su tiempo. También sostenía allí que la sociología era la ciencia que planteaba un estudio científico de estos problemas y, en este sentido, era la ciencia destinada a resolverlos en un futuro. Tres años después, en otra edición del libro, esta vez titulada *Sociología Argentina*, advierto que Ingenieros no sólo mantiene estas tesis, sino que profundiza el estudio de los problemas sociales, incluso agrega un capítulo final con 120 páginas titulado: “Socialismo y legislación del trabajo” donde analiza detenidamente aspectos puntuales de los problemas sociales argentinos.

Por otra parte, noto que en el libro se abordan temas que ya habían sido estudiados por José Ingenieros en textos como *De la barbarie al capitalismo*, *Los sistemas de producción en la evolución de las sociedades humanas*, en *La evolución del socialismo en Italia* y en *La evolución sociológica Argentina*. En esta medida, encuentro que Ingenieros sostiene la ligazón entre evolucionismo, el Estado y la idea del progreso económico, social y político como en el libro anterior de 1910. En otras palabras, progreso y formación de un Estado Nación para Ingenieros vuelve a aparecer como parte de una misma evolución histórica de la humanidad.

También observo que en *Sociología Argentina* de 1913 José Ingenieros vuelve a presentarse como un sociólogo que estudia los problemas de su

presente, ahora bien, a diferencia del libro de 1910, le dedica una extensa parte a un Proyecto de Ley de Trabajo en donde él mismo participó, demostrando de esa manera que como sociólogo científico ha intervenido en la realidad social para transformarla en una sociedad mejor.

Me interesa señalar que al momento en donde expone su participación en este Proyecto e intentando defender su posición y el Proyecto mismo, se detiene en explicar qué tipo de sociología propone. En consecuencia, José Ingenieros se plantea en la necesidad de hablar del socialismo, o más bien, de explicar qué es el socialismo.

Evidentemente, hay otras interpretaciones del socialismo a las que él no adhiere. Ideas asociadas al socialismo de partido político, más precisamente, ideas que difundían los líderes y militantes del Partido Socialista Argentino.

II. El Socialismo del Partido Socialista Argentino y el Socialismo de Ingenieros

Observo qué para Ingenieros, el socialismo se une estrechamente con la ciencia, incluso se preocupa por demostrar que hacer sociología es también hacer socialismo, en este sentido, propone otra definición del socialismo que no se vincula con la que se difunde desde el Partido Socialista Argentino. Dice Ingenieros:

“Así comprendido, el socialismo no puede identificarse con ninguna acción política estrecha y sectaria, ni puede monopolizarlo ningún partido. No es un invento filantrópico de los ricos en favor de los pobres, ni es un invento de los pobres que anhelan vivir mejor: es un hecho, una realidad de la evolución social, que los ricos combaten sin comprenderla y los pobres defienden comprendiéndola menos. Y así debe ser. Si es una verdad sociológica, una demostración científica,

claro está que no puede saberla el ingenuo rentista ahogado en millones ni el escuálido proletario analfabeto”¹.

En estas líneas como en otras partes del libro de 1913, encuentro que José Ingenieros plantea una serie de temas relacionados con la sociología que el propone.

En primer lugar, el socialismo es considerado como parte de la evolución de la humanidad en materia de ciencia y conocimiento. Tras un paso “inflexible” que Ingenieros relaciona como resultante de la influencia generada por el marxismo, el socialismo, dice, “se ha depurado”, se presenta dice: “como interpretación positiva del movimiento social contemporáneo.” Subrayo aquí que con el término “positiva” Ingenieros desplaza al socialismo de la lógica facciosa, militante, partidaria y pasa a convertirse en un hecho, una realidad.

En segundo lugar, en tanto positivo, para Ingenieros el socialismo es un conocimiento que mira hacia el futuro y en esta medida, es incomprendible sin el futuro. Se constituye como algo más que una ciencia. El sociólogo francés Emile Durkheim en unos cursos dictados en Burdeos entre 1895-1896 y publicados recién 1928, definía al socialismo de una manera similar, decía: “El socialismo es, por encima de todo, un plan de reconstrucción de las sociedades actuales, un programa de vida colectiva que no existe todavía, por lo menos, tal como se ha ideado, y que se ofrece a los hombres como deseable. Es un ideal².” En consecuencia, en tanto ciencia e ideal, el socialismo demanda un plan de acción desde el Estado.

En un mismo sentido, advierto que la tendencia de José Ingenieros a considerar al socialismo como “una acción positiva” explica su participación

¹ José Ingenieros, *Sociología Argentina*, Madrid, Daniel Jorro, 1913, p. 325.

² Emile Durkheim, *El socialismo. Su definición, sus orígenes. La doctrina Saint-Simoniana* [1895-1896], Barcelona, Editorial Apolo, 1932, p. 16.

en proyectos que presenten, desde su mirada, beneficios para la sociedad. En relación al Proyecto escribe Ingenieros:

“El ministro Joaquín V. González, cuya tradición de intelectual y de estudioso explica su actuación política, ha sometido á la aprobación del Congreso Argentino, con el nombre de ‘Ley Nacional del Trabajo’, un verdadero Código Obrero; así cabe clasificarlo si han de tenerse en cuenta su concepto fundamental, su extensión y la coordinación sistemática de las materias que legisla. El proyecto está precedido por un mensaje del Poder Ejecutivo; cuando el tiempo dé su justo valor a las iniciativas de política científica, ese mensaje será uno de los documentos más interesantes producidos bajo la segunda presidencia de Roca, pues enuncia y plantea las causas y caracteres del problema obrero, cuya solución legal intenta. [...] En primer término la necesidad de: conformarse a ciertas exigencias de la civilización moderna, que imponen prestar oído a las justas reclamaciones obreras, consecuencia natural del desenvolvimiento económico capitalista, satisfaciéndolas mediante una completa y avanzada legislación social. En segundo lugar la necesidad de prevenir ciertos conflictos obreros, que recientemente habían asumido formas tumultuarias y causado perjuicios graves a los intereses generales del país, sin distinción de clases, perjudicando al mismo tiempo a los capitalistas y a los proletarios”³.

Observo en este párrafo que José Ingenieros demuestra que las reformas implementadas desde los Estados Nación, con la debida asistencia de personalidades como él, en otras palabras, de un sociólogo científico socialista; pueden ser superadoras de la lucha de clases, es más, observo que a diferencia de lo que suele considerarse respecto de las ideas socialistas, en este libro Ingenieros no justifica la lucha de clases, más bien todo lo contrario. ¿Cómo es esto?

³ Ingenieros, *Sociología Argentina* cit., pp. 325-326.

En *Sociología Argentina* de 1913, encuentro que la lucha de clases es considerada como un enfrentamiento inútil, un obstáculo para el desarrollo del país, ya que se produce entre sectores que comparten los mismos intereses. Ingenieros considera que los “intereses generales del país” se encuentran por encima de los intereses de las clases sociales. Esta afirmación cobra una relevancia aún mayor si se tiene en cuenta el momento particular en el cual habla, Ingenieros lo señala cuando alude a “formas tumultuarias”. Destaco especialmente esta concepción frente a los sectores del mundo de las izquierdas (anarquistas y socialistas) quienes hacia la época no dudaban en definir a “capitalistas” y “proletarios” como sectores irreconciliables, enemigos, antagónicos.

En *Sociología Argentina* de 1913, “capitalistas” y “proletarios” aparecen como partes de un mismo organismo. Observo que este concepto se relaciona directamente con la definición del socialismo que él plantea, ya que lejos de considerar que el socialismo se trata de una ideología concreta con postulados definidos, el término se liga a la idea de una doctrina práctica para el desenvolvimiento y evolución de capitalistas y proletarios al mismo tiempo. Por otra parte, advierto qué para Ingenieros, la evolución de la sociedad argentina va a ser posible, sólo si estos sectores de la sociedad dejan a sus funciones productivas (económicas) bajo la supeditación consciente de los centros dirigentes de la dicha sociedad, en otras palabras, el Estado con sus instituciones.

En resumen, no sólo José Ingenieros negaba la necesidad de eliminar clases sociales (burgueses - capitalistas - terratenientes) sino que también desestimaba las tesis marxistas y anarquistas en donde el “conflicto de clases” adquiriría una importancia fundamental. Desde su concepción, estimaba que la suerte de los proletarios mejoraría como consecuencia de la reforma del sistema social a implementar desde el Estado. Desde esta perspectiva, el Estado absorbe y readecua los problemas entre los diferentes sectores de la sociedad, en definitiva, supera al “problema obrero” o “cuestión social”, gracias a la posibilidad de mirar más allá de los intereses de cada una de las partes en su objetivo de proteger los intereses colectivos

contra determinadas influencias de intereses particulares y/o internacionales. Afirma José Ingenieros en *Sociología Argentina* de 1913:

“La teoría de la lucha de clases, en su forma absoluta y sencilla, es accesible a los propagandistas, ignorantes y simpática a las masas; ya se ha señalado que parte de premisas falsas. No hay una burguesía y un proletariado, ni existen dos intereses, ni éstos son siempre y necesariamente antagonistas. La actividad económica de un país crea intereses diversos, propios de los terratenientes, los industriales, los comerciantes, los especuladores, y crea intereses diversos correspondientes a los obreros industriales, a los agricultores, a los medianeros, a los pequeños propietarios”⁴.

Como he intentado demostrar, en este libro de 1913 Ingenieros habla de un socialismo que no es el socialismo de partido político, sino que habla de un socialismo que se cimenta en el colectivo nacional y se relaciona con una idea de sociedad como organismo integrado gracias a la acción positiva generada por la nacionalidad argentina.

En definitiva, para José Ingenieros es el nacionalismo argentino el elemento que debería resolver el problema social imperante accionando como una fuerza motivadora de cooperación entre las clases sociales, tanto capitalistas como proletariados. Afirma José Ingenieros:

“La cooperación de todas las clases es una necesidad para los fines de utilidad común: el aumento de la riqueza y del bienestar nacional, que a todos beneficia. La cooperación del proletariado con fracciones evolucionadas de la burguesía es posible, toda vez que puede tener intereses paralelos o sinérgicos. La cooperación del proletariado a la acción política de la fracción que menos lo perjudica contra la que más lo perjudica, es lógica. La acción independiente del proletariado sólo se impone para gestionar aquellos intereses que le son exclusivos

⁴ *Ibíd.*, p. 102.

y que pueden ser antagonistas con los de todas las demás clases sociales; en este caso, y sólo en este, hay verdadera lucha de clase y política de clase en el sentido marxista”⁵.

Encuentro que Ingenieros articula esta idea sobre la cooperación entre las clases sociales (capitalistas y proletarios) con otro elemento, de índole internacional, más precisamente, sitúa a la Argentina en la división internacional del trabajo y frente al imperialismo militarista y agresivo de los países europeos y de los Estados Unidos. Observo que la posibilidad de identificar el lugar de la sociedad argentina en el mundo le permite a José Ingenieros ponderar un interés nacional que debe ser mayor que el particular o de clase social.

III. Una política socialista y nacionalista como solución frente a la lucha de clases

Advierto que para Ingenieros aquello que llama: “interés general” o “nacionalidad argentina” es también una línea ideológica y/o un movimiento cultural, social, económico y político, que se dirige hacia la construcción de un ideario (sistemático) y que apunta a la conformación y consolidación del país, tanto en su aspecto económico, político y cultural (todos estos componentes integralmente unidos). Dice José Ingenieros:

“El nacionalismo asume caracteres de sentimiento colectivo cuando las naciones son ricas, trabajan más que las otras y se enriquecen más; las cifras de sus presupuestos, el monto de su producción. y la cuantía de sus cambios comerciales dan la medida de su potencia y la razón de su primado. Manteniéndonos en la órbita del problema general, podemos afirmar que en el proceso pueden distinguirse dos fases: primera, el crecimiento de la potencialidad económica corre parejo con el aumento de la población y la expansión territorial, determinando un estado de espíritu que es su reflejo; segunda, ese

⁵ *Ibíd.*, p. 346-347.

estado psicológico se concreta en una doctrina, encuentra sus hombres representativos y orienta una acción colectiva. El problema de la política imperialista afecta, y muy de cerca, los destinos inmediatos de muchos países sudamericanos. Su actual independencia es cuestión de forma antes que de hecho; han salido de la dominación ibérica para convertirse en colonias económicas de las naciones europeas y estar amenazados por la inminente tutela yanqui. Ciertas repúblicas de la América latina sólo existen para las grandes potencias en el mismo concepto, de buenos clientes, que los territorios coloniales de Asia, África y Oceanía. El porvenir planteará problemas que modificarán la situación. La política de los grandes estados, que hoy asienta sus focos en Alemania e Inglaterra, se ha dislocado ya hacia los Estados Unidos y parece que llegará a tener un nuevo centro de energía en el Japón”⁶.

Advierto que Ingenieros descrea del internacionalismo socialista impulsado por Karl Marx y Frederic Engels y apoyado por la mayoría de los Partidos Socialistas del mundo. El mismo Ingenieros en este libro se encarga de sentar las bases de su anti internacionalismo socialista: Dice:

“Conviene, pues, al socialismo renunciar a ciertas exageraciones violentas, otrora exigidas por las masas como condición de su aplauso y de sus votos. [...] los sociólogos socialistas conocen y afirman la necesidad de favorecer, en general, el advenimiento y la realización completa, del régimen económico capitalista, como condición previa e indispensable para toda evolución ulterior. En las fases parciales de la acción socialista encontramos transacciones semejantes. El antimilitarismo sistemático cede ante un discreto oportunismo; los más violentos tribunos callan ante la inminencia de cuestiones internacionales que ponen en jaque graves intereses económicos de todo un país, inclusive los del proletariado. El –internacionalismo se

⁶ *Ibíd.*, pp. 108-109.

convierte en bonito– penacho, siempre que no contraste con los sentimientos y conveniencias de la nación”⁷.

En este punto me interesa detenerme para analizar pormenorizadamente a que hace referencia en estas líneas, cuando José Ingenieros habla de “fases iniciales” o “fases parciales”.

Observo que Ingenieros entiende el desarrollo y desenvolvimiento de la humanidad a partir de las fases de la historia de la humanidad planteadas por Augusto Comte, en otra parte de *Sociología Argentina* de 1913 lo señala claramente, dice Ingenieros:

“El pensamiento humano, para llegar a una interpretación exacta de la realidad en cualquiera de sus manifestaciones fenoménicas, suele atravesar distintas etapas, verdaderos períodos. Antes de arribar a la intelección científica de un fenómeno pasa por interpretaciones teológicas y dialécticas. Esta es una de las pocas verdades esenciales que nos ha legado Augusto Comte, cuyas mejores intenciones sociológicas naufragaron en el caos de sus postreras divagaciones. Todos los modos del conocimiento atraviesan por tres períodos progresivos”⁸.

Siguiendo a Augusto Comte, Ingenieros afirma que la evolución de humanidad no se manifiesta a través del progreso material, ni por las formas de gobierno, menos aún por el poder territorial real o virtual de algunos países sobre otros.

En *Sociología Argentina* de 1913, afirma que la evolución de la humanidad se expresa a través de los estados de conciencia, del espíritu que impera en la sociedad.

⁷ *Ibíd.*, p. 351.

⁸ *Ibíd.*, p. 326-327.

Observo qué para José Ingenieros, el individuo, como otras especies pasa sucesivamente por tres fases diferentes, caracterizadas por Comte como tres sistemas o métodos de filosofar. Métodos que a la vez, se excluyen recíprocamente. El estado teológico o ficticio, aquel en donde se resuelve todo en forma imaginaria, por la ficción de las voluntades arbitrarias de los seres sobrenaturales. El estado metafísico o abstracto, en donde se resuelve todo por fuerzas abstractas o “entidades” que en realidad, son meramente verbales pero que se las cree como reales. El último y el más importante para José Ingenieros, por ser el momento en el cual se encuentra como por su estrecha relación con el futuro, es el estado positivo o científico.

En esta fase, es donde se renuncia a conocer lo absoluto, en otras palabras, el destino y el origen del universo. Toda explicación se reduce a los hechos y las relaciones necesarias entre ellos. Surgiendo y estableciendo leyes, que explican las formas en que se desenvuelven y desarrollan estos fenómenos observados. No se considera en este estado ni las ficciones, ni las abstracciones personificadas (deidades) sino únicamente los hechos, ya sean particulares o generales. Augusto Comte⁹ consideraba que en todos estos estados, en su nivel superior, se constituyen a partir de la reducción al mínimo de todos los múltiples principios de explicación. Es decir, hasta llegar a uno solo: Un solo Dios, para el estado teológico; una sola Naturaleza, para el estado metafísico; una sola ley para el estado positivo (que evidentemente sería algo así como la ley más general de todas y la que explicaría todos los fenómenos). Aquí, destaco que para Comte se producen una serie de inquietudes, porque reducir todos los principios a la existencia de una sola ley sería utópico, imposible. Se pregunta ¿podría tener esta ley gravitación universal?, para el autor esta ley puede explicar muchos hechos, pero no le parece que pueda explicar todos los hechos. Sin embargo, si sostiene que la ley de los tres estados tiene dos pruebas. Primero, la historia: la de la especie humana y la de cada individuo en particular. Segundo, la

⁹ Augusto, Comte, *Curso de Filosofía Positiva (Lecciones I y II)* [1830, París] – *Discurso sobre el espíritu positivo* [1844, París], Buenos Aires, Hyspamerica, 1980; *Primeros Ensayos*, [1854, París], Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1977.

necesidad: manifestada en la posibilidad que tienen los hombres de sistematizar el conjunto de sus conocimientos, ya sean teóricos o prácticos.

Para José Ingenieros, en el tercer estado, en el caso de la ciencia positiva, se sustituye toda la idea del absoluto por la de una relación directa y necesaria entre los hechos. La idea de ley sustituye a la de causa, ya sea esta primera o final.

Ahora bien, ¿Cómo se establecen las leyes? Como ya se ha dicho, observando a los problemas de la sociedad, por ende, al considerarlas desde el punto de vista dinámico, todo se reduce a estudiar la marcha efectiva del espíritu humano en ejercicio, vale decir, mediante el examen de los procedimientos empleados en la obtención de los diversos conocimientos exactos, lo cual constituye, en esencia el objetivo general de la filosofía positiva.

En pocas palabras, al considerar todas las teorías científicas, como grandes hechos lógicos, solamente con la profunda observación de esos hechos, se puede llegar al conocimiento de leyes lógicas. A pesar de estas afirmaciones, José Ingenieros considera que para alcanzar y cerrar definitivamente el estado positivo, es decir, el último estado, faltan aún tareas por hacer.

Una de estas tareas pendientes, observo que es la de constituir la física social o sociología, que completaría el estudio de todos los fenómenos posibles y al mismo tiempo, permitiría jerarquizar el conjunto de las ciencias.

Otra tarea es la de fortalecer el espíritu nacionalista. En esa tesitura José Ingenieros destaca su participación en el Proyecto de Ley de Trabajo impulsada por el Ministro Joaquín V. González, considerando como la puesta en práctica de la sociología socialista y nacional que el propone, dice:

“La presentación de este proyecto al Parlamento argentino motivó disquisiciones heteróclitas, influenciadas por pasiones políticas ajenas a la materia del proyecto mismo. Escritores, juristas y agitadores de heterogénea cultura se dedicaron a aplaudirlo o censurarlo; pocos se dieron la molestia de leerlo. ¿Para qué? La loa y la diatriba respondían a criterios puramente políticos o de clase, sin que el buen sentido sociológico lograra sobreponerse al sentido común de los críticos incipientes. Los amigos del autor creyéronse obligados a declararlo magnífico; sus enemigos resolvieron proclamarlo abominable. Los adversarios del proyecto se dividieron en dos grupos, mancomunando sus esfuerzos en una promiscuación absurda. Por un lado acamparon los opositores burgueses; por otro, los opositores socialistas y anarquistas. Los primeros lo censuraron alegando que es demasiado-socialista; a su juicio compromete los intereses de los propietarios y capitalistas argentinos, favoreciendo excesivamente a los obreros. Los segundos le reprocharon su carácter reaccionario, pretendiendo que compromete los intereses de la clase obrera y favorece demasiado a la clase capitalista. Esa doble crítica es un valioso indicio de que el proyecto es bueno”¹⁰.

En resumen, desde la perspectiva de José Ingenieros advierto que el nacionalismo aparece como un elemento fundamental para la organización, desarrollo y consolidación del país. En definitiva, José Ingenieros presenta a la nación y a su ideología, el nacionalismo, como la instancia máxima de desarrollo en un Estado moderno, y a la lucha de clases, como la fase previa.

¹⁰ Ingenieros, *Sociología Argentina* cit., pp. 434-435.

**Perón, génesis y formación de su pensamiento político.
La doctrina de la Nación en armas**

Héctor Muzzopappa
UNLa, Buenos Aires

Los primeros escritos de Perón, *El Frente Oriental de la Guerra Mundial en 1914*¹, *Apuntes de Historia Militar*², *La Guerra rusojaponesa*, producidos como docente de la Escuela Superior de Guerra, y todos los que le seguirán, pondrán de manifiesto el impacto configurador que produjo en su pensamiento el concepto de la nación en armas. Este concepto está presente en cada circunstancia en que él necesite expresar el fundamento de sus ideas políticas. A partir del estudio de estos primeros trabajos se hace notorio que, si la guerra es la continuación de la política por otros medios, el estudio de las condiciones en las que transcurre la guerra fue desplazándose fuera del limitado campo militar, introduciéndolo conceptualmente en el de la política. Sus estudios sobre los fundamentos de la guerra moderna, que comprenden el ciclo que se extiende desde las campañas napoleónicas hasta la guerra franco prusiana y la Gran Guerra, fueron formando en su pensamiento un paradigma que trascendió largamente hacia el de la política. En consecuencia, en el pensamiento de Perón la guerra pasará a ser un modo particular, y, en su caso, para no ser más que una introducción y un aspecto de su condición de existencia, la política. Si Clausewitz había sentenciado que la guerra es la continuación de la política por otros medios, en Perón el estudio de la guerra lo había llevado a una concepción estructural de ese fenómeno que es la política, y a darle a la política una jerarquía superior sobre las fuerzas militares. “De todas la numerosas fuerzas vivas de la nación, ninguna hay que deba marchar más constantemente unida con la política que la militar, que le

¹ Buenos Aires, Círculo Militar-Biblioteca del Oficial, 1931.

² Buenos Aires, Escuela Superior de Guerra, 1932.

debe estar subordinada, ya sea en la paz como en la guerra”³. “Las operaciones militares en estas tres guerras [1864, 1866, 1870] no hicieron sino certificar los éxitos obtenidos en el campo político por el Gran Canciller”⁴.

Pero la afirmación sobre la primacía de lo político requiere ser efectuada señalando también las particulares condiciones en que el concepto adquiere el contenido característico que lo distinguirá de otros períodos históricos. Este se produce en una época de gran crisis de las concepciones del mundo. Simplemente, aquí podemos adelantar que la caída del universo liberal vigente durante el siglo XIX tuvo el significado del hundimiento de ideas que habían fundado largamente el sentido común del mundo occidental, dando lugar a la aparición de modelos radicalmente diferentes y alternativos. En consecuencia, el universo de ideas respecto del concepto de lo político aparecía como un espacio disponible para la introducción nociones disruptivas y totalmente transformadoras. Todas ellas fundadas en las experiencias que culminaron en la Gran Guerra.

Esas ideas van a ingresar en el marco de una nueva temporalidad histórica, estarán fundadas en la **temporalidad de guerra**⁵. Con esta expresión intentamos señalar una condición esencial sobre la que transcurren los hechos, tal como lo señaló Thomas Hobbes en su célebre descripción del estado de naturaleza.

“Pues la GUERRA no consiste solo en batallas, o en el acto de lucha; sino en el espacio de tiempo donde la voluntad de disputar en batalla es suficientemente conocida. Y, por tanto, la noción de *tiempo* debe considerarse en la naturaleza de la guerra, así como está en la naturaleza

³ J. D. Perón, *Apuntes de Historia Militar*, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Docencia, 1998, p. 154

⁴ E. Rottjer, J. D. Perón, *Las Operaciones en 1870*, (Círculo Militar, Biblioteca del Oficial- 1938-1939), en *Obras Completas*, Tomo 5, Docencia, 1998, p. 52.

⁵ Las ideas desarrolladas por Carl Schmitt en su concepto de lo político, creemos, serían un claro ejemplo al respecto, y que solo podrían ser entendidas por estas condiciones históricas.

del clima. Pues así como la naturaleza del mal tiempo no está en un chaparrón o dos, sino en la inclinación hacia la lluvia de muchos días en conjunto, así la naturaleza de la guerra no consiste en el hecho de la lucha, sino en la disposición conocida hacia ella, durante todo el tiempo en que no hay seguridad de lo contrario”⁶.

Si estas son las condiciones del mundo occidental, que hegemonizan al mundo, es necesario destacar en qué *momento histórico* y en qué *condiciones particulares* de la Argentina se origina este desplazamiento.

I. La situación histórico existencial de Perón

Momento histórico y condiciones particulares.

La vida en *tempo* de guerra

A. El momento histórico

Las concepciones del mundo se construyen siempre en determinados ciclos históricos, que poseen caracteres específicos que determinan su singularidad. Si la filosofía es el modo esencial en que esos ciclos se reflejan, Hegel sentenció, rompiendo con el atemporal fundamento teológico de la filosofía, que “la filosofía es su tiempo aprehendido en pensamientos”⁷.

Tales ciclos están determinados por acontecimientos fundacionales que los abren, inician y establecen el **modo o carácter** en los que se habrá de desplegar lo habitual y corriente en la vida de las sociedades. El desarrollo del pensamiento de Perón se produce en el **momento histórico** de un gran cambio a nivel mundial, el fin del ciclo del liberalismo, consumado en la Gran Guerra, que va a coincidir con el crepúsculo del orden conservador en la Argentina. Ese gran ciclo histórico del liberalismo comienza en el terreno político con la Revolución Francesa. Pero el abordaje de esta revolución que Perón efectuará

⁶ T. Hobbes, *Leviatán*, Madrid, E. Nacional, 1979, cap. XIII, pp. 224-225. Versalitas y subrayado de Hobbes.

⁷ G. Hegel, *Principios de la Filosofía del Derecho*, Buenos Aires, Sudamericana, 1975, Prefacio.

no será desde el punto de vista establecido por los manuales de historia; él lo realizará, como profesor de Historia Militar, a partir de la revolución en el arte militar llevada a cabo por Napoleón Bonaparte, y de sus consecuencias históricas, expresado en el estudio y el desarrollo teórico y práctico de ese arte cumplido por los prusianos del período de la unificación germánica. Las guerras napoleónicas, y las prusianas de las últimas cuatro décadas del siglo XIX constituyen la base sustancial de su aproximación a la historia.

Situado en ese período histórico, la situación fundamental sobre la que piensa Perón es la Gran Guerra y sus consecuencias. Esto se advierte en una de sus primeros trabajos, *El Frente Oriental de la Guerra Mundial en 1914*.

En esta obra Perón realiza una descripción del desarrollo histórico que llevó a la Gran Guerra. El punto de partida reside en la Revolución Francesa, ya que a partir de ella se desplegará el ciclo de la guerra moderna. Como estudioso de la guerra, aborda en primer término la Revolución Francesa desde su aspecto militar. Las transformaciones que ella introduce a partir de las revolucionarias técnicas napoleónicas abren un nuevo período histórico en la concepción de la guerra, dentro de la cual el concepto de la nación en armas constituiría su consumación militar. Podemos afirmar, pues, que Perón tiene como supuesto conceptual la secuencia histórica en la cual se gestó y se consumó lo que él considera el concepto más moderno de la defensa nacional. La consideración de la secuencia histórica dentro de la cual se inscribe la Gran Guerra lo desplazará del ámbito estricta y reducidamente militar. Es necesario señalar que a diferencia de los materiales tradicionalmente empleados para la formación de los oficiales, y como producto de las profundas transformaciones que la Gran Guerra ha introducido en el paradigma militar, desde mediados de la década del '20 la instrucción teórica en la Escuela Superior de Guerra ha comenzado a incluir dentro de las materias más importantes, Táctica e Historia Militar, contenidos políticos, sociológicos y económicos, alejándose de las concepciones restringidas a lo meramente castrense. Siguiendo estas orientaciones, en el abordaje de un aspecto de la

Gran Guerra, su frente oriental, intentará incorporar la integralidad de las variables dentro de las cuales se inserta la cuestión de la guerra⁸.

De este modo el trabajo va a recorrer los distintos capítulos dentro de una concepción de la guerra encuadrada en sus condiciones históricas, sociales y económicas.

La guerra es, pues, un aspecto de la política; por lo tanto, estas transformaciones se producen dentro un proceso político que originado en la Revolución Francesa fue redefinido en el Congreso de Viena. En el marco del período abierto por la Revolución Francesa, la secuencia histórica dentro de la cual Perón razona es la comprendida entre 1815 y 1914⁹, que estableció un determinado equilibrio europeo. Pero un equilibrio inestable. Él comparte la perspectiva que sostiene que, como consecuencia de que se restauraron los principios de legitimación dinásticos anteriores a la Revolución Francesa, en ese congreso “no se resolvieron problemas étnicos y políticos inherentes a la nacionalidad, con lo que se prepararon futuros conflictos”; el equilibrio se construyó en base a las cuestiones de Europa continental, pero no a las mundiales, lo que determinó “el fracaso de este Congreso”, engendrándose el germen de la Guerra Mundial en cuanto “una de las naciones continentales se lanzara en procura de una acción mundial, en competencia con Inglaterra, que en el reparto de 1815 le tocó ‘la parte del León’”¹⁰. Claramente, Perón se inserta dentro de la perspectiva germánica de este proceso histórico; pero es necesario tener en cuenta que esta perspectiva no lo hace germanófilo, sino

⁸ Cnel. J. L. Picciuolo, *Historia de la Escuela Superior de Guerra*, Buenos Aires, Círculo Militar, 2000, pp. 143-144, testimonia que la introducción del concepto de *La Nación en Armas* motivó que en la *Memoria Año 1926* de la Escuela Superior de Guerra se indicara la necesidad de dejar de concebir la guerra como un fenómeno aislado, para concebirlo en el amplio contexto de los factores económicos, sociales, políticos, etc.

⁹ Perón, *El Frente Oriental de la Guerra Mundial en 1914*. En *Obras Completas*, tomo I, pp. 149-150.

¹⁰ *El Frente Oriental* cit., p 151.

que lo sitúa en el campo de las naciones que padecen el poder imperial de Inglaterra, que es desde donde él establecerá su perspectiva política.

En el transcurso de 1815 a 1871 se registraron grandes cambios en el mapa del poder europeo. Nos parece importante subrayar que Perón señala como motor del cambio “al progreso de los pueblos”; “su perfeccionamiento y preponderancia, son directamente proporcionales a la capacidad energética de sus habitantes y el grado de productividad de sus territorios”. Conforme a su concepción de la nación en armas, llevada fuera del ámbito de la guerra y situada en el nivel socio-histórico, la vitalidad de las nuevas fuerzas reside en los pueblos, que desplazarán los centros de gravedad instituidos en el Congreso de Viena. Estos cambios debían terminar “en una crisis política de tan vastas proporciones como enormes era los intereses puestos en juego”¹¹.

Alemania e Italia se unificaron; Alemania se constituyó en Imperio después de Sedán. Austria, eliminada de la Confederación Germánica en 1866, ha pasado a ser una potencia de segundo orden. Turquía ha perdido gran parte de su territorio europeo y los Balcanes se han dividido en pequeños estados. Rusia se extendió hacia el Asia con el ejército más numeroso del mundo. Francia ha creado un vasto imperio colonial, habiendo perdido su papel preponderante en 1870. Inglaterra va perdiendo su posición preponderante, pues tiene varias potencias mundiales frente, y sus colonias le inspiran recelo.

¹¹ *Ibíd.*, p. 151-152. Reiteramos que desde aquí, desde la perspectiva originaria de la guerra, se formará una de sus primeras orientaciones políticas: el de la afirmación de la soberanía nacional ante las políticas de los imperios, y, concretamente, la función imperial de Inglaterra, en conformidad con lo que instaurarán los pensadores nacionalistas de Forja. Ubicado en el paradigma de la nación en ciernes y la política del sometimiento, Perón sigue aquí sus maestros alemanes, asentándose en la situación de un país emprende la tarea de desarrollarse y expandirse conforme a lo que han hecho los países que han acometido la Revolución Industrial, y a la política imperial de Inglaterra de impedirlo. Alemania lo intentó y lo pagó caro.

Hacia fines de siglo, la relación de fuerzas no era favorable para Alemania; no le convenía una guerra que solo podía acarrearle grandes males económicos y sociales. Si Alemania hubiese deseado la guerra la hubiese acometido en 1905, en donde a raíz de la guerra de Rusia con Japón y de Inglaterra con los *boers* contaba con una situación más que favorable. “Pero Guillermo II renunció a aprovechar el favor de las circunstancias. También más tarde repudió tal actitud por principio, puesto que vio en la conservación de la paz mundial su misión principal; sucumbió por su política de *paix a outrance*”¹². Alemania no deseaba ni le convenía la guerra; sí a Inglaterra, porque el crecimiento de Alemania era una amenaza a su dominio mundial. Es por ello que una alianza entre Alemania e Inglaterra era estructuralmente inviable, por todo a lo que Inglaterra debía renunciar.

Por todo lo expuesto se ve cuán difíciles eran conjurar los acontecimientos que después de 1908 se gestaba en Europa. Para Alemania parecía haberse planteado el problema del “ser o no ser de la nación”.

En síntesis, el Congreso de Viena estableció un equilibrio continental que estaba destinado a desaparecer cuando alguna nación entrase en competencia con Inglaterra. El desplazamiento de los centros de gravedad (Alemania) rompió ese equilibrio generando una crisis que llevó a la Guerra.

Perón analizará la situación también desde el punto de vista económico, que tratamos más adelante.

B. Las condiciones particulares

La íntegra clase política argentina existente en el período posterior a la Gran Guerra no es más que la prolongación del modelo del 80, cuyo paradigma institucional e ideológico es el mismo que el del orden conservador liderado por Julio A. Roca, y se despliega en un espectro que va desde el

¹² Perón cita textualmente a *La Nación en Armas* de von der Goltz [Ed. Biblioteca del Oficial, 1927, p. 13].

núcleo del régimen a diversas formas que expresan su crítica, extensión, renovación o consumación. Pero todas ellas siguen compartiendo la misma cosmovisión histórica, la del ciclo liberal del siglo XIX según lo entendió la generación del 80. Y así conservadores, radicales, socialistas, demócratas progresistas, como así también la corporación estudiantil de la Reforma Universitaria que pretende portar ideas que se proyectan sobre los nuevos tiempos. Todas esas ideas no tienen otro contenido que aquellas que impulsaron el ciclo histórico del liberalismo y que en ese momento están siendo eclipsadas por los nuevos templos de ánimo producto de los cambios que ha introducido la Gran Guerra.

Las condiciones particulares en las que se producen estos primeros trabajos de Perón son específicamente las del golpe de 1930 que dan fin a la experiencia del Estado liberal de Derecho iniciada en 1853, y que fue políticamente vivido como el fin de la barbarie y la instauración de la civilización. Las ideas que movían a ese golpe no fueron un rayo que cayó de un cielo sereno, sino que venían gestándose desde hacía casi una década. Motivadas como reacción contra el gobierno popular de Hipólito Yrigoyen, e inspiradas ideológicamente en el movimiento francés producido a raíz de la derrota en la guerra franco prusiana de 1870-71, introdujeron los principios tradicionalistas bajo la denominación de **nacionalismo**. El contenido real de este movimiento no fue sino una mutación radical de las ideas de la generación del 80, producido en sectores de las clases altas operantes durante el orden conservador, que migraron del liberalismo optimista al pesimismo tradicionalista. La figura arquetípica de esta transfiguración fue Leopoldo Lugones¹³.

El fin del ciclo histórico del liberalismo a escala mundial, los cambios revolucionarios introducidos por la Gran Guerra, el ocaso del orden conservador y la crisis de su modelo de inserción económica en el mundo, la instauración del yrigoyenismo como una nueva mayoría política y la reacción

¹³ Desarrollamos esta mutación en nuestro trabajo *El nacionalismo de Lugones: entre la crisis del orden conservador y la génesis de una nueva etapa histórica*.

nacionalista configuran las condiciones producción de estos trabajos. Pero todos ellos transcurren sobre una determinada condición esencial característica de esta época, una temporalidad fundada en el “estado de guerra”

II [Los principios]

Las consecuencias que Perón extraerá de este contexto histórico, (que se desarrolla sobre una temporalidad fundada en el “estado de guerra”) a partir de la teoría de la nación en armas.

En el capítulo III dedicado al concepto de *La Nación en Armas*¹⁴ hemos intentado poner de manifiesto los cambios revolucionarios que ese concepto contenía dentro de sí. En él se sintetizaron, a partir de los principios de la guerra, transformaciones que no afectaron solamente al limitado concepto de la guerra, sino que se proyectaron sobre el universo político. Si la guerra sigue siendo la continuación de la política por otros medios, los cambios expuestos en la naturaleza de la guerra indican los profundos cambios producidos en el paradigma político.

En una mente en formación, como es la del Perón de fines de los años 20 y principios de los 30 estas nociones influirán implícita pero decisivamente, contribuyendo a configurar los principios de paradigma que estructurarán su pensamiento político. Estos conceptos constituirán la potencia configuradora (*schöpferische Macht*) con los cuales irá abordando los hechos que deberá ir enfrentando progresivamente.

Como hemos señalado, sus primeros trabajos impresos están íntegramente recorridos por el concepto de la nación en armas, que reitera en cada capítulo como fundamento de sus exposiciones.

¹⁴ Nos referimos a nuestro trabajo *Los orígenes y fundamentos del paradigma peronista. La Nación en Armas*. <https://www.academia.edu/>.

Pero es necesario poner de manifiesto qué principios Perón afirma a partir de la nación en armas.

1. La nación como entidad soberana se fundamenta en un complejo de fuerzas

En el capítulo III de *Apuntes...*¹⁵ al abordar el concepto de la nación en armas, después de una breve descripción sobre el desarrollo de la naturaleza de la guerra desde la antigüedad, afirma que quienes llevan adelante la guerra ya no son fuerzas mercenarias sino los pueblos mismos. Y a continuación transcribe una larga cita de *La Decadencia de Occidente* de Spengler en la cual rechaza las teorías pacifistas e implícitamente cosmopolitas que, de ser adoptadas por un pueblo lo dejan inerme frente a las fuerzas del dominio imperial. Pues la paz universal no es otra cosa que la paz instaurada por los poderosos cuyo producto es el sometimiento a la esclavitud del pueblo¹⁶.

La existencia de un pueblo está condicionada a su capacidad de poder erigirse como una fuerza capaz de defender su soberanía e identidad en la Historia.

“La Guerra Mundial ha probado suficientemente que ninguno de los grandes pensadores que, como Spengler, dudaron siempre de la eficacia de teorías artificiosas, se había equivocado. Si la Guerra de 1870 afirmó el concepto de la necesidad de la **preparación integral del Estado para la guerra**, la Mundial de 1914-1918 lo ha confirmado plenamente, llevando este concepto a extremos tan grandes como imprevistos”¹⁷.

¹⁵ *Apuntes de Historia Militar*, en OC, Tomo II, p. 127.

¹⁶ La cita no la toma directamente de Spengler, sino *La Nación en Armas* en la edición de Friedrich von der Goltz. Edición del Círculo Militar, 1927, p. 47.

¹⁷ *Apuntes...*, p. 128.

“A **la nación en armas** corresponde la movilización y organización integral. Hoy, la preparación para una guerra ha pasado a ser, no solo tarea de militares, sino de todos los habitantes, gobernantes y gobernados, militares y paisanos,” pues en ella se expresa, “la razón de ser o no ser de la nación.”¹⁸ La eficacia y vigencia de ese concepto se probaría con la derrota de Alemania. A pesar de la potencia y estrategia de su ejército, “fue batida por un cerco total, pero de nuevo tipo. Son las fuerzas nuevas puestas en juego. [...], un cerco que estranguló estratégica, política, económica y moralmente, no solamente al ejército, sino junto con él a toda la nación.

Más allá de las simpatías hacia una u otra nación, el hecho muestra la presencia de fuerzas imperiales dominantes que impiden el crecimiento y desarrollo de quienes puedan manifestarse en el escenario mundial.

Por lo tanto, la soberanía de un país no se juega solamente en el terreno militar o diplomático, sino que se registra en el conjunto de las fuerzas de la sociedad civil; cada una de ellas es una rueda del plexo sistémico que la constituye. Todas ellas deben estar integradas. Esta integración del conjunto implica también un rol dentro de la sociedad total, que, como veremos más adelante, se juega dentro del supuesto de una sociedad homogénea que rechaza los principios jerárquicos de la sociedad tradicional.

2. Los pueblos constituyen el sujeto histórico. Los fundamentos de la democracia popular

Perón instituye a lo largo de su discurso a los pueblos como sujeto histórico: reiteradamente afirma que “los pueblos disponen de su destino, Ellos labran su propia fortuna o su ruina”¹⁹,

Aquí es importante desplegar este tema, el del pueblo.

¹⁸ *Apuntes...*, p. 130,

¹⁹ *Apuntes...*, p. 127.

En el capítulo III de nuestro trabajo al respecto²⁰, nos hemos detenido a poner de manifiesto que el concepto de la nación en armas porta como supuesto la valoración del papel de los pueblos percibido por Colmar von der Goltz en su estudio de los ejércitos populares levantados por Leon Gambetta después de la derrota del Imperio de Napoleón III.

En ese trabajo, von der Goltz observa la secuencia iniciada con la leva en masa de los ejércitos de la Revolución Francesa, configurada orgánicamente por obra de Napoleón, y luego continuada por los prusianos con el servicio militar. Los efectos de este hecho son múltiples, que no se limitan en modo alguno a sus consecuencias militares. Si bien podría afirmarse que von der Goltz toma al pueblo solo desde el punto de vista de la guerra, si se aplica el concepto de **movilización** por él destacado, se descubre que también las masas son esenciales en las épocas de paz. En efecto; el paso de las masas desde la situación de guerra al de paz no elimina su papel, sino que solamente lo reconfigura: constituyen el pueblo trabajador en un amplio sentido, esencial ahora desde el punto de vista productivo.

Los pueblos han devenido poder. Ya no son un elemento marginal al conjunto social, sino uno de sus componentes necesarios. Este hecho instaura las bases para una sociedad democrática, entendiendo la democracia como un estado (*status*), no como limitado régimen político legal²¹. Pero este hecho está fundado en la pertenencia de las masas a una comunidad igualitaria, la nación²². Emerge la conciencia nacional. La conciencia nacional y el concepto de democracia son términos correspondientes que están surgiendo en este período.

²⁰ “El concepto de La Nación en armas”.

²¹ Entendemos aquí por “estado” el sustrato de un modo de vida fundado en el *demos*, y en un conjunto de creencias (no de ideas) mayoritariamente compartidas, que configuran las bases de una nueva etapa histórica.

²² La nación no puede ser concebida sino como una comunidad igualitaria, pues a despecho de la desigualdad social la nación se concibe como un compañerismo horizontal y profundo. Cf. Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: F.C.E., 1993, Cap. I

Este protagonismo de las masas es lo que ha sido reconocido por algunos historiadores como uno de los productos de la historia social de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas: sobre las bases instituidas por Napoleón Bonaparte, Napoleón III va a construir su legitimidad democrática plebiscitaria²³, instituyendo una tradición dentro de la cual puede ser incluida la experiencia de Gambetta. El concepto de la nación en armas ofrece una secuencia conceptual sobre el que se podría legitimar el plebiscitarismo democrático ensayado más tarde por Perón. A partir de ellas se concibe el “frente interior” en la guerra; en la paz, el pueblo.

Pero el pueblo como sujeto histórico es un término reflexivo o relacional, es decir, que su afirmación supone otro término que completa su contexto. Así como el valle supone la montaña para concebir su contexto, así el concepto de pueblo supone el del conductor, con el cual está vinculado, en este paradigma, de modo esencial.

3. El conductor

La concepción que Perón tiene de la conducción no es la del mero mando, ni tampoco la del portador de la capacidad estratégica.

Siguiendo el hilo de sus comparaciones de la guerra como un arte, el conductor es un artesano, un creador; para expresarlo, toma las palabras del conde Schlieffen: “el conductor del ejército no sólo debe saber conducir el ejército a la victoria: también debe organizarlo, armarlo, equiparlo, instruirlo, vestirlo y alimentarlo [...]. El conductor del ejército no puede ponerse a la cabeza de una tropa cualquiera”²⁴. Es decir, la fuerza armada es un instrumento como lo es una orquesta para su director, quien no conduce cualquier orquesta, sino “su” orquesta, su instrumento.

²³ C. Schmitt, *Legalidad y Legitimidad*, Buenos Aires, Struhart, 1994. Cap. I.

²⁴ *Apuntes...*, p. 226.

Ese ejército es el “instrumento” que, accionado por su voluntad, debe realizar un esfuerzo determinado, que el conductor conoce o debe conocer; es entonces el único capaz, o por lo menos el mejor capacitado, para fijar el verdadero temple del “instrumento”. Nadie podrá, en consecuencia, estar en mejores condiciones para organizar el ejército en la paz que quien debe conducirlo en la guerra²⁵. La concepción que Perón tendrá de la conducción en general, sea política o militar, es la de un ser portador de una potencia configuradora, capaz de construir aquello que imagina emplear como instrumento.

Debemos reiterar que subyace a la nación en armas, la concepción de la potencialidad del pueblo descrita por von der Goltz en su trabajo sobre la resistencia erigida por Leon Gambetta. Esta noción no pudo ser desconocida por Perón, siendo ayudante de Rottjer en la cátedra de Historia Militar²⁶.

Si el fenómeno de las masas en el período de la constitución de las naciones modernas está necesariamente unido, como señalamos, al de un conductor, en el fenómeno plebiscitario, las masas adquieren su unidad en la figura del conductor. Como afirmamos más arriba, son términos complementarios. El liderazgo político se basa en estos conceptos.

4. La Revolución Industrial y los cambios tecnológicos y científicos como base del poder nacional

En este punto es decisiva la diferencia introducida por Friedrich von der Goltz respecto de la edición de su padre. En el capítulo III de nuestro trabajo ya citado, hemos puesto de manifiesto que las diferencias entre la edición de

²⁵ *Apuntes...*, p. 338.

²⁶ En su conferencia “La Guerra de las Naciones en Armas”, del 19 de agosto de 1927, Rottjer afirma que von der Goltz “prestó atención a los fenómenos que la guerra popular de la segunda parte de la campaña produjo, y llegó a preguntarse qué hubiese sido de los victoriosos ejércitos alemanes si la formación de los improvisados ejércitos de Gambetta hubiese sido cuidadosamente preparada”, *Revista Militar* 27, N. 320, septiembre de 1927, p. 1071.

Friedrich y Colmar von der Goltz. La reedición hecha por Friedrich contiene un único y esencial mensaje: la Gran Guerra ha puesto de manifiesto la transformación que el complejo de la Revolución Industrial –industria, técnica, ciencia, educación– ha introducido en el fenómeno de la guerra. Si guerra y política son conceptos correspondientes dentro de un mismo género, no hay triunfo en la guerra sin industria –no hay soberanía nacional sin el complejo que ella supone. En cada aspecto que se toca, Friedrich introduce la nueva realidad que se ha hecho presente con la Gran Guerra.

El acceso a la dimensión de la Revolución Industrial Perón lo hace, como en el resto de sus estudios, a partir del fenómeno de la guerra. Él ve en las transformaciones introducidas por la Revolución Industrial una segunda variable determinante de la situación histórica. La introducción al tema se hace a partir de las nuevas condiciones históricas en las que se enfrentan los poderes en pugna.

a. La economía post Revolución Industrial

La superproducción y la superpoblación han creado ambiciones y necesidades nuevas a los Estados europeos, que los lleva a luchar por mercados para introducir sus productos industriales. Cada país ha defendido su producción. El despertar industrial de Alemania ha lesionado los intereses vitales de quienes hasta entonces se habían repartido el mundo colonial, Inglaterra y Francia. También Bélgica recibió una parte considerable. Teniendo en cuenta la población que cada una tiene [cuyo número legitimaría la posesión colonial] Alemania recibió una cantidad colonial menor. Perón continuará observando la situación europea ubicándose en la perspectiva alemana²⁷.

²⁷ Cita a Friedrich von Bernhardi. *Alemania y la próxima guerra*, Barcelona, 1916 (*Deutschland und der Nächste Krieg*, 1911). Von Bernhardi representa la posición militarista y pro guerra, crítico de la política alemana previa a la guerra. Es posible que esta obra fuese bibliografía en alguna materia de la Escuela Superior de Guerra. La posición desarrollada por von Bernhardi es interesante. El libro es una exhortación dirigida a las autoridades del pueblo alemán para que adopten decisiones firmes que

El capítulo dedicado a la situación económica comienza con una distinción clara sobre la decisiva importancia de la economía en la agenda de las potencias, y la diferencia fundamental entre la economía de una sociedad agraria y la de una industrial, que aplica a Alemania. Aquí se hace evidente su formación a partir de la edición de Friedrich von der Goltz de *La Nación en*

lleven a ubicar a Alemania entre las potencias europeas de primer orden. Para ello debe abandonar la política “miope y doctrinarista” (*Alemania y la...* p. 114) asumida por el gobierno imperial de fin de siglo, adoptando en cambio las posiciones de *Realpolitik* que impulsó Bismarck. Ello se verificaría, en primer término, en participar en mayor medida en el reparto colonial. Sostiene citando a Treitschke que “La colonización que mantiene la unidad con la nación es un factor de grandísima importancia para el porvenir del mundo. De ella dependerá el grado en que cada pueblo participará del dominio de la tierra por la raza blanca; y es muy posible que llegue el tiempo en que un país que no tenga colonias no figure entre las potencias europeas por grande que sea su poder”. Y concluye “Hoy pagamos ya muy cara la falta de colonias que respondan a nuestras necesidades. No solamente podrían absorber el exceso de población obrera, sino que nos darían primeras materias y géneros alimenticios, nos comprarían los productos de nuestra industria y constituirían un campo de actividad para el enorme capital intelectual que hoy no halla suficiente despliegue en Alemania o está al servicio de intereses extraños”, p. 135.

El modo de lograrlo es volver a la política de Bismarck, que no retrocedió ante la decisión de la guerra, único camino para para que Alemania ocupe el lugar que le corresponde.

Sin embargo, esta perspectiva, opuesta a la de la socialdemocracia, reconoce la necesidad de una política social. Partiendo del peligro que representa para el Estado la existencia de una guerra interna, sostiene que “es evidente que las reclamaciones de los obreros son justas hasta cierto punto. Recto es el derecho con que el ciudadano pide medios para combatir la miseria por medio de su trabajo y elevarse en la escala social, y muy justamente espera del Estado protección para su trabajo, especialmente contra los abusos del capitalismo. De dos medios dispone el Estado para conseguir este objeto: en primer lugar, procurando que haya ocasión de trabajar y ganar; en segundo lugar, asegurando al trabajador contra la incapacidad para el trabajo por causa de enfermedad, vejez y accidentes, ayudándole económicamente en el paro forzoso y protegiéndole contra las imposiciones que le impidan trabajar”, pp. 117-118.

Puede afirmarse en esta obra impera el mismo espíritu que se observa en el de la nación en armas, el de una nación también socialmente integrada.

Armas, dedicada a destacar la diferencia de las condiciones sobre las que se desarrolló la Primera Guerra Mundial.

“Si las cuestiones económico-mundiales tuvieron una importancia muy relativa y secundaria en las guerras europeas, hasta la de 1870-71, en que Alemania seguía siendo un Estado principalmente agrario, en la Guerra Mundial (1914-1918) las condiciones habían variado fundamentalmente y se presentaban esas cuestiones en forma de un problema importante, debido al desarrollo enorme de la industria alemana y al crecimiento de la población. La importación de materias primas, víveres y artículos de consumo y la exportación de productos industrializados, se habían convertido en condiciones esenciales para la vida económica alemana. En estas condiciones la declaración de guerra encontró a esta nación sin una preparación adecuada para afrontar las necesidades de su economía de guerra²⁸.

Perón remata el párrafo con una aseveración que subraya el cambio acaecido: “...podría preverse que la conducción de la guerra se hallaría ante un problema que no se había presentado hasta entonces en las operaciones de guerra”. La situación era difícil para Alemania no solo desde el punto de vista político, sino también desde el económico. Numerosas operaciones terrestres no tenían otro objetivo que abrir o cerrar rutas de abastecimiento.

El nuevo carácter de la guerra ya se manifestó en la guerra civil norteamericana, cuyo desenlace estuvo determinado por la utilización de medios económicos por parte del Norte, que lograron aislar al Sur a pesar de su potencia militar. Si bien la historia –acota Perón– no se repite exactamente, puede sin embargo, ofrecer situaciones semejantes.

Aunque Perón sigue los datos y orientaciones obtenidos a través de su formación por militares alemanes, es importante destacar que más allá de eso, Perón adopta y se sitúa dentro de un paradigma del poder mundial en el que

²⁸ Ibid., p. 188.

Inglaterra es la potencia hegemónica cuyos intereses impiden el desarrollo de toda otra nación que pueda dañar sus intereses. Este paradigma lo acompañará en toda su trayectoria.

b. La Educación

Pero donde se percibe claramente donde se ubica paradigmáticamente Perón respecto de la industrialización es en la cuestión educativa.

Aquí es necesario introducir una distinción entre la mera introducción de industrias en un contexto productivo y la introducción de una industrialización con revolución industrial. En el primer caso la industrialización es circunstancial y contingente, ya que no está inserta dentro de un proyecto integral que contemple el sistema y la cultura subyacente que la revolución industrial implica: ciencia, tecnología, investigación y desarrollo del proceso productivo, sistema de educación que asuma un paradigma alternativo al literario-humanístico tradicional.

Es aquí en donde podemos percibir la diferencia entre el pensamiento de Perón sobre la industrialización y otras propuestas sobre el tema.

Al respecto es útil confrontar las ideas del Coronel Luis Vicat con las de Perón, desarrolladas en su conferencia del 17 de julio de 1925.²⁹ Titulada “Necesidad de una metalurgia propia como elemento indispensable para asegurar la defensa nacional”, dentro del marco de un claro cuestionamiento al modelo productivo imperante, y bajo el principio de “bastarnos a nosotros mismos” Vicat afirma que además de las fuerzas armadas, “la defensa nacional tiene fases como la económica, la industrial, la de los transportes y aun la fase de la educación patriótica y social.” Su concepto de la educación se inscribe dentro del modelo de la educación patriótica, que venía siendo

²⁹ *Revista Militar* N. 295, agosto de 1925. Hemos analizado esta conferencia en el capítulo IV de nuestro ya citado trabajo *Los orígenes y fundamentos del paradigma peronista. La Nación en Armas*.

introducida por el Consejo Nacional de Educación desde la primera década del siglo xx. Vicat agrega con respecto a la necesidad de la educación patriótica “que no debemos descuidar desde el tiempo de paz para no tener que lamentarnos en caso de guerra”. La educación es pensada desde el ámbito político-estatal.

En su discurso sobre defensa nacional de 1944,³⁰ Perón recorre la misma temática que Vicat, señalando que en las actuales condiciones históricas, un país sin industria es un país inerme, no solo desde el punto de vista militar, sino también desde el punto de vista político, lo que se extiende sobre toda la comunidad nacional. Pero en el desarrollo de la cuestión de la defensa nacional, irá mostrando la vinculación sistémica entre cada uno de los factores que componen la vida nacional, a partir de un principio fundamental, el objetivo nacional, que como *objetivos políticos* “son una consecuencia directa del sentir de sus pueblos”.

Y dentro de esa vinculación sistémica aparece el dato que manifiesta la pertenencia de Perón a un paradigma distinto al de la generación del 80. La educación transita hacia un nuevo modelo. Su función ya no es la patriótica formativa pensada desde el Estado roquista para argentinizar a los inmigrantes, sino la que se proyecta sobre la sociedad civil del trabajo y la producción. La acción formadora de la identidad política será reemplazada por la acción formadora la identidad por el trabajo.

Leemos en el discurso sobre defensa nacional de 1944

“Al mismo tiempo es necesario orientar la formación profesional de la juventud argentina. Que los faltos de medios o de capacidad comprendan que más que medrando en una oficina pública se progresa en las fábricas y talleres y se gana en dignidad muchas veces. Que los que siguen carreras universitarias sepan que las profesiones industriales

³⁰ *Significado de la defensa nacional desde el punto de vista militar*, 10 de junio de 1944, en *OC*, tomo 6, pp. 535-557.

les ofrecen horizontes tan amplios como el derecho, la medicina o la ingeniería de construcciones. Las escuelas industriales, de oficios y Facultades de química, industrias, electrotécnicas, etc., deben multiplicarse. La Defensa Nacional de nuestra patria tiene necesidad de todos ellos”.

Esa exhortación cobrará realidad en la introducción de la educación técnica, que establecerá un nuevo ciclo, generando la instancia adecuada a la civilización de la sociedad industrial, en conformidad con la educación que en Europa se viene instituyendo.

Conclusiones

En el pensamiento de Perón la doctrina de La nación en armas se extendió mucho más allá de su naturaleza militar. Las condiciones históricas en las que esa doctrina se formuló permitieron que ella portara caracteres de paradigma alternativo. Lo esencial lo constituye el haber asumido el cambio histórico que significó la Gran Guerra en todos sus aspectos. El haber captado que una “forma del mundo” (Hegel) había dejado de existir por la presencia de una nueva.

Los cambios introducidos por la Revolución Industrial en el modo de producción, –la jerarquización del trabajo y de los trabajadores, por una parte, y las transformaciones políticas desplegadas como consecuencia de la Revolución Francesa constituyeron sus fundamentos.

Sin embargo, puede decirse que esta doctrina contiene conceptos generales, pasibles de ser aplicados a todo país que se encuentre en las condiciones del mundo en el período de entreguerras. Pero lo que no puede deducirse automáticamente de ella es un proyecto singular en donde la doctrina adquiera la realidad que implica, puesto que como toda teoría general no contiene los caracteres específicos de la situación de cada país, esto es, su ubicación en el mundo y sus problemas históricos irresueltos, que fueron las consecuencias particulares que Perón extrajo.

De allí Perón pudo desprender las bases de su paradigma político, situándose en dos principios esenciales: la soberanía nacional y la democracia popular, que intentaría suplantar al concepto de la tradicional democracia político-estatal, basada en el individuo y los partidos políticos. Perón las extrajo, insólitamente, de una doctrina militar, a contramano de las ideas liberal decimonónicas, que obraban en los partidos políticos herederos del orden conservador.

LA FILOSOFÍA EN EL NOA: ALGUNAS VOCES

Coordinadora: Beatriz Guerci de Siufi

Co-coordinadora: Susana Maidana

Mesa Temática
La filosofía en el NOA: algunas voces
Coordinadora: Beatriz Guerci de Siufi
Co-coordinadora: Susana Maidana

Fundamento. La propuesta recupera las voces de investigadores y docentes de Filosofía del Noroeste Argentino, para dar cuenta de la situación de este campo de estudio y trabajo en los últimos años: temas, autores, estado de la formación filosófica, etc.

La región NOA se ha reconocido en su identidad más profunda como un espacio cohesionado en lo cultural más allá de los propios límites geográficos y administrativos. Sus universidades operan desde la Red del Norte Grande, en la cual la Filosofía ha sido un campo de acción sostenido.

De ahí la convocatoria a conformar esta mesa con Académicos de Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Catamarca y Jujuy, para abordar reflexivamente el “estar siendo” de la Filosofía en los últimos años en sus respectivas Provincias.

La mesa está integrada por los siguientes trabajos:

Susana Maidana (UNT, Tucumán)
El legado de dos grandes filósofos en la UNT”.

Analía Manzur (UNSa, Salta)
Filosofía en el NOA, el caso Salta.

Francisco Yocca (UNSE-IIF, Santiago del Estero)
Situación de la Filosofía en el NOA. Santiago del Estero en perspectiva

Eduardo Román Gordillo (UNCA, Catamarca)
Semblanza del Departamento de Filosofía (Fac. Humanidades – UNCA)
durante el decenio 2011-2020”

Beatriz G. de Siufi (UNJU, Jujuy)
La Filosofía en Jujuy

**las huellas de dos grandes filósofos:
Lucía Piossek Prebisch y Roberto Rojo**

Susana Maidana
UNT, Tucumán

El propósito de este escrito es recuperar las huellas de dos grandes maestros en la historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. No es mi intención reproducir pormenorizadamente el largo *curriculum* de ambos colegas.

Considero que recordar es una auténtica forma de resignificar los legados de grandes maestros, que contribuyeron a la trascendencia de la producción filosófica, a nivel nacional e internacional.

En general, hay dos tipos de Profesores: unos son aquellos que cuando se jubilan y se van, nadie advierte su ausencia; y otros son los que dejan marcas, que gravitan en la historia institucional y en la vida de las personas. Entre estos últimos, elegí a Roberto Rojo, nacido en 1924 en Santiago del Estero y tucumano por adopción, fallecido en el 2010. También opté por Lucía Piossek Prebisch, nacida en 1925 en el seno de una familia universitaria tucumana, quien a sus 95 años sus inquietudes filosóficas y culturales siguen asombrándonos y deleitándonos. Sólo el COVID 19 ha sido capaz de poner un límite a los encuentros, que espero se restablecerán en un par de meses.

Mi elección de estas dos figuras se debe a que ellos provocaron un giro en la tradición filosófica de Tucumán, al incorporar nuevas temáticas y problemas en el currículo de la carrera de Filosofía y al promocionar la importancia de la escritura y de la investigación.

En efecto, los dos profesores conjugaron la docencia con la investigación e impulsaron la creación de proyectos y programas, mucho tiempo antes que surgieran las exigencias propias del Programa de Estímulos a la Investigación Científica.

En síntesis, considero que ellos abrieron nuevas sendas al pensar filosófico y atrajeron a muchos estudiantes y docentes jóvenes, no solo de filosofía sino, también, a egresados de otras disciplinas. Cuando vine a vivir a Tucumán, recién egresada de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Rojo y Lucía fueron los colegas con quienes me encontré al dar mis primeros pasos por los pasillos la Facultad de Filosofía y Letras¹.

La mayor parte de los cursos de postgrado que cursé fueron dictados por Roberto Rojo, Lucía Piossek Prebisch, Hernán Zucchi y María Eugenia Velentié, entre otros.

Me apasioné con la mirada cuestionadora de Nietzsche, gracias a las clases de Lucía, con quien realicé un itinerario por el pensamiento del filósofo topo, esa figura que bucea en las profundidades para desarmar el suelo metafísico. Por cierto, ella fue quien despertó el interés por los estudios del filósofo alemán, cuya mirada crítica entusiasmaba a los estudiantes.

Al poco tiempo, Hernán Zucchi, gran conocedor y traductor de la *Metafísica* de Aristóteles y esposo de Lucía, me invitó a participar en la elaboración de una Revista, titulada “Discurso y Realidad” en la que me inicié en la escritura.

¹ No puedo dejar de mencionar a la Prof. Julia Alessi de Nicolini, quien me aceptó, generosamente, en su cátedra, a mi retorno a las aulas, tras haber sido cesanteada por el Gobierno Militar.

En ese camino, conté con el apoyo generoso de Rojo, quien leía y corregía mis trabajos con esmero y quien me acompañó en el difícil proceso de escritura de mi tesis para optar al grado académico de Doctora en Filosofía.

Cabe recordar que Roberto Rojo fue cesanteado por el Gobierno Militar y que ni siquiera en ese momento, en el cual los cesanteados nos convertimos en una mancha en el piso no dejó de dar clases en su casa.

La Revista *Discurso y Realidad* se convirtió en un espacio creativo porque abrió puertas a los jóvenes aspirantes a filósofos. En el trabajo de edición y selección de textos, siempre había un motivo para encontrarnos en la casa de los Zucchi, quienes nos atendían con calidez y nos deleitaban con buen vino e interesantes conversaciones.

En lo que respecta a los encuentros sociales, recuerdo, con nostalgia, que una vez al mes nos reuníamos en casa del Profesor Rojo para jugar al truco con un destacado psiquiatra, el Dr. Charly Iriarte, el Prof. Bianchi, reconocida figura en el mundo de la Psicología y yo. Pero no sólo el truco nos convocaba sino la exquisita comida árabe que la esposa de Roberto, la Prof. Estela Asís, especialista en Letras y en Latín, nos preparaba, cuando hacía un alto en sus investigaciones sobre el mundo y la cultura clásicas.

Roberto y Lucía han sido colaboradores permanentes del Suplemento Literario de diario *La Gaceta*, cuyos escritos, habitualmente, se ocupaban de temas relacionados con la vida, la política, la sociedad.

Otro rasgo compartido por los dos profesores era que suscribían una forma de hacer filosofía, que se ocupaba de temas de actualidad. Es por ello que conversar con ellos era y es, en el caso de Lucía, realmente, un momento de aprendizaje y deleite.

Los dos investigadores obtuvieron el premio Konex, organizado por la Fundación Kónex en 1980, distinción destinada a brindar reconocimiento a

personalidades e instituciones del quehacer nacional y que sirvan como ejemplo de vida para los jóvenes. Rojo recibió el Premio Konex en 1996 en la disciplina de Metafísica e Historia de la filosofía y Piossek Prebisch recibió el Konex al Ensayo Filosófico en 2014.

Siguiendo con los aires de familia que los caracteriza, al jubilarse, los dos fueron nombrados Profesores Eméritos de la UNT. En momentos en que yo integraba el Honorable Consejo Superior de la UNT, en representación de los Profesores Asociados, tuve el orgullo de hacer la solicitud del título de Profesora Emérita de la UNT a Lucía, acompañada en la gestión con el Dr. Miguel Isas, consejero en representación de los egresados. Con la misma intención de realizar un digno y merecido reconocimiento a sus méritos académicos y personales, al jubilarse el Dr. Rojo, elevé, juntamente con la que, en ese momento, era la Directora del Departamento de Filosofía, la Dra. María Josefina Norry, la solicitud de otorgamiento del título de Profesor Emérito de la UNT, en el año 2004.

Ambos investigadores recibieron otros premios y distinciones debido al prestigio que adquirieron por sus trayectorias en la Academia y fuera de ella.

Sus legados

Los dos profesores fundaron centros de estudio e institutos, que cobijaron a variados discípulos, interesados formación en la investigación y en el perfeccionamiento. Roberto Rojo fundó el Círculo de Estudios Wittgensteinianos (1999). Sus temáticas preferidas fueron la lógica, la filosofía analítica y, en particular, la filosofía del lenguaje, especialmente, a través del estudio del Primer y Segundo Wittgenstein y del Círculo de Viena. Fue Miembro fundador de la Asociación Filosófica Argentina. En virtud de haber incorporado la investigación sobre el lenguaje se crearon asignaturas, cursos y publicaciones sobre el lenguaje.

Rojo escribió, entre otras, las siguientes obras: *Antinomias del Lenguaje* (Tucumán, UNT, 1970), *Don Quijote. Realidad y*

Encantamiento (Buenos Aires, Corregidor, 1998); *Horizontes del Lenguaje y Sendas de la Utopía* (Tucumán, UNT, 1995), *Más allá de la Utopía* (Tucumán, UNT, 1999), *Hojas sueltas de filosofía* (2015) y compiló muchos libros, producto de trabajos colectivos de investigación.

Dirigió varios proyectos de investigación financiados por el Consejo de Investigaciones de Ciencia y Técnica de la UNT sobre el Primer y el Segundo Wittgenstein y dirigió muchas tesis de grado y postgrado.

Roberto Rojo dictó innumerables Cursos de posgrado sobre la mayor parte de los pensadores clásicos: Platón, Aristóteles, Descartes, Locke, Hume, Kant, Wittgenstein, Rorty, Putnam. Pero también incursionó en el estudio de la utopía, que divulgó entre sus discípulos en tres cursos de posgrado, cuyo resultado se concretó en un libro titulado *Más allá de la utopía*, que integraba la Serie Tesis. Este libro fue el producto de su Tesis para optar al grado académico de Doctor en Filosofía con el fin de saldar, una deuda personal porque, de ningún modo, necesitaba un título debido a que en ese momento ya era un profesor muy prestigioso en la Academia en Tucumán y en el país.

Sus clases eran amenas, claras y sintéticas; siempre contextualizaba a los filósofos en su tiempo con el fin de ofrecer las claves para comprender sus programas filosóficos. Era su costumbre hacer permanentes referencias a la gravitación que sus ideas tenían en la actualidad. Por ejemplo, en el curso sobre la utopía, la lectura de la obra de Moro disparó interesantísimas discusiones sobre la pena de muerte, tema de resonancia actual.

Entre los escritos de Lucía, se destacan *Pensamiento argentino. Creencias e ideas* (1988); *De la trama de la experiencia. Ensayos* (1994); *El filósofo topo. Sobre Nietzsche y el lenguaje* (2005; 1ª reimpresión 2008) y *Argentina: identidad y utopía* (2008), edición que incluye algunos escritos de los libros de 1988 y 1994; *Ensayos y Testimonios* (2015). Asimismo ha compilado varios volúmenes, fruto de proyectos de investigación, como los

dedicados al tema de la inmigración en la Argentina, a las transformaciones en el mundo actual y al pensamiento argentino.

Por su parte, uno de los legados de Lucía, que mencioné fue haber despertado un gran interés por ese filósofo “dinamita”, que había sido Nietzsche, que conmovió los cimientos de la metafísica.

Lucía creó el Instituto de Pensamiento Argentino, de carácter interdisciplinario, que vino a cubrir un lugar vacante en el currículo de la carrera de Filosofía. Desde ese Instituto se ofrecieron cursos, conferencias y se publicaron numerosos libros sobre los pensadores, que fundaron nuestra historia y sobre la temática de la inmigración y de las transformaciones del mundo contemporáneo. Varias Tesis de Posgrado se originaron gracias a este Instituto y a los cursos que fueron despertando intereses filosóficos variados, conferencias, libros, actividades de extensión.

Otro legado importantísimo de Lucía fue haber fundado el Coro Universitario de la UNT, cuya trayectoria ha sido y es un hito en la cultura de la provincia.

Lucía tuvo la capacidad de unir la filosofía nietzscheana con el pensamiento argentino, tal como lo muestran sus escritos sobre la recepción de Nietzsche en nuestro país y, también, tendió lazos con el programa filosófico de Gadamer.

Lucía dictó numerosos cursos de postgrado sobre Nietzsche, sobre el humanismo renacentista y el humanismo actual, a través de las figuras de Heidegger, Sartre, Sloterdijk y otros. Incursionó en las ideas de Sarmiento, Alberto Rougés Alberdi, Avellaneda, Francisco Romero, y varias figuras que marcaron hitos en la idiosincrasia argentina.

La filosofía fue para Lucía y Rojo una óptica desde la cual dar respuesta a problemas sobre el lenguaje, el arte, la experiencia, la pena de muerte, la mujer, el tiempo, la historia, la vida humana y sus pliegues, la razón. Ella, más interesada en la filosofía contemporánea alemana, de corte

hermenéutico, y él, volcado hacia la filosofía norteamericana, inglesa y austríaca.

Los dos investigadores eran grandes lectores no sólo de filosofía sino de novelas, obras de teatro y poesías de modo que jamás faltaban temas de conversación. Los dos eran memoriosos, pero no repetidores sino creadores. Rojo tenía la costumbre de recitar poesías de memoria.

La estatura baja del Prof. Rojo contrastaba con su altísima formación y con su calidad humana, siempre tratándonos de usted y tuteándonos, al mismo tiempo. Recuerdo cuando me preguntaba “¿Y usted, che cómo está?”.

A Lucía le adjudicamos el nombre de “dama”, siempre luciendo su largo cabello recogido, su calzado con tacos, que sigue portando, que realzan su belleza y refinamiento.

Roberto Rojo y Lucía Piossek Prebisch, cada uno por separado en distintos años, fueron a charlar con los estudiantes secundarios en la instancia final de la Olimpiada de Filosofía de la República Argentina en la Residencia de Horco Molle de la UNT. No dejo de asombrarme del impacto que provocaron entre los estudiantes secundarios, de quienes los separaba una brecha de 40 o 50 años. Los alumnos los miraban azorados y, al finalizar, se sacaban fotos con ellos como si estuvieran ante sus cantantes preferidos. Era mi costumbre que, al cierre de las Olimpiadas, los estudiantes conversaran con profesores de tamaño estatura intelectual. Mi intención era, precisamente, mostrar a los jóvenes que dos maestros, entrados en canas, tenían ideas importantes para compartir con ellos, en tiempos en que la vejez causa cierto malestar y hasta rechazo.

Por cierto, la vejez atañe al cuerpo porque se puede ser un joven con ideas viejas y un viejo con proyectos e inquietudes jóvenes. Roberto Rojo ha sido un adulto con espíritu juvenil y Lucía, por su parte, lo sigue siendo. No hay noticia periodística que se le escape.

Los dos profesores se amigaron con el uso de Internet, siempre estaban actualizados con los libros, la música, el cine, el teatro y las noticias periodísticas.

Los legados más importantes de estas dos figuras emblemáticas han sido haber puesto su inteligencia y calidez humana al servicio de la formación de recursos humanos, que es una de las formas más genuinas de lograr trascendencia en el mundo académico. Pero no sólo trascendieron en los ámbitos universitarios sino que son referentes de la cultura argentina y tucumana.

Sus perfiles humanistas

Lucía y Roberto se caracterizaron por ser muy generosos con sus libros, siempre dispuestos a prestarlos, además, jamás manifestaban disgusto para acceder a una consulta, corregir un *paper*, dirigir una tesis. A los dos les fascinaba abrir las puertas de sus casas para compartir comidas, bebidas y exquisitas conversaciones. Eran grandes cultivadores de la amistad. Entre ellos eran muy amigos y les encantaba reunirse con jóvenes para escuchar historias y compartir las suyas.

El COVID 19 fue el único obstáculo que enfrentamos con Lucía para continuar con esa tradición filosófica de encuentros, diálogos y conversaciones, que nos deleitan.

Roberto y Lucía representan los valores humanistas de defensa de la libertad humana y de una formación amplia y conocedora de las tradiciones filosóficas y culturales, pero con un espíritu acorde con los nuevos tiempos.

En una publicación de la Revista *Theoria* del Departamento de Filosofía de homenaje al Prof. Rojo, tras su fallecimiento, Lucía escribió un texto con

el título: “Roberto Rojo, el amigo”². En ese artículo relata el primer encuentro que tuvieron ambos, en el Instituto de Filosofía que dirigía Rodolfo Mondolfo, en momentos en que Rojo era Secretario y Lucía, instructora. Comentaba que a su amigo lo caracterizaba su honestidad intelectual, autenticidad y nobleza, sumado a su vocación teórica inquebrantable. Estos mismos rasgos caracterizan a Lucía.

Algunos aires de familia

Si bien Roberto Rojo y Lucía Piossek Prebisch han incursionado por líneas filosóficas diferentes, considero que hay aires de familia que los vinculan y ese ha sido el motivo que originó este escrito.

En primer lugar, considero que son dos intelectuales humanistas por su reivindicación de la condición humana, cuya nota fundamental, es la libertad y la responsabilidad que ella implica. Es, precisamente, ese interés por la existencia humana el motor que los condujo a ser excelentes “maestros”, que han formado a generaciones de estudiantes y docentes. Además, hacen gala de un discurso claro, amable con el auditorio y siempre dispuestos a atender consultas en su gabinete, en su casa, en el bar, en la Facultad.

En segundo lugar, aventuro que los dos maestros han sostenido una concepción de filosofía, entendida como pregunta permanente no sólo sobre las cuestiones teóricas que les ha interesado indagar, sino porque están ocupados con los problemas que preocupan y ocupan a las personas.

Así, por ejemplo, Roberto Rojo en su libro *Hojas sueltas de filosofía* se ha interesado por Rubén Darío, por la relación entre la filosofía y los niños,

² Lucía Piossek Prebisch, “Roberto Rojo, el amigo” en *Theoria. Revista del Departamento de Filosofía*, Tucumán, Departamento de Publicaciones, Fac. de Filosofía y Letras UNT Edición Extraordinaria, 2004, p. 18.

por los colores, por el *Aleph* de Borges, por el tango, entre otras diversas cuestiones³.

En el caso de Lucía, en su libro *Ensayos y Testimonios*⁴ recorrió temas como el amor y la violencia, el filósofo y el mar, el rol de la universidad, la mujer, la vejez, entre otras incursiones sobre cuestiones que conmueven a las personas en su cotidianidad. *Ensayos y testimonios* nos transportan desde la vieja canción que le cantaba su abuela, tierno testimonio de la aparición de la locomotora y también el relato nostálgico de su amistad con Leda Valladares, sus incursiones en Judith Butler pasando por Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni.

En otro texto titulado *De la trama de la experiencia* reflexiona sobre teatro y filosofía, la máscara, el crimen, el mundo de García Lorca, la experiencia, entre otros.

Ahora bien, considero que un hilo conductor une el itinerario filosófico de los dos maestros: su interés por la índole del lenguaje, de la razón y de la existencia humana.

En un mundo en el cual la banalidad acorrala al pensamiento, que se rige por el todo vale para que nada valga. En un mundo atiborrado por libros de autoayuda y de fáciles recetas para ser feliz, Roberto Rojo y Lucía Piossek Prebisch nos invitan a detenernos en la reflexión sobre los valores humanos, la autenticidad, la responsabilidad intelectual y el compromiso solidario. Sus vidas han sido el testimonio de esos valores. Valgan estas palabras como homenaje a un gran profesor que si bien no está con nosotros, nos guía en nuestro itinerario filosófico y a una gran profesora que nos sigue dando qué pensar.

³ Ver R. Rojo, *Hojas sueltas de filosofía*, Tucumán, Imprenta de la UNT, 2005.

⁴ L. Piossek Prebisch, *Ensayos y Testimonios*, Tucumán, Departamento de Publicaciones de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNT, 2005.

Filosofía en el NOA, el caso Saltaⁱ

Analía del Valle Manzur
Univ. Nac de Salta, Salta

Los inicios

Sara San Marín de Dávalos, en un trabajo titulado “Crónica y comentario de la inquietud filosófica en Salta 1790-1970” escribe acerca de la actividad filosófica en ese período. Considero oportuno transcribir un párrafo que, a mi criterio, resume su punto de vista:

“En las tierras altas el Búho de Atenas no alzó el vuelo todavía. Apenas ha chistado o se ha limitado ocasionalmente a asustarnos un poco anunciándonos el acecho de las sombras. Aquí, en Salta, el Búho tiene una versión en nuestro ‘Ataja caminos’, un ave ojerosa con la que la gente campesina no gusta encontrarse porque afirma que es presagio de muerte, cuando imprevistamente se cruza delante del viajero y le sacude en la cara dos aletazos y un chistido, como desafiándolo a meditar sobre la finalidad del camino. Volviendo a nuestra opinión inicial, podemos asegurar, siempre alegóricamente, que el chistido y la sombra escurridiza del emisario pareciera intensificar su presencia, en estos últimos tiempos, entre las milenarias abras y los antiguos silenciosos. Hablar de Filosofía en Salta, que está en plena siesta de cigarras, es impropio; hablar de inquietud filosófica es acaso menos osado porque existe esa inquietud. El público que acude a escuchar las ocasionales conferencias filosóficas, revela calidad espiritual, en un vasto sector de la comunidad realmente ávido de aproximación a la verdad ...”¹.

¹ Citado por Elena Teresa José y Raquel Cornejo en “De la cigarra de la siesta al búho de Minerva” en Elena Teresa José compiladora (2000) *Propuestas para enseñar a filosofar*” CIUNSA PI 776 Impresión Continuos Salta, 2000; 11-23,

El trabajo de Sara San Martín de Dávalos es continuado por Elena Teresa José y Raquel Cornejo de Larrán, quienes toman el período de 1970 a 1990, en un artículo titulado “De la cigarra de la siesta al búho de Minerva”².

Este escrito se realiza, a raíz de que la SAPFI -Sociedad Argentina de Profesores de Filosofía- fundada por Guillermo Obiols en 1993, invita a Elena Teresa José a escribir un artículo que dé un panorama de la Filosofía en Salta, en el marco de las jornadas que se realizan entre el 18 y 19 de agosto de 2000 en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

Hoy, apremiada por la invitación de Bettina Siuffi recojo el desafío de continuar con el panorama de la filosofía en Salta aunque, en este caso, la elegida no tuvo otra opción.

Consideraré la actividad filosófica en el marco de las instituciones que hacen filosofía. No abordaré lo que algunos llaman la filosofía del café o de la calle, que tuvo su espacio en algunas confiterías salteñas durante un corto período, pero congregó a muchos interesados en el hacer filosófico.

Voy a retomar algunas cuestiones de José y Larrán quienes esbozan en el trabajo mencionado, un tercer período que ellas llaman: “Normalización y consolidación”, que abarca desde la reapertura de la democracia en 1983 hasta la década del 90, no para contrargumentar, porque mayormente coincido con ellas, sino para ampliar y complementar.

La Universidad Nacional de Salta (UNSa a partir de ahora) fue fundada en mayo de 1972, desde esa fecha a 1983 pasó por la época oscura y triste de Argentina, en la que fueron expulsados algunos profesores, considerados “sospechosos” quienes fueron reemplazados por otros saltándose el proceso de selección del estatuto de la Universidad. Traducido a nuestro lenguaje coloquial, diríamos que se designaron en esos cargos a profesores “a dedo”.

² Ob. cit.

En 1976, con el golpe militar, la carrera de Filosofía estuvo al borde de ser cerrada, lo que sí ocurrió con la carrera de Antropología que recién fue recuperada con el retorno a la democracia, durante la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín.

La vuelta a la democracia

Luego del tiempo de silenciamiento y prohibiciones, y entre catacumbas y enterramiento, saliendo al sol y en un canto de protesta está Teresa Leonardi Herrán, profesora de las cátedras Historia de la Filosofía Antigua y Ética quien con una exquisita y comprometida poesía vuelca en el papel la filosofía misma. Poeta de nacimiento, nos invita a reflexionar en un duelo ante la Masacre de Palomitas y escribe:

Masacre en Palomitas I

Brillan con luz distinta en la noche de invierno
los dientes de los lobos que vomitó el infierno
y los rostros de los compañeros que entran en la muerte
Aquí cantó Celia la de los pechos llenos aún de leche
la última canción de cuna para el hijo arrancado de su seno
aquí espació sus ojos claros Giorgina que repartía
su sonrisa y su salario entre los condenados de la tierra
en este campo Pablo con los huesos quebrados
hincó su pobre rodilla para siempre
y las alas de Luis adolescente aquí afirmaron
su odio a las cadenas

De tanto fuego permanece el fuego
ni con dientes ni con balas muere el fuego
ni con mares se apaga su fulgor que atraviesa la historia
Llama que va de mano en mano de pueblo en pueblo
de mártires en mártires de hombre en mujer pasando
y volverá ceniza el mundo viejo

el mundo de la usura del hambre y de la jaula

De la sangre vertida en Palomitas
nacen soles y banderas fraternas
nacen jóvenes bosques donde la ronda de los niños canta
¿Lobo estás? Y responde la vida con fervor de muchacha
¡Se ha ido para siempre!

Con el retorno a la democracia, la euforia de los concursos se hizo sentir fuertemente en los ámbitos universitarios del país. Los Jurados estuvieron constituidos por reconocidos académicos de Argentina y, en algunos casos, del extranjero. Los profesores de la carrera de filosofía en la UNSa, sortearon cómodamente las pruebas.

Un hito importante lo marca el IV Congreso Nacional de Filosofía, realizado en agosto de 1983. La comisión estaba presidida por María Julia Palacios y Elena Teresa José. Fueron expositores invitados Gregorio Klimovsky, Félix Schuster, Eduardo Rabossi, Roberto Rojo, Osvaldo Guariglia, Alberto Roetti, Ignacio Angelelli y el italiano Prieto Prini. Se produjeron acalorados debates entre los filósofos analíticos y los continentales –voy a usar esa denominación, con las limitaciones que implica–. Por su parte, Prieto Prini los denomina filósofos “ebrios y sobrios”. Esta discusión se remonta al siglo XIX y, podríamos decir, que no perdió su actualidad.

Los profesores de la carrera, en las décadas de los ochenta y los noventa, estuvieron influenciados por dos vertientes, por un lado, la corriente analítica, sostenida por Eduardo Rabossi, de Buenos Aires. Por otro lado, la corriente enfocada en la Fenomenología de las Religiones, con María Eugenia Valentí, de la Universidad Nacional de Tucumán, quien formó un grupo de estudios sobre “El Mito”.

En Salta, Leonor Navamuel y Mercedes Puló profundizan en la problemática del pensamiento latinoamericano.

La planta docente de la universidad se consolidó con profesores que viajaban desde Tucumán; otros vinieron desde Buenos Aires y se radicaron en Salta e influyeron en la formación de los estudiantes. Son ellos: Hipólito Rodríguez Piñeiro (1978) recomendado por Eugenio Pucciarelli quien impulsa la línea fenomenológica hermenéutica y a propuesta de Rodríguez Piñeiro también se radica en Salta Jorge Lovisolo (1985) quien forma discípulos en la línea del pensamiento contemporáneo francés, la Escuela de Frankfurt, posestructuralismo francés, neopragmatismo norteamericano y dialéctica.

En 1993, se estableció a nivel nacional, el Programa de Incentivos cuyo objetivo específico fue y es el de promover el desarrollo de las actividades de investigación en las universidades nacionales (estatales), lo que trae aparejado que los profesores de mayor trayectoria abrieran líneas de investigación de modo formal, integrando a auxiliares.

En 1990, se crea en Salta el CEFISa. (Centro de Estudios Filosóficos de Salta) El Acta Fundacional está firmada por Daniela Bargardi, Elena Teresa José, María Julia Palacios, Violeta Carrique y Yolanda Fernández Acevedo. Todas docentes de la UNSa aunque funcionó independientemente de ella. El CEFISA durante veintiocho años, de modo sostenido e ininterrumpidamente, cumplió su objetivo de nuclear a profesionales de otras áreas, estudiantes y toda persona que tuviera interés por la Filosofía. Realizó múltiples actividades entre ellas, de difusión, académicas y publicaciones, fueron clásicas las jornadas anuales y su revista con referato. Se decidió poner fin a sus actividades en junio de 2018.

En la contratapa de la minuciosa “Memoria” que presentó el Centro, se lee:
“Después de veintiocho años en los que el CEFiSa, mediante un trabajo continuado, serio y responsable logró el reconocimiento del que goza hasta hoy, sus socios y sus socias pensamos conveniente terminar su ciclo con la misma dignidad con la que funcionó. La única y gran razón de esta decisión responde a circunstancias del mundo actual, que le

impiden mantenerse, con el compromiso de siempre, en el alto nivel alcanzado”³.

Haré una breve digresión para referirme a la Universidad Católica de Salta (a partir de ahora UCASAL), En 1963 se crea mediante decreto arzobispal, en 1965 el Ministerio de Educación y Justicia concedió la licencia de usar el nombre de Universidad y en 1967 comenzaron las clases. Fue Mons. Tavella quien gestionó la aprobación de la fundación de la universidad ante la Santa Sede y su conducción quedó a cargo de los padres jesuitas.

Filosofía es una de las primeras carreras que surge con la universidad. En el año 1974, los Padres Jesuitas dejan la conducción de la UCASAL y, en consecuencia, las cátedras que ellos dictaban. La Carrera de Filosofía siguió una marcada línea tomista, neo-tomista y suarista.

No puedo dejar de mencionar dos cuestiones, por un lado, muchos estudiantes de la carrera de filosofía son seminaristas, algunos de ellos cursan toda la carrera, otros sólo algunas materias y, por otro lado, Filosofía se dicta como materia obligatoria en primer año para todas las Carreras de la Universidad, es de destacar que las cátedras están en manos de profesores con título en Filosofía. No me detendré a analizar el hacer filosófico en la UCASAL, merece un estudio aparte que queda pendiente para un próximo escrito.

Regreso a la década del 90 y a la UNSa, para destacar que en agosto de 1991 se realizan en Salta las “Primeras Jornadas Nacionales de Filosofía y Segundo Congreso de la AFRA”, con una nutrida concurrencia. La comisión organizadora estuvo presidida por Raquel Cornejo de Larrán. La conferencia magistral quedó a cargo del Profesor Carlos Alchourron.

³ CEFISA, *Memoria 1990-2018*, ed. Milor, Salta, 2018.

Cito nuevamente a las Profesoras José y Larrán, quienes destacan que en estas jornadas, por primera vez “...se organiza una Mesa Nacional sobre Teoría del Género, impulsada por la Comisión de la Mujer de la UNSa cuyas principales protagonistas son María Julia Palacios y Violeta Carrique”⁴

Centros de Filosofía

Los tres centros nacieron por iniciativa de profesores de la carrera de filosofía de la UNSa y recibieron el apoyo de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Salta.

1. 1989 se crea la Comisión de la Mujer a propuesta de María Julia Palacios y Violeta Carrique. Tiene por objetivo promover la investigación y crear ámbitos de discusión en torno a la problemática de Género. A la fecha, continua sus actividades en investigación, docencia, extensión y acciones sobre la temática.

2. En 2008, se autoriza desde la Secretaría de Extensión Universitaria la creación de lo que se llamó “Área de experimentación y divulgación cultural y artística de la Universidad Nacional de Salta” AEDCA a propuesta de las cátedras de Historia del Arte y Estética a cargo de Hernán Ulm, el propósito fue motivar, difundir y promover las investigaciones y experiencias sobre arte y cultura para generar espacios de debate, comprensión y reflexión en torno a las prácticas artísticas y culturales producidas por nuestra sociedad a la vez que contribuir a la capacitación en esta área. En mayo de 2017 el Centro pasó a ser Instituto de Investigación en cultura y arte (IICA).

3. En el año 2010 se crea el Centro Salteño de Filosofía con Niños y Jóvenes, a propuesta de Analía Manzur. El centro organiza capacitaciones a docentes y estudiantes, experiencias de trabajo con niños en escuelas primarias, publicaciones de trabajo de alumnos de la escuela secundaria y narraciones para niños. (Cf. en el ítem siguiente).

⁴ Ob. cit., p. 21.

Enseñanza de la Filosofía

A partir de 1988, la Filosofía en Salta da un giro en relación a la Enseñanza de la Filosofía, la cátedra Didáctica Especial no tenía profesor y se dictaba por extensión de funciones, pero a nadie le interesaba mucho y la bibliografía era de corte pedagógico. La Carrera de Filosofía, formaba profesores para los niveles secundario y terciario, por lo que se hizo necesario contar con docentes especializados es así que se llama a concurso para cubrir un cargo de Titular Exclusivo para la Cátedra “Didáctica Especial, Observación y Prácticas de la Enseñanza”. Elena Teresa José ganó el concurso y vio oportuno contactarse con Guillermo Obiols, quien generosamente integró a Salta a la movida que hace en el país sobre “la enseñanza de la Filosofía como problema filosófico”. En el año 1996, se realizan las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía que tuvo una masiva concurrencia y donde Guillermo Obiols, autor, entre otros, del libro *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, fue el conferencista central.

Sucesivas investigaciones acerca de la enseñanza de la filosofía abren líneas en el estudio de “Filosofía con y para niños”, cuyo referente es Walter Kohan quien capacita a docentes y estudiantes implementando talleres.

En el año 2005 el citado catedrático organiza con Novedades Educativas las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía “Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia”. Invita a las Universidades para que realicen experiencias previas para compartir en las Jornadas.

Elena Teresa José me sugiere que organice esta experiencia en Salta. Acepté y desde ese momento de modo ininterrumpido, coordino con un equipo de profesores y estudiantes que se van renovando y sumando año a año, las “Jornadas Salteñas de Filosofía con Niños y Jóvenes para pensar nuestros pensamientos”. Cuando realizamos las jornadas anuales, invitamos a profesores de filosofía de colegios secundarios de gestión estatal y privada a participar con sus estudiantes. La consigna consiste en solicitarle a los alumnos que escriban pequeños ensayos sobre temas que a ellos les interesa,

les preocupa. Lo importante es que argumenten su postura, es decir, que den razones de sus puntos de vista, de esta manera se fomenta el diálogo y el respeto a miradas diferentes sobre el mismo tema. Organizamos comisiones que son coordinadas por estudiantes de la carrera de filosofía de la UNSa, y paralelamente capacitaciones para los profesores. En varias oportunidades contamos con la participación activa de Martha Frassinetti.

En el año 2010, decidimos crear el Centro de Filosofía con Niños y Jóvenes que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Salta (Res. 357/10) Consejo Superior del cual soy su directora.

Otro hito significativo, cuando se implementó la Reforma Educativa de 1994 fue la convocatoria a Elena Teresa José como única representante del interior del país para la selección de los Contenidos Básicos Comunes de Filosofía, quien a su vez da participación a los miembros del claustro que así lo quisieran, para que realicen sus aportes.

Salta se convirtió en un centro activo de capacitación y participación para la consolidación del espacio Formación Ética y Ciudadana, para lo cual fueron invitados, además de Rabossi y Obiols, destacados docentes de la UBA, como Carlos Cullen y Martha Frassinetti, posteriormente se suma a la discusión sobre la enseñanza de la filosofía Alejandro Cerletti.

Varias de estas actividades se concretaron en forma conjunta con la Universidad Nacional de Jujuy, a través de Bettina Siufi, con quien hasta ahora trabajamos mancomunadamente. Entre paréntesis creo que las Instituciones son entelequias y son las personas los verdaderos canales institucionales.

Maestrías y Especialidades

En 1998, se crea la Maestría en Filosofía Contemporánea con orientación en Epistemología y en Ética y la Especialización en Ética. El director Académico fue Hipólito Rodríguez Piñeiro y la Coordinación Académica estuvo a cargo de Hugo Saravia Sacchelli. Complementaba el comité

académico Raquel Cornejo, Yolanda Fernández Acevedo, Elena Teresa José y Jorge Lovisolo. Los profesores invitados a dictar los seminarios, según la especialidad, fueron: Eduardo Rabossi, Julio De Zan, Jorge Lovisolo, Guillermo Ranea, Víctor Rodríguez, Cristina González, Eduardo Flichman, Ricardo Gómez, Félix Schuster, Carlos Cullen, Alcira Bonilla, Florencia Luna, María Teresa Flores, Juan José Prado, Jean Piel, Martín Bohmer, Gregorio Klimovsky y Yolanda Fernández Acevedo

En el año 2003, se crea la Especialización en “Filosofía en la Educación”, coordinada por Elena Teresa José.

En el año 2014, se crea la Especialidad en Derechos Humanos, impulsada por Ana Simesen de Bielke, profesora de Historia de la Filosofía Moderna. Son estos los únicos posgrados generados por profesores de la Escuela de Filosofía de la UNSa, actualmente sólo se mantiene la Especialidad en Derechos Humanos.

Congresos-Seminarios

Considero importante destacar que en el año 2001 se realiza en Salta el XI Congreso Nacional de Filosofía- AFRA. En asamblea los integrantes de la asociación eligen para el período 2002 al 2004 a Raquel Cornejo de Larrán como presidenta, a Hugo Saravia Sacchelli como secretario y a Yolanda Fernández Acevedo en el cargo de tesorera.

En el año 1991 Hugo Saravia Sacchelli trajo a la discusión el tema de Filosofía de la Mente, dictó un Seminario de posgrado titulado “Temas de Filosofía de la Mente”, en el año 2011 organizó el Curso de posgrado sobre “Psicoanálisis y Neurociencias”, a cargo de Aaron Saal y José Ahumada de Universidad Nacional de Córdoba y el curso de posgrado titulado “Filosofía del Lenguaje”, dictado por el Profesor Roberto Rojo de la Universidad Nacional de Tucumán.

Un aporte importante fue el de la Profesora de la UBA Alicia Gianella en el campo de la epistemología.

Yolanda Fernández Acevedo dictó cursos sobre Filosofía del Lenguaje destinados a profesores de la universidad y público en general que tuvieron una amplia recepción.

No puedo dejar de mencionar que entre los años 1990 y 1993 se organizaron, lo que se dio en llamar “Noviembre Filosófico”, los viernes de noviembre se invitaba a profesores de la carrera de Filosofía de la UNSa a dar charlas sobre un tema de su especialidad y posteriormente se abría el debate. Tuvo un fuerte impacto no sólo en la comunidad universitaria sino también en la sociedad salteña. Se entablaron fuertes discusiones sobre los temas que abordaban los disertantes. Era un desafío para los expositores y aprendizaje y actualización para los asistentes.

Conclusión

El cambio del milenio también trae aparejado un recambio en la planta de profesores de Filosofía de la UNSa quienes se acogen a la jubilación. Esta generación de los primeros profesores regulares de la Carrera, se caracterizó por su fuerte compromiso con la Institución, por su tarea activa en capacitarse y capacitar y porque tendieron redes con otros centros filosóficos, especialmente universidades del país y del extranjero. De la segunda generación, entre las cuales me incluyo, no me voy a ocupar, no obstante, me atrevería a decir que seguimos generalmente las huellas marcadas por la primera generación y ya no buscamos maestros lejanos, porque nos consideramos discípulos y sucesores de los que estaban en casa.

Ahora quisiera que alguien recoja el guante porque la historia fáctica seguirá y si no se la escribe, tal vez buena parte de ella se la lleven los vientos infectados que, esperemos se purifiquen a la brevedad. Me parece oportuno terminar con una poesía inédita de Elena Teresa José:

Virtualidad

Los sentidos se me anulan
cuando te veo en pantalla

Y mi vista te mira
es plano tridimensional
que dista mucho de lo real

No percibo el olor
propio de tu piel morena
que mezclado a tu perfume
de pasión me atormenta

Quiero compartir tu copa
de vino tinto sabroso
bebiendo el néctar purpúreo
de tus labios amorosos

Mis manos se me escapan
por abrazarte y sentirte
pero mi tacto no palpa
la textura de tu piel

Y tu voz se intercepta
con sonidos de micrófono ...

Te quiero aquí presente
para sentirte sentida
que yo y vos somos vida
y no una mera imagen
que es pura simulación ...

Para mal o para bien

ⁱ Un agradecimiento especial a Elena Teresa José y Hugo Saravia Sacchelli por los datos aportados, gran parte este trabajo es de ellos. A Laura Urbina Valor de UCASAL por la reseña que me facilitó. A Mabel Parra que me ayudó a poner orden en este trabajo

La situación de la filosofía en el NOA. Santiago del Estero en perspectiva

Francisco Yocca
UNSE – IIF. Santiago del Estero

Santiago del Estero en perspectiva

Quiero agradecer la invitación a participar de estas XX Jornadas FEPAI como espacio para compartir nuestra realidad, nuestra historia y nuestra situación en esta mesa temática sobre la filosofía en el NOA. Considero oportuno que en el marco de estas jornadas nacionales que celebran los 40 años de la FEPAI tenga lugar una mesa temática por región que, seguramente, en futuras ediciones otras regiones sumarán presencia en el espíritu de enriquecer el mapa de la filosofía en Argentina.

Me interesa en esta oportunidad compartir con ustedes algunos momentos y referencias desde la perspectiva histórica que nos permita reconstruir algunos sentidos de la Filosofía para la particular situación de Santiago del Estero. En nuestro caso, miramos nuestra historia como carrera de Licenciatura en Filosofía, en el marco del Departamento de Filosofía en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

La carrera de Licenciatura en Filosofía se construye y ofrece como ciclo de complementación, con una duración de dos años, para quienes ya tuvieran el título superior de profesores de filosofía, en torno al año 1986. El plan de estudios y su gestión estuvo a cargo del Lic. Antonio Kinen, figura relevante de la reflexión y comunidad filosófica desde los años setenta, en diálogo con otras figuras reconocidas como Carlos Cullen, Enrique Dussel, Ricardo Maliandi, Julio De Zan, entre otros. Las circunstancias políticas e institucionales del período al que nos referimos (salida de la dictadura militar

y restablecimiento de la democracia), puede dar idea de la complejidad que supuso la creación de la carrera, que fue acompañada por la creación del Departamento de Filosofía en la mencionada Facultad.

Esta oferta como ciclo de complementación se articuló inicialmente con los dos profesados de filosofía (uno de gestión estatal y otro de gestión privada) con los que se establecieron acuerdos de cooperación académica, asesoramiento y capacitación. A la fecha, esos acuerdos continúan vigentes. La carrera se desarrollaba con inscripciones cíclicas cada dos años, debido a la limitación de recursos humanos para completar una planta docente capaz de atender a todas las asignaturas del plan.

En esta etapa inicial de fundación y establecimiento se desarrollaron también proyectos de investigación en la línea de la Ética del Discurso, de Karl-Otto Apel, quien también visitó Santiago del Estero en 1993, oportunidad en la que se le entregó el Doctorado Honoris Causa. Estas temáticas vinculadas a ética y filosofía del lenguaje, convivían con la investigación y el desarrollo de capacitación y formación en DDHH, como será comprensible hasta bien entrada la década de los noventa. Aquel primer cuerpo docente estaba conformado por Antonio Kinen, Elba Riera, Alejandro Auat y José Luis Grosso.

En el plano de la formación, la Licenciatura en Filosofía ha experimentado en sus planes de estudio subsecuentes actualizaciones. De aquel plan de estudios del ciclo de complementación que se implementó en 1985, le sucedieron dos modificaciones en su estructura curricular, la última del año 2012.

También en 2012 se implementa el nuevo plan de estudios para la oferta de carrera completa, en 4 años, para quienes sin tener formación previa en filosofía, pudiesen acceder a la formación de grado con la licenciatura en filosofía. Esta primera propuesta curricular de plan de cuatro años, se actualizó en 2016 y al igual que la versión anterior de plan para la Licenciatura en Filosofía cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional de título.

Como rasgos salientes en las opciones de formación se puede señalar la búsqueda de equilibrio entre las líneas de la filosofía clásica occidental con la opción de acceso al pensamiento de la región desde una perspectiva situada. De este modo, a las clásicas asignaturas Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, o bien, el recorrido por Epistemología, Lógica, Metafísica o Antropología, entre otras, se suman Cosmovisiones Amerindias, Filosofía Argentina y Latinoamericana y los seminarios de Filosofía Regional del NOA, como parte de una oferta diversa y propia.

Un componente clave del plan de estudios lo constituye la implementación de cuatro talleres, uno por año, para el desarrollo y consolidación de las habilidades vinculadas al trabajo y la producción académica de textos. De esta manera se realiza un recorrido por la línea curricular práctica que va desde la lectura de textos filosóficos, la teoría y práctica de la argumentación, la escritura académica en sus diversos tipos y estilos, para arribar al último taller de elaboración del proyecto de tesis. Esta línea curricular busca fortalecer una praxis académica y filosófica, y de este modo reducir el tiempo real de duración de la carrera. El foco puesto en un ejercicio de reflexión y progresivo esclarecimiento de las definiciones para un trabajo final de grado, favorece a la maduración que los estudiantes necesitan hacia la finalización de sus estudios de grado.

Otra nota relevante del plan de estudios se introduce como novedad en la posibilidad para los estudiantes de realizar una orientación en su perfil de formación, a través de las asignaturas optativas que en número total de seis optativas, se distribuyen en dos de régimen de cursado anuales y cuatro de régimen de cursado cuatrimestral. Estas asignaturas optativas son resultado de las propuestas que realizan los docentes de la carrera en función de sus líneas de especialización e investigación, y las demandas de los estudiantes, quienes también pueden optar por cursar asignaturas en otras carreras de la facultad y acreditarlas en su trayectoria. Ejemplo de ello son las orientaciones de trabajos finales de grado que transcurren entre Hegel, ecofeminismo, filosofía y región, Tomás de Aquino, entre otros.

Un dato llamativo es el número de jóvenes y adultos que optan por una formación filosófica en Santiago del Estero. Si bien oscilante, el ingreso a la carrera de licenciatura tiene pisos de 50 alumnos y picos de 170 ingresantes, algo que se mantiene en los últimos años. A esto se debe sumar que en la ciudad capital de la provincia, existen los dos profesorados de filosofía mencionados previamente. Aunque el número de ingresantes es alto, la tasa de egreso no se condice con ello y ello comporta un cuestionamiento no menor para la carrera.

Poniendo bajo foco la actividad de investigación, puede referirse como relevante la creación en el año 2017 del Instituto de Investigaciones Filosóficas, con el objetivo de generar un ámbito de desarrollo y fortalecimiento no sólo de la producción de conocimiento, sino para el sentido y pertenencia de la comunidad filosófica local. Uno de sus objetivos apunta al desarrollo de investigaciones y la producción de conocimiento situado, local y en perspectiva propia para la región y Latinoamérica. Para ello, se apuesta a la formación de recursos humanos y la sistematización y comunicación de las producciones filosóficas como aporte a la cultura y desarrollo social de Santiago del Estero y la región.

El proceso mismo de creación estuvo marcado por un espíritu de convergencia y consolidación de los vínculos y las identificaciones en tanto comunidad de pensamiento. En distintos niveles de organización y trabajo se participó en la construcción del proyecto y su gestión para aprobación con instituto de investigación en el marco normativo del estatuto de la universidad. El cuerpo docente participó a través de debates sobre los diversos borradores que circularon afinando el perfil y estructura organizativa. Por su parte, la gestión del proyecto ante los órganos de gestión de la facultad estuvo acompañada con cartas de adhesión por parte de estudiantes, docentes y especialistas.

Este nuevo espacio de investigación en filosofía permitió poner a los proyectos propiamente de filosofía y a sus integrantes como lugar de asiento de actividades un ámbito específico en lo institucional. Si bien los

investigadores y filósofos históricamente pudieron desarrollar sus proyectos y actividades en el marco de otros institutos de la facultad, el disponer de un espacio institucional con perfil específico hace al desarrollo de dinámicas e intercambios cualitativamente diferenciados. Los nuevos proyectos y las líneas de investigación de nuestros docentes que integran en sus equipos a estudiantes se desarrollan en temáticas que poseen larga tradición en la carrera, así como otras temáticas emergentes. En una breve enumeración de proyectos de investigación podemos citar los siguientes.

La línea de investigación en filosofía política con la mirada puesta en la democracia en Santiago del Estero y la región. Se trabajan aquí hace dos décadas las teorizaciones vinculadas a la democracia y la subjetividad, democracia y situacionalidad, los procesos de realización y objetivación en las instituciones de la vida política, las disputas entre neoliberalismo y populismo entre otras.

Otro proyecto y línea de investigación de larga data gira en torno a la reconstrucción de la historia de las ideas en la provincia y la región. Su estudio se desarrolla de modo interdisciplinario con investigadores no solo del campo de la filosofía, sino también, de la historia, de la sociología, la literatura. La recuperación de figuras de la cultura, el pensamiento y la academia, se lleva a cabo bajo diversos puntos de vista o criterios de reconstrucción, los cuales pueden ser epocales, de posicionamientos políticos, intervención en producciones culturales, entre otros.

Uno de los nuevos proyectos aborda la noción de cuerpo en contextos pragmáticos, sean estos los de acción política, los de acción individual, o bien, contextos terapéuticos, teniendo esto último especial resonancia por la reciente creación de la Facultad de Ciencias Médicas. Esto último apunta a la revisión de la concepción hegemónica del cuerpo en la medicina moderna e incide en la idea de cuerpo físico. Se aborda la concepción fenomenológica del cuerpo apuntando a la superación con el retorno del cuerpo físico históricamente constituido. No se trabajan representaciones del cuerpo sino el cuerpo históricamente atravesado.

También se encuentra en desarrollo una línea de investigación con eje en las relaciones entre ecología y política, imbricaciones mutuas que ponen en juego la reflexión sobre los modos en que las intervenciones políticas conservan, modifican o transforman las prácticas productivas en entornos rurales. Las revisiones teóricas atraviesan desde el ecofeminismo a recuperación de concepciones y saberes tradicionales operantes en comunidades del interior.

Finalmente, la última línea de investigación se mueve en el marco de las reflexiones de la Teoría del Reconocimiento, en clave de crítica de los procesos sociales y sus instituciones. La problematización de la reconstrucción de los parámetros de crítica social asume el rasgo de carácter situado de los procesos sociales y con ello la difícil determinación de la adecuación de las herramientas teóricas para la comprensión de procesos que se abordan desde tradiciones teóricas y cosmovisiones foráneas.

El Instituto de Investigaciones Filosóficas, mediante la participación e iniciativa de estudiantes, lleva adelante una serie de actividades orientadas a la participación e involucramiento de sus pares, entre las que destaca la iniciativa del ciclo de conversaciones “Problema de investigación y problemas en la investigación”. En estos espacios los egresados de la carrera comparten sus experiencias de elaboración del trabajo final de grado con otros estudiantes que se encuentran en esta instancia y discuten problemáticas propias de la definición de un tema, elaboración del problema de investigación, formulación del proyecto, y todo lo vinculado a la escritura, corrección y defensa. Además de estudiantes, participan aquí docentes en su rol de dirección o de evaluadores y público interesado. La dinámica y los intercambios poseen un efecto positivo en la movilización de quienes están próximos a finalizar su carrera y necesitan compartir sus experiencias y encontrar apoyo tanto metodológico y conceptual como anímico para sus proyectos.

Cambiando la perspectiva a la región NOA, la primera referencia que sale al encuentro son las Jornadas de Filosofía del NOA, cuya organización fue

asumida de forma alternada entre las provincias participantes desde sus inicios. Su primera edición fue convocada por los profesores Roberto Rojo y Gaspar Risco Fernández en Tucumán en el año 1987. Esta genial intuición continúa a la fecha con su edición XVIII.

Esta primera forma de integración, encuentro y acción conjunta ha tenido un efecto de multiplicación de iniciativas que se han desarrollado en red cooperativa entre nuestra provincia y sus pares del NOA, entre nuestra comunidad filosófica y las comunidades filosóficas del NOA. Resultado de ello es la integración de la red de cátedras de filosofía política del Norte Grande, primera experiencia de intercambio y trabajo en sintonía para las cátedras con este perfil. Juntamente con ello, se desarrolló la red de facultades de humanidades del Norte Grande. En ambos casos, lo que se perfila es la circulación e integración de sujetos, comunidades e instituciones con vocación regional y horizonte común. Es promisorio el hecho de poder conjugar las notas propias de las individualidades con la estabilidad y continuidad que otorga la institucionalización de estas iniciativas.

Finalmente, nos resta señalar aquí los desafíos para la filosofía y los filósofos hoy, en un contexto mundial de restricciones y transformaciones suscitadas por la pandemia COVID-19. Nos afecta como comunidad filosófica el tener que transitar los duelos en pandemia, atravesar la limitación que impone el necesario encuentro para elaborar el duelo, realizar los reconocimientos y reconstruir nuestras memorias en referencia a las figuras de la filosofía de nuestra provincia que fallecieron en este período 2020-2021. Es el caso de la ausencia de nuestras queridas profesoras Elba Riera de Lucena, (quien era conocida afectuosamente como ‘Pirula’), y Josefina Fantoni (Pakita para todos sus cercanos). Ambas pérdidas nos dejan con el abrazo truncado y la palabra ahogada de una despedida pendiente en el círculo filosófico.

A este duelo singular se debe sumar el proceso de recambio generacional que nos coloca ante circunstancias y responsabilidades indeclinables. La jubilación de nuestros docentes y figuras de referencia para la filosofía y la

carrera nos ponen en esta situación. El ya profesor emérito Antonio Kinen, inició este proceso de cambio generacional, seguido por el profesor Gustavo Carreras y en breve nuestra querida profesora María Lidia Juliá accederá al beneficio de la jubilación. Todos ellos son figuras reconocidas y activas no sólo para Santiago del Estero, sino para la Región NOA por sus innumerables recorridos por cada provincia en pos del desarrollo de la comunicación, la construcción conjunta y la producción compartida. Nos queda nuestra historia como marco de posibilitación para la continuidad de la construcción de una comunidad filosófica que se sostenga y sea fructífera en la singular situación que nos impone nuestra Región NOA.

Semblanza del Departamento de Filosofía (Fac. Humanidades - UNCA) durante el decenio 2011-2020

Eduardo Román Gordillo
UNCA, Catamarca

El Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) cuenta, a partir del año 2011, con un nuevo diseño curricular de la carrera Profesorado en Filosofía. El mismo representó la separación del Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Plan 1996) en dos profesorados distintos, y la oportunidad de organizar una carrera docente completamente especializada en Filosofía.

Desde la fundación del Instituto Nacional del Profesorado Superior en 1943 se ofreció el profesorado en Filosofía y Pedagogía, luego, con la fundación de la Universidad Nacional de Catamarca en 1972, el Departamento de Educación continuó sosteniendo dicha oferta. La situación se mantuvo en 1983 con la constitución de la Facultad de Humanidades, hasta que en 1989 el cambio de plan de estudios impuso una nueva denominación: Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Pero siempre sosteniendo la vieja concepción del vínculo entre estas disciplinas “generalistas” del modelo de formación docente vigente hasta entonces. La formación específica en la filosofía se concentró, desde la conformación de la Facultad de Humanidades como tal, en la carrera de Licenciatura.

El plan de estudios de 1989 consistía en un profesorado –bidisciplinar– y dos (2) licenciaturas –en filosofía y en ciencias de la educación, respectivamente–, todas con una duración de cinco (5) años. Ello fue modificado a la luz de la Ley de Educación Superior, en 1996, a través de un profesorado de cuatro (4) años y un ciclo de licenciatura de un (1) año posterior para cada disciplina. En 2011, a la luz del Plan Nacional de Formación Docente lanzado en 2007, se modificó solamente la carrera de

profesorado, separando por primera vez las disciplinas: por un lado, filosofía, y por el otro, ciencias de la educación.

El diseño curricular del Profesorado en Filosofía actualmente en vigencia, se trata de una propuesta de cuatro (4) años de duración, con veintinueve (29) materias, mayormente de dictado anual. El diseño curricular está organizado en un campo de formación general, que abarca un 6,8%, otro campo destinado a la formación pedagógica, que alcanza un 20,6% del plan de estudios, y un tercer campo consagrado a la formación disciplinar, cuya proporción es de un 72,6%. Además de haber mejorado, en general, las condiciones para una formación disciplinar específica, de modo intensivo, se pueden agregar otros aspectos positivos. Por ejemplo, la inclusión de materias vinculadas a la realidad local, como “Pensamiento Indígena y Latinoamericano” o espacios formativos novedosos respecto del plan anterior, como “Taller de investigación y escritura filosófica”, que no existía como tal, “Antropología Filosófica”, que sólo estaba en la licenciatura. Se reconoce la variedad de contenidos al interior de los programas de las cátedras, tanto las sistemáticas como las históricas, así como la inclusión de espacios curriculares que dimensionan y refuerzan el vínculo entre docencia e investigación, como “Metodología de la investigación filosófica” y “Taller de investigación y escritura filosófica”, de acuerdo a la concepción de que todo docente es un investigador de y para sus propias prácticas. También se ha señalado como aspecto positivo el que se haya mantenido la duración del profesorado en cuatro (4) años. Por otro lado, se puede destacar la formación que tiene el plantel docente –el Departamento de Filosofía concentra el 32% de doctores de la Facultad, así como la participación de alumnos en proyectos de investigación y extensión, vinculados a las cátedras y sus líneas de investigación. Todo lo cual impacta de manera positiva en la formación, tanto en aspectos relativos al análisis, comentario, y crítica de textos como en el cultivo de la escritura académica. Ello crea la expectativa de obtener resultados, a mediano y largo plazo, en la formación permanente de recursos humanos para la docencia superior y la investigación.

Se debe, no obstante, trabajar para la mejora de la articulación y comunicación entre las asignaturas en general, pero con mayor énfasis en las del primer año. Eso, sumado a un trabajo de tutorías, podría ayudar a paliar el alto nivel de abandono. Tema en el que esta carrera no se destaca, entre las carreras restantes del departamento y de la Facultad, pero que plantea la urgencia de estrategias dirigidas a la retención de las/os estudiantes. Por otra parte, la existencia de una sola materia dedicada a la Didáctica de la Filosofía, aunque se trabaje específicamente la formación en la enseñanza de la Filosofía tanto en “Práctica Docente I” como en “Práctica Docente II y Residencia”, debe ser complementada con el abordaje transversal de la enseñanza de la filosofía desde el resto de los espacios curriculares. Es relevante revisar el sistema de correlatividades de algunas materias, intra-áreas e inter-áreas, para averiguar si se trata de un factor que retrasa el proceso de cursado, en especial cuando los alumnos pierden la regularidad o la condición de alumnos activos, lo cual lleva –en algunos casos– a que abandonen la carrera. Tampoco, salvo pocos casos, se ha desarrollado una cultura colaborativa de tareas intercátedras o de articulación curricular entre las áreas correlativas.

El dato más preocupante es el bajo porcentaje de egresados. Esto puede responder, como ya se dijo, al carácter demasiado rígido de las correlatividades, o puede deberse a un factor que es aparentemente indirecto, pero que tuvo su implicancia: la falta de composición de equipos de cátedras, especialmente en los primeros cursos. Esta es una necesidad identificada y acentuada en los últimos años por la Facultad y el Departamento, para lo cual se ha empezado desde 2017 con la tarea de ir componiendo los equipos de cátedras en vista de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de llamados a concursos públicos de títulos, antecedentes y oposición. Actualmente, los diecinueve (19) docentes, profesores y auxiliares, del departamento son concursados. No obstante, la composición de equipos de cátedras solamente llega a un 34,5%, contra un 65,5% de cátedras unipersonales, que están ubicadas mayoritariamente en el tercer y cuarto años. Una característica del actual plan de estudios es que ofrece muy pocas materias cuatrimestrales, y ninguna de carácter electivo. La inclusión de ese tipo de espacios curriculares permitiría promover intercambios académicos

con las carreras hermanas de universidades de la región. Asimismo, desde 2015, el Instituto de Estudios Superiores “San Pío X”, dependiente del obispado de Catamarca, ofrece la misma carrera de Profesorado en Filosofía con similares características. No se establecieron vínculos oficiales aún, para trabajar articuladamente en atención a una demanda por demás exigua. Se conoce, informalmente, que algunos de sus estudiantes son exalumnos de la carrera de Profesorado en Filosofía que ofrece la Facultad de Humanidades. Se trata de una circunstancia que amerita atención, pero que es importante contextualizar desde una perspectiva más amplia. La formación docente en filosofía está concentrada en el Valle Central, obligando a que las/os interesadas/os residentes en el interior de la provincia deban radicarse en la Capital para poder acceder a dicha formación. Un abordaje integral de la formación filosófica en el territorio provincial, que involucre todos los niveles del sistema educativo y, por qué no, las iniciativas no formales e informales, es una tarea pendiente.

Pasando a la Licenciatura en Filosofía, se trata de una carrera que existe desde los inicios de la Facultad en 1983 y ha pasado diversos avatares en la conformación de su estructura curricular. Primero fue un ciclo de especialización, cuyo objeto era fortalecer el perfil de los docentes de la casa. En 1989 se propuso un plan de estudios de cinco (5) años de duración. Y desde 1996 retornó a la forma de ciclo, al que se accede una vez obtenido el título de profesor/a. En la situación actual, el cursado de las materias está organizado de manera tal, que no sea un impedimento para los estudiantes, que en su mayoría son docentes en situación laboral. Por su parte, el plantel docente es muy considerado respecto a esta situación, para que los/as estudiantes puedan realizar la licenciatura, recurriendo al uso de diversas vías de comunicación y tutorías personalizadas, para que cada estudiante logre acreditar los espacios curriculares. La mayoría de las cátedras están dictadas por docentes con títulos de posgrado, en el área o en el espacio curricular específico, lo cual facilita la vinculación de los ámbitos de investigación con los intereses de los alumnos respecto a elección temática y de director/a de tesis. Es destacable que esta propuesta sí ofrece asignaturas electivas, por su organización como ciclo puede ser cursada en un año, y, si se tiene en cuenta

que muchos espacios curriculares son promocionales, suele darse el caso de alumnos/as, especialmente quienes cursan inmediatamente la licenciatura al recibirse del profesorado, que aprueban casi la totalidad en ese plazo, quedando en condiciones de presentar el proyecto de tesis. Respecto a este último tema, la mayoría demora la apertura del expediente de Trabajo Final, debido a que el trámite requiere la presentación del proyecto de Trabajo Final. Esto es así, probablemente, porque no hay una “Metodología de la investigación en filosofía/filosófica”, un “Taller de Trabajo Final”, ni una articulación explícita con los proyectos de investigación de la carrera propiamente dicha. El Profesorado de 2011, tiene una materia metodológica, un taller de escritura y dos seminarios, pero la Licenciatura -que es de 1996- no ha sido actualizada y articulada convenientemente. Lo cual puede ser el factor más determinante en esta especie de cuello de botella que constituye la tramitación del Trabajo Final. Otro factor puede ser el hecho de que hay muchos/as estudiantes que, luego de recibirse en la carrera de Profesorado, se desvinculan de la vida académica y de las actividades del Departamento, para recién inscribirse a la Licenciatura después de pasado dos o más años, lo cual afecta el ritmo de cursado y, en consecuencia, la inclusión en alguna línea de investigación.

Por otro lado, la circunstancia de que el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía no haya sido actualizado como el del Profesorado, plantea la necesidad urgente de reconsiderar los sentidos, objetivos y fines de la formación en investigación y producción filosóficas. Sobre todo, en lo atinente a la articulación entre formación de grado y de posgrado. ¿Es sensato reducir la formación de grado a la formación en docencia y directamente pasar a la formación cuaternaria, cediendo a las presiones del mercado laboral y académico? ¿O sigue siendo necesaria una formación básica y habilitante en el grado que muna de los recursos y habilidades necesarios para la realización de posgrados?

En lo referido a los temas de investigación desarrollados en el departamento desde 2011 a la fecha, se pueden enumerar:

- Historia de las Ideas y Filosofía Latinoamericana, Estudios poscoloniales e historiografía de la subalternidad, Historiografías de izquierda y regionales;
- Teorías de la subjetividad y la modernidad estética en el romanticismo alemán. Su recepción en la filosofía contemporánea y en la filosofía y las ideas en Argentina;
- Teorías del arte, estética y filosofía del arte. También se ha trabajado en torno a problemas epistemológicos de la estética; el proyecto estético de Baumgarten; arte autónomo, arte de vanguardia y dimensión crítica; sensorium, sensibilidad y placer estético;
- Estudios focalizados sobre biopolítica y gubernamentalidad.

Actualmente se trabajan cuestiones sobre:

- Estudios en clave situada sobre biopolítica y gubernamentalidad, los modos de gobierno de la población y la gestión de la vida, en los escenarios locales y regionales;
- La semiopraxis;
- En filosofía de la comunicación se está abordando “El problema de lo transindividual informacional en el entramado tecno-cultural contemporáneo a la luz del proyecto filosófico de Gilbert Simondon”;
- El problema de la imagen y/o cultura visual, pensada en perspectiva filosófica e interdisciplinar;
- La Filosofía del Lenguaje;
- La Filosofía latinoamericana, las Filosofías Indígenas, las Historiografías críticas;
- Las teorías de la subjetividad y la modernidad estética en el romanticismo alemán, particularmente, su recepción en la filosofía y la literatura argentina desde 1840 a 1920;
- La Ética de la otredad y la Bioética;
- La Filosofía de la Religiosidad;
- La Filosofía Medieval;
- Filosofía y psicoanálisis;
- Filosofía y feminismo.

Desde varios de estos estudios se proponen seminarios de posgrado y se articula con el Doctorado en Ciencias Humanas. Algunos ejemplos son los siguientes cursos y seminarios de posgrado:

- Taller de Tesis en el Doctorado en Ciencias Humanas, UNCA (2010-2011);
- Seminario de posgrado “Gubernamentalidad y Biopolítica” en el Doctorado en Ciencias Humanas, UNCA (2012), y en carreras semejantes de UNSa (2012), UNJu (2014), UNPA (2014), UNT (2016), UNCA (2019);
- Curso de posgrado “Lecturas políticas de la educación” en el Doctorado en Educación, UNSE (2016 y 2018);
- Taller de tesis en la Maestría en Estudios de Lectura y Escritura, UNCA (2020);
- Curso de posgrado a distancia “Reflexividad y eticidad. La actualidad estético-política del idealismo y del romanticismo alemán” en el Doctorado en Filosofía, UNC (2021);
- Curso de posgrado a distancia “Entre estética y política: neoliberalismo, populismo y cine. Las representaciones de las masas, el pueblo y lo popular en el cine argentino”, UNCA (2021).

Algunos de los proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCA son:

- “La crítica estética entre la escuela de Frankfurt y el posestructuralismo” (Duración bianual:2015-2017), director: Horacio Tarragona;
- “Entramados territoriales y comunidades locales de seres en Catamarca y Santiago del Estero. Palimpsesto regional bajo el mapa del estado-nación en la era del capitalismo neo-extractivista” (Duración trianual: 2016-2019), director: José Luis Grosso;
- “Gramáticas biopolíticas y bioéticas. Recorridos de las subjetividades en el espacio-tiempo actual” (Duración anual:2016-2017), directora: Elsa del C. Ponce;
- “El ‘giro visual’ y la construcción teórico-metodológica vinculada a la recuperación/validación de la imagen crítica” (Duración anual: 2018), director: Héctor Omar Quijano;

- “El efecto *Black Mirror*: la distopía tecnológica en el relato ficcional como espacio de reflexión filosófica sobre el entramado cultural contemporáneo” (Duración anual: 2018), director: Héctor Ariel Feruglio;
- “Compases de la gubernamentalidad en Catamarca: trazados y pliegues del ciclo 2010-2019” (Duración bianual: 2019-2020), directora: Elsa del C. Ponce;
- “El dispositivo **montaje**. Método e interpretación en la formación cultural de las imágenes” (Duración bianual: 2019-2020), director: Héctor Omar Quijano.
- “Medios, comunicación y sensibilidad. Problemas ontológicos, político y estéticos en el entramado tecno-cultural contemporáneo. (Duración bianual 2019-2020) director: Héctor Ariel Feruglio. Ejecutado en un convenio con la Universidad de Pamplona (Colombia) y la Universidad Simón Bolívar de Colombia.

Desde 2019 el departamento ofrece también las Diplomaturas Universitarias en “Arte y Cultura” y en “Formación ética y ciudadana”, como instancia de actualización para las/os egresados que se desempeñan en el sistema educativo jurisdiccional. Son trayectos de siete (7) meses de duración, organizados en módulos temáticos que se dictan cada quince días, los sábados y se acreditan con un trabajo de integración luego de finalizado el dictado. La crisis iniciada en marzo de 2020 por la pandemia de COVID-19 significó la interrupción de esta actividad hasta septiembre, cuando tuvo que ser retomada de manera virtual. Pero se pudo concluir a comienzos de este año con alrededor de un centenar de colegas certificados en ambas diplomaturas universitarias.

Por último, también entre las actividades de extensión, se encuentra el “Imaginario Tecno-cultural. Reflexiones filosóficas en tiempos de pandemia”¹ (2020-2021) donde participaron docentes e investigadores de la Universidad de Oviedo (España), de la Universidad de Pamplona (Colombia),

¹ El repositorio donde se pueden ver todas las charlas es:
<https://youtube.com/playlist?list=PLfvcyL9G509AQEw6LZ4BrRippFYWwBpAN>.

de la Universidad Simón Bolívar de Colombia, de la Universidad de Niza Sophia Antipolis (Francia), de la Academia de Bellas Artes de Milán, de la Universidad Nacional de Córdoba, del departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Catamarca y del Instituto Curie de Francia. En la segunda parte de este año seguirán los encuentros.

Fuentes:

- Documentos oficiales de la Facultad de Humanidades sobre los planes de estudios. Resolución C.D.F.H. N° 036/2010. Ordenanza C.S. N° 003/2011. Resolución M.E. N° 2147/12.
- Encuesta “Mesa: La filosofía en el NOA, algunas voces”
docs.google.com/forms/d/1XJo-V9wA7G1wRox_BJHICUI514wGDsIL0MYC8a51EsU/edit - 13/06/2021.

La filosofía en Jujuy

Beatriz Guerci de Siufi
UNJU, San Salvador de Jujuy

El Proyecto

En el año 2019, la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la UNJU, lanzó una convocatoria a proyectos de investigación denominada: “Desafíos de investigación UNJU” con la particularidad de subsidiar aquellas propuestas que enfatizaran el “impacto” de las investigaciones en la Comunidad, es decir, se pedía articular con instituciones del medio.

En ese marco, junto a un grupo de jóvenes investigadores presentamos el Proyecto “Pasado y presente de la Filosofía en Jujuy. Su estudio y enseñanza”, que fue aprobado bajo el Código SECTER Di034/FHyCS y provisto de fondos para trabajar en los próximos dos años. Por razones de pandemia, esa fecha se postergó y al nuevo plazo de octubre del corriente año, se presentará el Informe Final.

Nos planteamos como Objetivo General, la construcción de un mapa de la actividad filosófica en la Provincia de Jujuy, abordada desde una mirada diacrónica y sincrónica. Para ello, buscamos definir críticamente el alcance del concepto “actividad filosófica” y sus manifestaciones locales, elaborar un registro de las personas que desarrollaron actividades de este tipo, identificando las líneas teóricas emergentes en los distintos espacios donde se dieran las producciones filosóficas.

Nos planteamos dos líneas de trabajo implicadas entre sí: una que inscribe la reflexión filosófica en la Provincia en un contexto de interculturalidad, pero entendiendo que necesariamente el horizonte la excede y hay que reconocer el horizonte propio de la contemporaneidad. La segunda línea aborda la

cuestión de la enseñanza de la Filosofía, en todos los niveles del Sistema Educativo Provincial, incluso aquellas formas extradisciplinares.

La memoria en la que venimos trabajando, permite resignificar la comprensión de la situación actual, que enfrenta serios cuestionamientos sobre su validez y la legitimidad de su enseñanza. La primera tarea fue la construcción de una línea de tiempo que desde la historia socio-política de la Provincia, nos permitiera establecer cortes para el análisis de situación, identificando los momentos con mayor compromiso filosófico en el sentido de cuerpo de ideas que marcaron las políticas públicas para el desarrollo de nuestros pueblos.

El punto de partida

Cualquier planteo sobre la historia de Jujuy tiene necesariamente que tributar la obra de Joaquín Carrillo, que a fines del siglo XIX publicaba *Jujui, provincia federal argentina. Apuntes de su historia civil*; de Miguel Vergara que en la década del 30 escribiera *Orígenes de Jujuy (1535-1600)*, a los que se sumarán nombres como el de Teófilo Sánchez de Bustamante con el capítulo *Provincia de Jujuy (1862-1930)*, que presentara en la Academia Nacional de la Historia (1967); Emilio Bidondo en los 80' cubrió poco más de 400 años de Jujuy en su *Historia de Jujuy (1535-1950)* junto a la enorme tarea desplegada por la Unidad de Investigación en Historia Regional (UNHIR) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu¹.

En el año 2006 se publicó *Jujuy en la Historia. De la Colonia al Siglo XX*, compilación que dirigieron Ana Teruel y Marcelo Lagos, y que nos sirvió de punto de partida para empezar a trazar la línea temporal donde ubicar las experiencias filosóficas en nuestra Provincia. En esta obra se afirma que es sumamente complejo definir los tiempos coloniales –en nuestro País y especialmente en las provincias del NOA– porque los procesos se han

¹ Citados en A. Teruel y M. Lagos, (Dirs.) *Jujuy en la historia. De la colonia al Siglo XX*, Jujuy, EDIUNJU, 2006.

construido mirando hacia el presente e ignorando el pasado. De ahí la dificultad de contar con datos que superen los relatos míticos sobre la época, fundamentalmente atendiendo a las zonas de los puertos, y que vayan más allá de los inevitables conflictos sociales que se vivieron por esos tiempos. Dar cuenta del contexto cultural de estos primeros tiempos, es una tarea sumamente compleja, en tanto la prioridad estaba puesta en la supervivencia y la consolidación de una básica estructura social que les permitiera radicarse en las tierras con cierta estabilidad.

Este es el punto de partida. La siguiente decisión metodológica fue trabajar con el esquema de periodización propuesto por Celina Lértora y Luis Farré², reformulado por la investigación realizada por Alejandro Di Pietro –docente de nuestra Universidad–, que muestra cierto retardo con respecto al desarrollo temporal marcado para el centro de País. Di Pietro habla de una primera etapa pre-filosófica, que corre hasta la llegada de los españoles al Continente, a la que sigue el tiempo de arribo de las órdenes religiosas (Patrística y Escolástica), seguido por la Guerra de la independencia (siglo XVII y mitad del siglo XIX), la Emancipación, los cambios intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX, las corrientes europeas de la primera mitad del siglo XX y en los últimos ochenta años, la fuerte reivindicación de la voz latinoamericana.

En esta oportunidad vamos a referirnos a las actividades concretadas en los últimos tiempos, aunque vinimos trabajando el pensamiento andino y el Jujuy en la Colonia, cuando era la última ciudad en el camino carretero entre Potosí y el Río de la Plata. Esta circunstancia le ponía una dinámica social importante, porque era la elegida por los comerciantes y la elite española para descansar de los casi 5 meses que les insumía llegar desde el puerto de Buenos Aires.

Al inicio de nuestro trabajo, rápidamente pudimos reconocer que la Filosofía en nuestra Provincia estuvo siempre vinculada a la educación. Todos

² L. Farré y C. Lértora Mendoza, *La Filosofía en la Argentina*, Buenos Aires, Proyecto CINA, 1981.

los registros que encontramos hablan de su enseñanza y las instituciones destacadas por haber formado los hombres públicos de Jujuy. A ello me referiré en este trabajo.

El Profesorado de Filosofía

Siendo Gobernador de la Provincia de Jujuy el Dr. Horacio Guzmán, en marzo del año 1959 se crea un anexo de la Escuela Normal Mixta “Juan Ignacio Gorriti” como *Instituto Nacional Superior del Profesorado Secundario*. Tenía cuatro secciones: Matemática y Cosmografía, Inglés, Castellano / Literatura y Latín y Química y Merceología, ejerciendo su rectorado el reconocido escritor y Profesor de Letras Martín Raúl Galán. En diciembre de 1961 se separa de la Escuela Normal y a partir de 1972 amplía su oferta, con el *Profesorado de Filosofía, Psicología y Pedagogía* (Resol. 416/72). En 1982, el Instituto agrega a su denominación el nombre de *José Eugenio Tello*, político jujeño que ejerció la gobernación de Jujuy. En 1988, con la Reforma educativa provincial de la educación superior no universitaria, incorpora el N. 5, que completa el nombre actual de Instituto de Educación Superior N. 5 “José Eugenio Tello” (IES N. 5).

En una reforma general de la educación superior no universitaria llevada adelante por el Ministerio de Educación de la Provincia, se redefinieron las carreras de los IES, lo que permitió la separación de aquel Profesorado tricefálico –Filosofía, Psicología y Pedagogía– y alcanzar una mayor especificidad que atendiera la demanda de la Comunidad. Es así que en el año 2000 se convierte en *Profesorado de Filosofía*, que es el que continúa hasta el día de hoy.

El Espec. Carlos Delgado, que integra el equipo de investigadores de nuestro Proyecto, recupera la voz de una docente de Filosofía, formada en este Instituto, que afirma:

“El Profesorado de Filosofía, único en la provincia, forma docentes con un pensamiento consustanciado con la realidad provincial...esto

facilita que ante los avatares de la vida económica que atraviesa el campo laboral, como docentes de esta disciplina, nos ingeniamos para adecuarnos en la búsqueda de diferentes puestos de trabajo”³.

Se plantea promover egresados con un alto perfil profesional, comprometido con las transformaciones sociales, que a su vez se convierten en sostén de una vida ética y democrática, dispuesto a formar personas críticas, protagónicas, responsables y transformadoras de la sociedad, del mundo y de la cultura de la que forma parte.

El Plan de Estudios vigente al año 2016 –y señalo la fecha porque ha sido objeto de numerosos cambios parciales que, de alguna manera, han resentido el equilibrio de la formación específica en Filosofía– enuncia como objetivos el preparar docentes en las dimensiones culturales, sociales, estéticas, éticas y humanísticas, para:

.....formar profesionales flexibles dispuestos a actualizar permanentemente sus conocimientos....

.....ejercer el rol de mediador cultural, reflexivo y crítico, asumiendo la responsabilidad y compromiso ético de transmitir saberes socialmente significativos....

...asumir la docencia como trabajo profesional institucionalizado...

....promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional....

.....favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar, didáctica, interactiva-comunicativa, comunitaria-social, cultural, institucional y política....

....reconocer la investigación como eje constituyente en el desarrollo académico, dado que permite un encuadre científico para el despliegue de las acciones pedagógicas, de un espíritu indagador que posibilita aceptar la provisionalidad del conocimiento....

³ Tesis “La inserción laboral de los profesores de Filosofía egresados del Instituto de Educación Superior N. 5 José E. Tello de la Provincia de Jujuy. 2008-2014”, Jujuy, 2015, p. 55.

...brindar una adecuada enseñanza de la Filosofía, en la Escuela en Educación General Básica y Polimodal, promoviendo el abordaje integral y holístico, que considere dimensiones culturales, sociales, estéticas, éticas y espirituales.

La curricula se estructura en dos ciclos: el Ciclo de Formación Básica y un Ciclo de Formación Superior, articulados en trayectos, a través de los cuales se espera formar competencias y/o capacidades en el Profesor de Filosofía. Cuatro años de carrera, cursando 2800 horas reloj, en los cuales los alumnos tienen que acreditar 35 unidades para alcanzar el título de Profesor de Educación Secundaria en Filosofía.

Por articulación, el Ciclo Superior

En el año 2000, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu implementó, con la aprobación por Resolución Ministerial N° 335/00, el Ciclo Superior de Licenciatura en Filosofía, para que equiparando el título obtenido en el Profesorado de Filosofía del IES N. 5 José E. Tello a un Ciclo de Formación Básica, sus egresados pudieran alcanzar el título de grado –la Licenciatura– cursando cuatro módulos con un total de 1.210 horas como Ciclo de Formación Superior.

Este proyecto que nació como un servicio a los Profesores de Filosofía que se venían desempeñando en el medio, no tuvo el eco esperado, demorándose los cursados de los pocos alumnos que se matricularon en ella y con un reducido número de egresados hasta su cierre en el año 2018. Un análisis de la situación permite advertir que el Plan de estudios propuesto como complementario, quedó rápidamente desfasado con respecto a la formación de base, debido a los sucesivos cambios curriculares que se habían introducido en la educación superior no universitaria en la Provincia y que produjeron una importante superposición de contenidos.

Aún con los rasgos señalados, la iniciativa puede ser valorada positivamente. Ofreció un amplio espacio de actualización en el campo teórico y metodológico,

que inició a los alumnos inscriptos en la nueva Carrera en el nivel universitario, fortaleciendo su formación disciplinar y su competencia crítica.

El grado universitario

Por Resolución de Consejo Superior de la UNJu N. 282/15, en octubre se aprobó la implementación de una nueva carrera en su Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el Profesorado y Licenciatura en Filosofía, que empezó a dictarse a principios del año siguiente. Su Plan de Estudios articula los siguientes ejes: el disciplinar (con 19 espacios curriculares con formulación según los campos disciplinares clásicos), la formación auxiliar (5 espacios curriculares que incorporan formación general: Historia, Historia Social y del Arte y Literatura, idiomas extranjeros y una materia optativa que puede elegirse de entre las otras Carreras de la Facultad; la formación pedagógica (con 5 espacios curriculares) y el de profesionalización, que abarca el Módulo de Práctica y Residencia para el Profesorado y el Módulo de Trabajo Final de Tesis para la Licenciatura.

La formulación prevé

* Formar graduados capaces de integrarse en distintos sectores del quehacer cultural y científico, aportando las estrategias conceptuales que permitan la reflexión de los fundamentos de las ciencias, las artes y los fenómenos políticos, por ejemplo. para lograr este objetivo, la Carrera se basa en: la afirmación de carácter crítico de la reflexión filosófica; el énfasis en su relación con sus raíces clásicas y modernas, en su diálogo y con la problemática del sujeto latinoamericano; la integración de la actividad filosófica con los problemas que afectan al mundo contemporáneo y con las disciplinas que intentan abordarlos⁴.

⁴ <http://www.fhycs.unju.edu.ar/ingreso/ifProfLicFilosofia.html>.

Las incumbencias de la nueva Carrera siguieron la reglamentación del Ministerio de Educación de la Nación, que mediante la Resolución N° 579 de marzo de 1986, expresaba:

- * Formar Profesores en Filosofía con una sólida preparación teórica-práctica, que garantice el ejercicio de un profesional responsable, ético, pertinente y creativo, apoyado en una rigurosa formación para desempeñarse en organizaciones educativas y no formales.

- * Formar profesores capacitados para la interpretación y transmisión educativa de la Filosofía, con miradas integradoras de las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas, articulando el contexto histórico.

- * Formar Profesores de Filosofía capaces de intervenir en distintos entornos institucionales y dar respuestas a sus necesidades específicas de mejoramiento.

- * Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo de la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de los/as estudiantes.

- * Fomentar la colaboración desde el campo de la Filosofía con el conjunto de acciones sociales actuales en torno a la recuperación de la verdad, la memoria y los reclamos de las comunidades indígenas y populares.

- * Contribuir a la valoración del aporte histórico de la provincia de Jujuy, al acervo social, cultural y económico de la Argentina y de la región Surandina, como parte de los procesos de transformación en América Latina.

- * Desarrollo de una actitud crítica frente a los mensajes transmitidos por las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), como recurso didáctico.

Para los Licenciados, especifica:

* Formar Investigadores en el campo específico de la Filosofía con sólida base epistemológica, capaces de interactuar al interior de la disciplina y en contextos de la interactuar al interior de la disciplina y en contextos de interdisciplinariedad.

* Proporcionar una formación teórica para comprender la construcción y reconstrucción histórico-espacial a partir de la apertura hacia las diversas corrientes teóricas insertas en las demás ciencias sociales y humanas.

* Fomentar una actitud crítica frente al conocimiento y a su propio desempeño científico que le permita formular problemas, categorías, hipótesis, periodizaciones y producir conocimientos socialmente relevantes y rigurosos.

* Propicias miradas integradoras de la realidad histórico-social atentas a su inherente complejidad y a la articulación del proceso histórico.

* Participar activamente al desarrollo social desde una perspectiva integrada, que valore la diversidad, la libertad y el bienestar desde una perspectiva democrática y en armonía con la naturaleza.

* Colaborar desde el campo de la Filosofía con el conjunto de acciones sociales en torno a la recuperación de la verdad, la memoria y los reclamos de las comunidades indígenas y populares.

* Conocer y comprender las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de la historia de nuestra Provincia, de nuestro país y de la Región Surandina reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria.

* Fomentar el interés por los métodos y enfoques filosóficos, y sus debates actuales, propiciando la utilización crítica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Estas incumbencias definen el perfil del *Profesor en Filosofía*, que entre otras competencias deberá mostrar aptitud para argumentar racionalmente en cuestiones morales, antropológicas, estéticas, metafísicas, gnoseológicas, a través de un diálogo plural..... ejercer la docencia desarrollando capacidad crítica para tratar los problemas en contextos socio-culturales diversos... asumir la incertidumbre como categoría de reconversión profesional.... trabajar interdisciplinariamente.....

El Licenciado en Filosofía será capaz de analizar crítica e integralmente los sistemas filosóficos... realizar investigaciones analizando sistemáticamente los enfoques teóricos y metodológicos de la filosofía y campos afines... diseñar, desarrollar y dirigir proyectos interdisciplinarios en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales... promover la conservación, divulgación e interpretación del patrimonio cultural... asesorar producciones culturales y científicas en torno a la recuperación de la memoria de las comunidades indígenas y populares.... Interactuar con grupos diversos aceptando el disenso, delegando funciones, ejerciendo liderazgo para la construcción de proyectos colectivos... ajustar su accionar a las imposiciones de la investigación de problemas contemporáneos, respetando la tradición pero avanzando en nuevas demarcaciones disciplinares...

La apertura de la Carrera completa a nivel universitario ha generado un flujo de alumnos entre la carrera del IES Tello y la de la Facultad. Si bien la matrícula inicial fue numerosa (alrededor de 150 inscriptos), también ha sido importante la deserción, lo que promueve –en tanto ya se cuenta con egresados– una evaluación del funcionamiento de la Carrera, sobre todo teniendo en cuenta los cambios introducidos por la modalidad de cursado virtual impuesto por la emergencia de la pandemia.

Docencia de Filosofía en Carreras no filosóficas

Con el inicio de actividades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en agosto del año 1985, se abrieron cátedras de Filosofía en las distintas Carreras, que dieron lugar a un grupo de docencia e investigación con

formación diversa pero que supo cohesionarse para la constitución de un área en este campo. En ese momento, las Carreras bases fueron Ciencias de la Educación, Antropología, Letras, Bibliotecología e Historia (ambas a término), a las que luego se sumaron Comunicación Social y Educación para la Salud. Formaron parte de esos espacios las clásicas Introducciones –tanto con orientación problemática como histórica–, una línea fuerte en la Epistemología y otra más de corte antropológico, a los que se sumó el pensamiento andino.

En los primeros tiempos de la Facultad los docentes responsables de las cátedras venían de fuera de la Provincia, como la Lic. Paola Di Ferrante –que viajaba desde Córdoba– y el Dr. Jorge Saltor, que trabajaba en la Universidad Nacional de Tucumán. Los cargos auxiliares fueron cubiertos con docentes del medio, que progresivamente fueron accediendo a sus cargos por concursos públicos de antecedentes y oposición. Las limitaciones presupuestarias de la recientemente creada Facultad complicaron la conformación de los equipos de cátedra, inicialmente organizados alrededor de dictados comunes. Se llegó a reunir una población de 1800 alumnos que desencadenaron el enorme problema de la disponibilidad de aulas para las clases. El edificio propio y los refuerzos presupuestarios permitieron separar los dictados por Carreras y con ello, la conformación de los equipos docentes de las cátedras de Filosofía, alimentadas por nuevos profesionales llegados de fuera de la Provincia y la promoción de los jóvenes locales.

Actividades extra-curriculares

Una actividad de alto impacto en la comunidad fueron los *Cursos de Actualización Académica para Profesores de Profesorado* que, respondiendo a una convocatoria nacional, se pudieron implementar con el Programa conocido como “Circuito E - Filosofía” de la Red de Formación Docente Continua. Destinados a docentes en actividad egresados de nivel superior no universitario, se dictaron entre los años 1996 y 1998, y sus Profesores venían desde la Universidad Nacional de Tucumán y Nacional de Salta, que trabajaron junto a los docentes de la Facultad.

Otra actividad sostenida en el tiempo es el *Ciclo de Filosofía* que lleva catorce ediciones y surgió del encuentro de docentes de la FHyCS que se reunían “en diferentes lugares para reflexionar sobre diversos y variados temas filosóficos”⁵. Se propuso:

- Entender la perspectiva y función de la reflexión filosófica en el análisis e interpretación de la realidad social, adquirir capacidades para producir lenguaje en el marco de relaciones, prácticas y escenarios socio-culturales concretos, dados en condiciones históricas determinadas y desde perspectivas de construcción y consensos;
- Explicitar en la medida de lo posible, el marco teórico-ideológico desde donde realizan sus interpretaciones;
- Introducirse en las categorías básicas de la problemática filosófica; entre otros, para avanzar en la vinculación de la problemática filosófica con la actualidad americana y regional, en un marco y contexto de crisis mundial.

Este Ciclo se realiza anualmente, en dos jornadas, en las que docentes y estudiantes presentan sus aportes al tema elegido para cada edición, habiéndose tratado cuestiones aristotélicas, el tema del cuerpo, la Filosofía y los filósofos hoy, la condición humana, el problema de los valores en Latinoamérica, el compromiso de los intelectuales/filósofos argentinos con la realidad, la voz de Nietzsche en el siglo XXI, la Eco-filosofía, la sexualidad, las prácticas de gobierno y la participación política y la Filosofía y los usos del poder. El año pasado, por motivos de pandemia, se suspendió su realización, habiéndose convocado nuevamente para el próximo mes de septiembre, donde se reflexionará sobre cuestiones de Estética.

Otro espacio relevante de trabajo filosófico en Jujuy son las Jornadas de Filosofía del NOA. En el artículo Red de Filosofía en el Noroeste argentino. Consideraciones sobre la importancia asignada a la región⁶, la Dra. María Luisa Rubinelli reconstruye la historia de estas Jornadas, que se inician en Tucumán en el año 1987. Fueron rotando por las provincias del NOA hasta

⁵ Alejandro Di Pietro, *Historia del ciclo*, material inédito cedido por el Autor. 2021.

⁶ María Luisa Rubinelli, *Filosofía en el NOA y más allá*. Jujuy, EDIUNJu, 2005.

que a Jujuy le tocó organizar la VI edición, para pensar “desde ‘aquí’ nuestro ‘ahora’”⁷. Éramos un grupo pequeño de docentes que enseñábamos Filosofía en carreras no filosóficas, pero coincidíamos en querer generar un espacio de relación filosófica a nivel universitario en la Provincia, por lo cual continuamos poniendo presencia en las organizadas por otras Provincias. A partir de la X, las Jornadas volvieron a Jujuy que organizó esta edición en el año 2001 y tuvieron como tema “Investigación y enseñanza de la Filosofía en el NOA del 2001”. Constituyeron un evento singular, ya que parte de las jornadas se realizaron en la Ciudad de Tilcara, promoviendo un encuentro con la Comunidad quebradeña que no tenía antecedentes.

La XI edición fue en el 2005 y la XII, en el 2008. En las distintas oportunidades las conferencias inaugurales estuvieron a cargo del Dr. Julio De Zan, de la Universidad Nacional de Entre Ríos, del Dr. Walter Kohan de la Universidad Estadual de Rio do Janeiro (Brasil), y el Dr. Carlos Cullen de la UBA. También colaboraron generosamente las Dras. Celina Lértora Mendoza (FEPAI), Alcira Bonilla (UBA), Elena Teresa José (UNSa), y el Dr. Víctor Rodríguez (Universidad de Córdoba). Desde Santiago del Estero llegaron una y otra vez las Dras. Elba Riera de Lucena y Josefina Fantoni. También Antonio Kinen, Gustavo Carreras y María Lidia Juliá, por nombrar sólo a los mayores. El NOA tiene una generación de jóvenes pensadores que van definiendo el perfil de la nueva camada de investigadores en Filosofía.

Una larga lista de personalidades destacadas de la Filosofía argentina pasó por Jujuy, como el Lic. Luis Jalfen, el Dr. Carlos Berbeglia y el Lic. Gaspar Risco Fernández, con los cuales se atendió todos los campos disciplinares, enriquecidos por el haber dado voz a otros temas venidos de las Ciencias Sociales. Catamarca tenía su representación en la figura señera de Luis Reyes y Salta, en Daniela Bargardi, María Julia Palacios, Yolanda Fernández Acevedo y también por la joven Analía Manzur. En el año 2008 se destacó la trayectoria de algunos de ellos con la distinción “Figuras destacadas de la Filosofía de NOA” que recibieron los ya nombrados Elba Riera de Lucena,

⁷ Beatriz Guerci de Siufi, “Prólogo”, en *El NOA filosofa*. Jujuy, UNJu, 1997.

Luis Reyes, Elena Teresa José junto a Julia Alessi de Nicolini, de la Universidad Nacional de Tucumán.

También corresponde señalar que las ponencias presentadas en estas jornadas fueron publicadas a simultáneo de su realización por la Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. Desde el pequeño volumen *El NOA filósofo* (1997; 25 trabajos en 246 páginas) se pasó a *Filosofía: Investigación y enseñanza en el NOA del 2001* (62 trabajos, 462 páginas), *Filosofía en el NOA y más allá* (75 trabajos, 4 conferencias en 514 páginas) del 2005 y a *“Filosofía, cultura y sociedad en el NOA del 2008*, compuesto por 66 trabajos en casi 500 páginas.

Visitas internacionales también tuvo la FHyCS. Entre otras personalidades, y aprovechando su llegada al País en 1982 para participar de un Congreso de Educación en Buenos Aires, estuvo en Jujuy el Decano de Filosofía de la Universidad Pontificia de Salamanca Dr. Saturnino Álvarez Turienzo. Durante su estadía anticipó la obra que presentaría poco después con el título “El hombre y su soledad: una introducción a la ética”, dictó un curso de actualización para Profesores de Filosofía y pronunció varias conferencias abiertas, con gran repercusión de público. De igual modo, y aprovechando la posibilidad de contar con ayuda económica de la Junta de Andalucía (España), estuvo en nuestra Provincia el Dr. José Manuel Esteve Zarazaga, Catedrático de la Universidad de Málaga, quien durante 15 días desarrolló un intenso programa de actividades con docentes, a raíz de estar trabajando en la situación crítica del ejercicio de la docencia en el mundo.

En el año 2009, nuestra Facultad fue sede del Congreso Nacional y Surandino de Filosofía. Este evento tuvo inicialmente el de AFRA, que luego retiró dada la insistencia de la organización local en ampliar el alcance a la sub-región centro oeste de Sur América. Luego hubo otros encuentros en Jujuy y fueron tomando cuerpo las Jornadas del Norte Grande. A la composición original de las provincias del NOA, se agregaron universidades del noreste, respondiendo a la región política llamada Norte Grande. Están en Internet disponible las ponencias de la edición del año 2017.

Actividad importante fue la desarrollada en el marco de las Olimpíadas Nacionales de Filosofía. Los ensayos escritos por alumnos de nivel medio de escuelas de nuestra Provincia fueron reiteradamente premiados por la estructura a nivel nacional. Las instancias fuera de Jujuy se realizaron en Tucumán con la coordinación general de la Dra. Susana Maidana, que apuesta a la competencia crítica de los jóvenes y los primeros balbuceos filosóficos de los niños de primaria.

Con la novedad de tener que hacerse online, la Oficina de Relaciones Internacionales de la UNJu junto a la Carrera y el Área de Filosofía, organizó la celebración del Día Mundial de la Filosofía. Las restricciones de la pandemia obligaron a trabajar en esta metodología, pero no hubo problema en llevar adelante una jornada con dos etapas. Por un lado, un webinar con pensadores de fuera del País: acompañaron pensadores de Bolivia, Chile, España, México, Brasil y Paraguay, junto a los argentinos. Luego un taller de reflexión crítica sobre las “propias docencias”. Eso pasó en noviembre del 2020. Las actividades del 2019 consistieron en un curso de actualización para los docentes sobre “Enseñanza de la Filosofía” a cargo del Dr. Alejandro Cerletti y un segundo momento que caracterizamos como filosófico-cultural, donde se compartió una mesa redonda sobre la situación actual de la enseñanza de la Filosofía (con docentes y estudiantes) y momentos musicales y de recitado de poesías de la Dra. Elena Teresa José, presente en el evento. Se completó con talleres instrumentales (escritura filosófica, Literatura y Filosofía) y uno de Filosofía con niños, a cargo del equipo que conduce Analía Manzur en la Universidad Nacional de Salta.

Otra herramienta que visibilizó la producción filosófica local fue la *Revista Cuadernos* de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Habiendo cumplido más de 35 años, y con 54 números publicados, desde los primeros números incluyó artículos de Filosofía. Es una revista indexada en el espacio CIELO y tiene digitalizada prácticamente toda su colección. También ha contribuido con los eventos de Filosofía de la Facultad, cuando en números especiales se publicaron las actas de las Jornadas y Congresos organizados allí.

Por último, quiero hacer referencia a dos acciones extra-académicas. Una está suspendida por razones de pandemia, y son los Cafés filosóficos que se venían realizando en la Ciudad de San Pedro. Una vez a la semana, en horario vespertino, se reunían en una confitería céntrica de esa ciudad del interior jujeño, para desarrollar un tema propuesto con anterioridad. Pura informalidad, pero una buena oportunidad para escuchar y ser escuchado.

La segunda actividad está instalada en Facebook. La página que administra el Dr. Mario Vilca se llama *Filosofía en América Profunda* que en su enunciado invita a publicar Filosofía, Pensamientos, Cosmovisión, Música, Dibujo, Pintura, Tejido, Derechos Humanos, Danza, Bailes, Chamanismo, Poesía, Cerámica, Fotografía, Películas, Medicina, Política, Astronomía, Gastronomía, Corporalidad, Espiritualidad, Género, Teatro, Otredades, aclarando que no se publican avisos con fines de lucro y la consigna es “Practiquemos el AYNI”, cuya traducción podría ser “reciprocidad” y que ciertamente nos convoca a una construcción colectiva de saberes, superando cualquier individualismo a favor de un comportamiento solidario.

También es destacable la tarea filosófica que viene desarrollándose en el CISOR (Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades). Este instituto de investigación es compartido entre el CONICET y la UNJu, y actualmente está dirigido por la Dra. Ana Teruel. En él se inscriben varios proyectos de Filosofía que intervienen en ese espacio pluridisciplinar.

A modo de cierre

Se ha intentado mostrar sucintamente la actividad filosófica concretada en los últimos años en Jujuy. La información compartida es un anticipo de lo recabado en el Proyecto de Investigación presentado al principio de este trabajo, y que desde luego está sometido a la sistematización final que será presentada próximamente.

COLECTIVOS FILOSÓFICOS ARGENTINOS. NUEVOS APORTES

Coordinación Celina A. Lértora Mendoza

Mesa Temática
Colectivos filosóficos argentinos. Nuevos aportes
Coordinación Celina Lértora Mendoza

Fundamento. Se propone un Simposio conformado por los miembros del Equipo de Investigación “Colectivos filosóficos” que tiene sede en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. En este proyecto se estudian diversos colectivos filosóficos, oficiales o privados, desde la segunda mitad del siglo pasado. El grupo ya tiene publicados como dossier varios trabajos sobre el tema específico de cada miembro, de modo que en este Simposio se continúa con la misma investigación, aportando nuevos desarrollos

La Mesa se desarrolla conforme con el siguiente orden de exposición, con título del trabajo.

Raúl H. Domínguez (UNS, Bahía Blanca)

Formas y modos de circulación del saber filosófico en la UNS a partir de dos programas: “Problemas de la filosofía” e “Historia de la filosofía” (1956-1961)

Dulce María Santiago (UCA, Buenos Aires)

El surgimiento de las primeras universidades privadas y la influencia política y cultural de su ideario pedagógico: proyección del Humanismo cristiano

Sandra Uicich (UNS, Bahía Blanca)

El nihilismo en la mirada de Luis Jorge Jalfen y la “Escuela de Filosofía Contemporánea”

Celina A. Lértora Mendoza (CONICET-FEPAL, Buenos Aires).

Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA- Estudio de participantes 1991-2001

Alicia Irene Bugallo (UCES, Buenos Aires)

Cuarenta años de filosofía ambiental en la Argentina; su presencia en publicaciones de contracultura como la *Revista Mutantia*.

**Formas y modos de circulación del saber filosófico en la UNS
a partir de dos programas: “Problemas de la filosofía”
e “Historia de la filosofía” (1956-1961)**

Raúl H. Domínguez
UNS, Bahía Blanca

La siguiente presentación forma parte de una investigación más amplia que, a partir de diversas fuentes –programas de materias filosóficas, resoluciones, actas, entrevistas a ex alumnos–, pretende determinar las formas y los modos de circulación del saber filosófico en la Universidad Nacional del Sur entre los años 1956 y 1969. En investigaciones previas se valoró positivamente el estudio de estas fuentes, ya que contribuye a ampliar los conocimientos sobre nuestros filósofos y a reconocer y visibilizar las distintas corrientes e ideas filosóficas presentes en las universidades de nuestro país.

En este marco, el objetivo principal del trabajo es determinar los temas, ejes y perspectivas contenidos en los programas de las materias “Problemas de la filosofía” e “Historia de la filosofía” entre los años 1956 y 1961. Para llevar adelante este cometido se recurre a variables que han sido establecidas en análisis anteriores. Las mismas se dividen en dos grandes grupos: 1) variables observables: a) selección y secuenciación de los contenidos, b) autores y bibliografía; y 2) variables profundas: a) ejes estructurantes y b) tradición filosófica presente.

Las variables observables se denominan de esta forma porque se constatan a simple vista cada una de las subdivisiones propuestas. Ninguna de ellas implica un valor axiológico sino que sólo sirve a los efectos de determinar un primer perfil del programa.

a) Selección y secuenciación de los contenidos: estos pueden ser “integrados” o “yuxtapuestos”, en el primer caso se encuentra con un programa en donde los contenidos están sólidamente vinculados,

observándose una visión de totalidad de toda la materia; en el segundo caso, se refiere a un programa en donde los contenidos no presentan una hilaridad y es posible encontrar algún nivel de fragmentación de los mismos, en donde cada unidad (o dentro de cada unidad) se toma una parte del contenido pero sin establecer relaciones con las otras partes del programa.

b) Autores y bibliografía: para esto subdividimos en dos dimensiones: cuantitativas y cualitativas. En la primera los autores y la bibliografía pueden ser “amplia” o “adecuada”; si es “amplia” contiene no solo los textos y autores clásicos que se usan sino otros como parte de la bibliografía general, pero si es “adecuada” sólo se agregan los textos y autores clásicos que se utilizarán para el cursado; la segunda puede ser “abarcativa” o “correcta”; si trasciende la materia en cuestión entonces podemos hablar de bibliografía y autores “abarcativos”, en cambio si sólo se expresan los necesarios para el cursado hablamos de “correcta”.

Las “variables profundas” son, quizás, las más difíciles e interesantes de determinar, ya que es necesario recurrir a interpretaciones y conceptualizaciones filosóficas.

a) Ejes estructurantes: en esta variable podemos encontrar un eje o varios. En el caso de que sean varios hay que señalar el nivel de integración entre cada uno.

b) Tradición filosófica presente: aquí se intenta una primera aproximación para determinar la tradición filosófica sobre la cual está elaborado el programa.

1. Problemas de la filosofía¹

1.1. 1956 (Primer y segundo cuatrimestre) - Jorge Hernán Zucchi

1-1-1-Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: los contenidos se encuentran “integrados” ya que presentan un claro orden problemático hasta llegar a “La esencia de la filosofía”.

- Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. El programa contiene una advertencia: “El alumno deberá demostrar haber leído una de estas obras: *Fedón* de Platón, *Discurso del Método* de Descartes, *El tema de nuestro tiempo* de Ortega y Gasset, *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo* de Jaspers y *Libertad y esclavitud del hombre* de Berdiaev”.

1.1.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: Los contenidos se organizan a partir de un eje problematizador (problema antropológico, gnoseológico y ontológico) hasta llegar a la última unidad sobre “La esencia de la filosofía” en donde se define la filosofía y se la diferencia de otras actividades como la ciencia, el arte y la religión.

- Tradición filosófica: Se evidencia una tradición que desarrolla la filosofía desde problemas, centrada en la filosofía contemporánea y antigua. Interpela a la tradición filosófica desde la filosofía contemporánea y antigua.

¹ Para observar los contenidos y un breve resumen de los programa ver Raúl Domínguez “Programas de filosofía de la Universidad Nacional del Sur (1956-1968)” en *Revista Cruz del Sur*, Número 40 Especial, Año X. Págs. 113-168, publicado en el año 2020: http://www.revistacruzdelosur.com.ar/Numeros_031-040/RHCZDS-04006-Dominguez.pdf.

1.2. 1956/57 (Primer cuatrimestre) - Jorge Hernán Zucchi

1.2.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los contenidos se presentan “integrados”. A diferencia del programa anterior, comienza con la definición de la filosofía y luego contiene los diferentes problemas filosóficos hasta llegar al problema antropológico.

- Autores y bibliografía: la misma es “adecuada” y “correcta”. Señala en una nota que los trabajos prácticos y el examen versarán sobre la lectura de *El puesto del hombre en el cosmos* de Max Scheler e *Introducción al existencialismo* de Vicente Fatone.

1.2.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: se organiza desde un eje problematizador; la presentación parte con el “concepto de filosofía” y la distingue de otras actividades, luego aborda los distintos problemas filosóficos (lógico, gnoseológico, ontológico-metafísico, ético, estético y antropológico). El programa comienza con problemas filosóficos con una orientación teórica para finalizar con los más prácticos. En la última unidad analiza el problema antropológico desde dos corrientes de la filosofía contemporánea: la filosofía de la vida y el existencialismo.

- Tradición filosófica: Interroga a la tradición filosófica desde los distintos problemas filosóficos y lo hace con autores vinculados a la filosofía antigua y contemporánea.

1.3.1958 (Primer cuatrimestre) - Francisco Maffei

1.3.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan “integrados”. Comienza con el origen y la significación del término “filosofía” en la literatura griega, continúa por “El hombre”, “El conocimiento”, “Los métodos del conocimiento” y finaliza con el tema “Apariencia y realidad”.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. La misma está centrada en la filosofía antigua, especialmente en Platón. Divide la bibliografía en “Textos” (todos de Platón), “Diccionarios de filosofía” (Lalande, Ranzoli, Ferrater Mora y una Enciclopedia Filosófica), y “Bibliografía general”. En el apartado de textos, especifica dos: *La República* y *Fedón* de Platón. Antes de rendir se le solicita al alumno presentar un trabajo monográfico sobre el *Fedón* de Platón.

1.3.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: el programa aborda la filosofía antigua, especialmente Platón. El eje del programa es el abordaje del conocimiento a partir de los escritos de Platón.

- Tradición filosófica: La filosofía antigua, especialmente el idealismo platónico.

1.4. 1959 (Primer cuatrimestre) - Francisco Maffei

1.4.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los contenidos se presentan “integrados”. Empieza desde el origen y la significación del término “filosofía” hasta el “primer motor” aristotélico.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en “Textos” (todos de Aristóteles), “Diccionarios de filosofía” (Lalande, Ranzoli, Ferrater Mora y una enciclopedia filosófica), y “Bibliografía general”. En el apartado de textos, especifica las obras completas de Aristóteles, bajo la dirección de Ross y Smith, y la *Metafísica* de Aristóteles en versiones francesa, italiana e inglesa. El trabajo práctico consiste en un trabajo monográfico sobre la *Poética* de Aristóteles para los licenciados en Letras y para los licenciados en Historia sobre la *Ciencia cultural y ciencia natural* de Rickert.

1.4.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: el programa tiene dos ejes: uno, sobre la ciencia y el conocimiento; y el otro, sobre la filosofía aristotélica (pareciera que el primer eje es también abordado desde Aristóteles).

- Tradición filosófica: La filosofía antigua, la filosofía aristotélica.

1.5. 1959 (Primer cuatrimestre) – Rodolfo Agolia(carpeta de historia)²

1.5.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los contenidos se presentan “integrados”. Empieza por definir la filosofía, señala sus métodos, principios y la distingue de otras actividades colindantes. Luego, aborda diferentes problemáticas: la gnoseología y epistemología; la metafísica, la axiología y la ética y la antropología filosófica. Finaliza con un esquema del desarrollo histórico de la filosofía y las principales corrientes filosóficas contemporáneas.

² Cuando los programas lo especifican detallaré entre paréntesis para que carrera o Departamento se dictó la materia.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta una bibliografía general.

1.5.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: el programa tiene dos ejes: uno, que aborda diversas consideraciones sobre la filosofía; y el otro, que analiza diversas problemáticas filosóficas. El primero sirve de introducción al segundo.

- Tradición filosófica: interrogar a la filosofía clásica a partir de problemas y desde la filosofía contemporánea.

1.6. 1960 (Primer cuatrimestre) - Francisco Maffei (Departamento de Humanidades)

1.6.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan “integrados”. Comienza con “La filosofía”; luego, distingue entre “La ciencia y la filosofía”, continúa con los distintos problemas filosóficos (ontológicos-metafísicos, Estético, Ético, Antropológico), y concluye con “Nociones de historia de la filosofía”.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en “Textos” (todos de Aristóteles), “Diccionarios de filosofía” (Lalande, Ranzoli, Ferrater Mora y una enciclopedia filosófica), y “Bibliografía general”. Al final del programa hay una nota: “La bibliografía especial será indicada en clase de trabajos prácticos: consistirá en un trabajo monográfico sobre el *Fedón*. El alumno podrá rendir examen previa aprobación del mismo”. Señala como textos de lectura obligatoria la *Apología de Sócrates* de Platón y el *Discurso del Método* de Descartes.

1.6.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: El eje fundamental es el problematizador. Se destaca la última unidad sobre la historia de la filosofía que parece ser una reflexión sobre el sentido y la forma de abordarla.

- Tradición filosófica: Desde los autores clásicos de la filosofía pero realizado con un espíritu problematizador.

1.7. 1960 (Primer cuatrimestre) - Migue Ángel Virasoro (Otras carreras)

1.7.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los contenidos se presentan de forma integrada. Hay un desarrollo analítico de los mismos en donde se especifica claramente qué se desarrolla en cada unidad. Plantea nueve núcleos problemáticos: 1) Problemas de la filosofía; 2) El problema de la posibilidad y límite del conocimiento; 3) El problema de la esencia del conocimiento; 4) Problemas ontológicos; 5) El problema de la sustancia; 6) Corrientes vitalistas: el problema de la vida; 7) El problema del hombre; 8) El problema del mundo; 9) El problema de los valores y de la libertad.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta una bibliografía general³.

1.7.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: El eje fundamental es el problematizador, sobre esa base se analizan las distintas posturas filosóficas de cada problema.

- Tradición filosófica: Interroga a la tradición filosófica desde problemas. La filosofía contemporánea ocupa un lugar fundamental.

³ Se cita *La revolución existencialista* de Astrada y *¿Qué es la filosofía?* de Vasallo.

1.8. 1961 (Primer cuatrimestre) - Francisco Maffei (Departamento de Humanidades)

Presenta el mismo programa de 1960.

1.9. 1961 (Primer cuatrimestre) - Miguel Ángel Virasoro (Para alumnos de otros Departamentos)

1.9.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los contenidos se presentan de forma integrada. Hay un desarrollo analítico de los mismos y se especifica claramente qué contiene cada unidad. Plantea diez núcleos problemáticos: 1) Problemas de la filosofía; 2) El problema de la posibilidad y límite del conocimiento; 3) El problema de la esencia del conocimiento; 4) Problemas ontológicos; 5) El problema de la sustancia; 6) Espiritualismo metafísico y espiritualismo dialéctico; 7) Espiritualismo y vitalismo; 8) El problema metafísico; 9) Dialéctica trascendental: ideas puras de la razón; 10) El problema del hombre. Sin número aparece: Problemas axiológicos.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta una bibliografía general.

1.9.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: El eje fundamental es el problematizador, sobre esa base se analizan las distintas posturas filosóficas de cada problema.

- Tradición filosófica: Interroga a la tradición filosófica desde problemas. La filosofía contemporánea ocupa un lugar fundamental.

2. Historia de la filosofía

2.1. 1957 (Segundo cuatrimestre) – Francisco Maffei

2.1.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de forma “integrada”. El programa comienza con el objeto y los métodos de investigación en la historia de la filosofía y la relación que tiene con la filosofía. Luego, realiza un recorrido histórico: desde los orígenes hasta Platón; Platón, Aristóteles y sus continuadores; Epicureísmo, Estoicismo, Academicismo y Escepticismo; Filón de Alejandría, El neoplatonismo, Plotino y sus sucesores; La Patrística (San Agustín); La filosofía en la Edad Media; el siglo XIII; hasta el ocaso del pensamiento medieval y el comienzo de la Edad Moderna.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en obras generales y obras especiales. Se solicita a los alumnos el fichaje de los siguientes textos a los efectos de preparar un trabajo monográfico: *Cratilo* y *Gorgias* de Platón; la *Metafísica* y *Poética* de Aristóteles; *Las Enéadas* de Plotino; *Confesiones* de San Agustín; *Prosloguion* de San Anselmo; y *El ser y la esencia* de Santo Tomás de Aquino. Todas las ediciones están en francés.

2.1.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: hay dos ejes: uno, en el que se reflexiona sobre la forma en que se hace la historia de la filosofía; el otro, despliega los contenidos de esa historia de la filosofía. Claramente en el programa predomina el segundo eje.

- Tradición filosófica: Desde los clásicos de la filosofía (filosofía perenne).

2.2. 1958 (Segundo cuatrimestre) - Ricardo Resta (carpeta de letras)

2.2.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Presenta cuatro unidades: Los presocráticos; Platón; Aristóteles; y la filosofía postaristotélica. Se detalla en cada unidad los contenidos que se desarrollarán.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta un exhaustivo desarrollo de la bibliografía. En lecturas obligatorias señala: Unidad I: Fragmentos que figuran en *El pensamiento Antiguo* de Mondolfo; Unidad II: *Fedón, Simposio, República y Timeo* de Platón; Unidad III: de Aristóteles *Metafísica*, I y VII, *Ética a Nicómaco*, I; Unidad IV: Los textos que figuran en el libro citado de Mondolfo.

2.2.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: la filosofía griega, con especial atención a Platón y Aristóteles.

- Tradición filosófica: La filosofía y literatura antigua.

2.3. 1958 (Segundo cuatrimestre) - Francisco Maffei

2.3.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Empieza con el objeto y los métodos de investigación en la historia de la filosofía; luego, desarrolla los contenidos cronológicamente desde el siglo XVIII (y la visión de la historia de Vico), y continúa con Kant y Hegel, hasta llegar a Comte y el positivismo.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en dos apartados: obras generales y especiales. Solicita a los alumnos un trabajo monográfico sobre *Filosofía de la Historia* de Kant, que deberán aprobar para poder rendir el examen final.

2.3.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: hay dos ejes: uno, en el que se reflexiona sobre la forma de investigar en la historia de la filosofía; el otro, despliega los contenidos de esa historia de la filosofía. Claramente en el programa predomina el segundo eje. En este último aborda la filosofía moderna, con especial atención en Kant.

- Tradición filosófica: la filosofía perenne, con un énfasis especial en la filosofía moderna.

2.4. 1959 (Segundo cuatrimestre) - Ricardo Resta

2.4.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Los contenidos son: los presocráticos; sofistas y Sócrates; Platón; Aritóteles; Estoicos y Epicúreos; y, finalmente, los neopitagóricos y neoplatónicos. Detalla en cada unidad los temas que se desarrollarán.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. En una nota señala “Para la bibliografía véase programa de 1958, otras indicaciones se darán en clase”.

2.4.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: la filosofía griega, con especial atención a Platón y Aristóteles.

- Tradición filosófica: la filosofía y la literatura antiguas.

2.5. 1960 (Segundo cuatrimestre) - Ricardo Resta (Lic. en Letras)

Presenta el mismo programa de 1959.

2.6. 1960 (Segundo cuatrimestre) – Francisco Maffei (Lic. en Historia)

2.6.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Presenta cinco unidades: 1) Objetos y métodos de las investigaciones en la Historia de la filosofía; 2) El siglo XVIII y el problema del conocimiento histórico; 3) La Filosofía de la Historia, en el Iluminismo alemán; 4) La Filosofía de la Historia, en el Romanticismo; 5) Las corrientes históricas post-hegelianas.

- Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. Solicita a los alumnos un trabajo monográfico sobre *Filosofía de la Historia* de Kant y *Filosofía de la Historia para la Educación de la Humanidad* de Herder, que deberán aprobar para poder rendir el examen final. No brinda ninguna otra indicación bibliográfica. Pero se señala que la bibliografía especial será indicada oportunamente en clase.

2.6.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: hay dos ejes: uno, en el que se reflexiona sobre la forma de investigar en la historia de la filosofía; el otro, despliega los contenidos de esa historia de la filosofía. Claramente en el programa predomina el segundo eje. En este último aborda la filosofía de la historia . Se entrecruzan los dos tópicos: la historia de la filosofía y la filosofía de la historia.

- Tradición filosófica: Desde la filosofía perenne, con un énfasis especial en la filosofía moderna.

2.7. 1961 (Segundo cuatrimestre) - Francisco Maffei

2.7.1. Variables observables

- Selección y secuenciación de los contenidos: Los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Presenta seis unidades: 1) Los orígenes del pensamiento filosófico y su desarrollo hasta Platón; 2) Platón, Aristóteles y el pensamiento post-Aristotélico; 3) El cristianismo y la filosofía a fines de la Antigüedad y en la Edad media; 4) La Filosofía desde el reancimiento hasta fines del siglo XVIII; 5) Las grandes corrientes del siglo XIX; y 6) La filosofía en el siglo XX.

- Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en general, obras especiales, los textos que se comentarán en los trabajos prácticos y obras de lectura obligatoria. Sobre estos dos último detalla el programa: En los trabajos prácticos se comentarán las siguientes obras: Aristóteles: *Metafísica*, L.I; Hegel: *Introducción a la Historia de la Filosofía*; Mondolfo: *Problemas y métodos en la investigación en la Historia de la Filosofía*; Brehier y Ortega y Gasset: *Prólogos a la Historia de la filosofía* de Brehier; Ortega y Gasset: *Origen y epílogo de la Filosofía*; Hartmann: *El pensamiento filosófico y su historia*. En las obras de lectura obligatoria solicita: “Además de un diálogo de Platón deberán leer una de las siguientes obras: Aristóteles: *Ética a Nicómaco*; Plotino; *Enéadas*, I y III; San Agustín: *Las Confesiones*, Libro VII y X; Boecio: *La consolación de la filosofía*; Séneca: *Epístolas morales*; San Anselmo: *Proslogion*; Santo Tomás: *El ente y la esencia*; Nicolás de Cusa: *La docta ignorancia*; Descartes: *Meditaciones metafísicas*; Pascal: *Pensamientos*; Leibniz: *Monadología*; Spinoza: *Reforma del entendimiento*; Locke: *Ensayo sobre el entendimiento humano*; Hume: *Del conocimiento*; Berkeley: *Principios del conocimiento humano*; Kant: *Crítica de la razón pura* (los dos prólogos y la introducción); Fichte: *Primera y segunda introducción a la doctrina y destino del sabio*; Schelling: *La relación de las artes figurativas con la naturaleza*; Schelling: *Esencia de la libertad humana*; Schopenhauer: *El mundo como voluntad y representación*; Comte: *El espíritu positivo*; Kierkegaard, *El concepto de la angustia*; Bergson: *La*

intuición filosófica; Heidegger: *¿Qué es la filosofía?*; Jaspers: *La fe filosófica*; Sartre: *El existencialismo es un humanismo*.

2.7.2. Variables profundas

- Ejes estructurantes: Hay un desarrollo sintético y pormenorizado de la historia de la filosofía. Se destaca, especialmente en los trabajos prácticos, la problematización de la historia de la filosofía.
- Tradición filosófica: Desde la filosofía perenne, con un énfasis especial en la problematización de la historia de la filosofía.

Consideraciones finales

Por un lado, con respecto al programa “Problemas de la filosofía” se constató en las “variables observables” que en todos los programas “la selección y secuenciación de los contenidos” se presentan de forma “integrada” y que en la mayoría la referencia a los “autores y bibliografía” es “amplia” y “abarcativa”; excepto en los programas de los dos primeros años que es “adecuada” y “correcta”. Platón y Aristóteles son los autores más mencionados, seguidos por algunos autores contemporáneos y modernos. Destacamos la presencia en algunos programas de autores argentinos: Fatone, Astrada y Vasallo.

En cuanto a las “variables profundas” encontramos que la mayoría de los programas se organizan desde un eje problematizador. Éste les sirve para recorrer las diversas problemáticas filosóficas en la historia de la filosofía. En ellos se tematizan la definición de la filosofía, los problemas metafísicos u ontológico, éticos, antropológicos, gnoseológicos, estéticos, etc. Sólo en algunos programas se plantean los distintos problemas desde un autor específico: Platón o Aristóteles. La tradición filosófica más presente es la filosofía antigua y la filosofía contemporánea.

Por el otro, en los programas de “Historia de la filosofía” registramos en las “variables observables” que todos presentan “la selección y secuenciación de los contenidos” de manera “integrada”. En cambio, en la mayoría la referencia a los “autores y bibliografía” es “amplia” y “abarcativa”. Por lo general, se analizan textos de filósofos correspondientes a diferentes épocas. Los más mencionados son Platón y Aristóteles. Es interesante señalar la referencia a filósofos que problematizan y reflexionan sobre la propia historia de la filosofía, como por ejemplo Ortega y Gasset.

En cuanto a las variables profundas se verificó que en la mayoría el eje estructurante es el estudio del desarrollo filosófico en cada una de las distintas épocas. Sin embargo, también se observa, en no pocos programas, un eje en el que se reflexiona sobre la forma de hacer historia de la filosofía. La tradición filosófica más presente es la filosofía perenne con un énfasis especial en filósofos antiguos y modernos.

Para finalizar, queremos señalar que los temas más recurrentes en “Problemas de la filosofía” son las distintas problemáticas filosóficas; el eje organizador es el problematizador que permite acercarse a las distintas posiciones filosóficas de cada uno de los autores; y la perspectiva de abordaje es, principalmente, desde la filosofía antigua y contemporánea. En “Historia de la filosofía” encontramos que el tema más abordado es la filosofía antigua; el eje estructurante es la presentación de las distintas etapas del desarrollo filosófico; y la perspectiva es desde la filosofía perenne con una atención especial a filósofos antiguos y modernos.

El surgimiento de las primeras universidades privadas y la influencia política y cultural de su ideario pedagógico: Proyección del Humanismo cristiano

Dulce María Santiago
UCA, Buenos Aires

1. Introducción

En 1958 resurge el debate sobre la educación superior privada con dos corrientes enfrentadas: *Laica o Libre*. Ahora el Rector de UBA es el hermano del Presidente: Rizieri Frondizi, partidario de la educación estatal. Finalmente, las universidades privadas resultarán aprobadas con la promulgación de la ley 14.557, conocida como Ley Domingorena, el 30 de septiembre de 1958. Esto marcó una inflexión en el rol del Estado en la educación y permitió la creación de dos universidades privadas confesionales: La Pontificia Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador. Más allá de la discusión de carácter religioso, latía una cuestión ideológica y también económica que posibilitara a ciertos sectores desarrollar sus proyectos.

En los años 60 la UBA reconoce que en las elecciones universitarias de 1962 triunfa el “Humanismo”, corriente universitaria de tendencia católica. Así refiere Julio Bárbaro en su libro *Juicio a los 70* la situación intelectual de los estudiantes en esta década:

“El catolicismo y el marxismo eran las dos opciones que se nos abrían a los jóvenes: se enfrentaban en Europa y nosotros vivíamos los coletazos. En aquel momento ser católico era ser humanista y ser ateo era ser marxista: ya vendrían otras divisiones y combinaciones, pero todavía las equivalencias eran sencillas. Me convertí en un delegado de la Liga Humanista, que estaba creciendo –había ganado en Ciencias Económicas, la facultad más grande de América Latina, con 20.000 estudiantes– y en las elecciones de 1962 logró imponer al rector Julio

Olivera. En los Cuadernos humanistas dábamos cuenta de nuestra dependencia cultural: nos influían más Emanel Mounier y Teilhard de Chardin, quienes tranzaron nuestros ejes filosóficos, que los pensadores de nuestro país. Nos vinculamos con el Integralismo, que prendía en Córdoba, y con los católicos de la Unión de Estudiantes del Litoral. Con los años me convertiría en secretario general (1963) y presidente de la Liga Humanista de Buenos Aires (1966) desde donde participaría como cofundador de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE)”¹.

Y los dos rectores que tuvo la UBA del Humanismo fueron los doctores Julio Olivera (1962 a 1965) e Hilario Fernández Long (1965 a 1966) hasta que el golpe de estado del 66.

La inflexión que representó este golpe en los estudiantes universitarios puede comprenderse en estos textos de la obra citada de Julio Bárbaro:

“Nosotros, los acomplejados nietos de la inmigración, a quienes nos esperaba la idea de progreso que nos habían prometido las políticas de desarrollo de Perón y Fondizi, chocamos contra el proyecto liberal. Éramos la inteligencia argentina preparada para un país de futuro, pero el futuro nos desertaba. A los hijos libres, aquellos a los que la clase social nos permitía ser jóvenes, se nos notificó que también había palos para nosotros. Los estudiantes nos sumamos a los perseguidos y, en ese sencillo acto, nació la violencia en las clases medias expulsadas del paraíso. Con el ministro Adalbert Krieger Vasena comenzó la transnacionalización de la economía que completarían, con la total ruina de la industria y la bola de nieve de la deuda externa, José Alfredo Martínez de Hoz y Domingo Cavallo”².

¹ Julio Bárbaro. *Juicio a los 70. La historia que yo viví*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2008, pp. 40-41.

² *Ibíd.*, p. 47.

La irrupción de las universidades privadas había contribuido también a aumentar en número de estudiantes que iba creciendo en esas décadas, por eso recuerda Julio Bárbaro:

“Los universitarios habíamos pasado de ser 138.000 en 1955 a 220.000 en diez años. La polémica sobre la educación “laica o libre” durante los años de Frondizi y la oposición entre cientificistas y transformadores de la realidad social habían fertilizado el terreno para un sector históricamente activo como el nuestro. Protestábamos contra los exámenes de ingreso, el aumento de los aranceles del comedor, el precio de los apuntes, los recortes del presupuesto”³.

2. Idearios pedagógicos y de las Universidades privadas

Dentro del debate cultural de la época, Quiles precisa su postura *Humanista*, distinguiendo un **Humanismo cerrado** y un **Humanismo abierto**:

“Cuando el hombre no mira más allá de ese horizonte, por así decir, primario y superficial de nuestras experiencias, la explicación del hombre resulta un absurdo. No pasa más allá del hombre mismo y éste se halla condenado a dar vueltas en el interior de sí, sin posibilidad alguna de dilucidar su ser y su situación: es *humanismo cerrado*, en el cual no hay ninguna perspectiva de salvación para la tragedia humana en este mundo.

Pero, si se atiende al conjunto integral de las experiencias humanas, aparece el hombre comunicado por mil puentes con realidades trascendentes al hombre mismo: es el humanismo abierto o comunicado hacia el exterior del hombre, pero con una apertura y comunicación

³ *Ibíd.*, p. 51.

natural al hombre mismo. Este análisis integral del hombre nos da las coordenadas básicas de la existencia humana”⁴.

Y su pensamiento sobre el hombre en el siglo XX, en diálogo con la cultura de esa época, puede resumirse en sus palabras de Presentación de su obra *Más allá del Existencialismo*: “Efectivamente, los existencialistas, en vez de descubrirnos la esencia del hombre, en vez de encontrar al hombre que buscaban, parece que lo han perdido y extraviado más, resultando que el existencialista, lejos de encontrarse a sí mismo, se halla más perdido en el mundo que los antiguos filósofos existencialista. La necesidad de “encontrarse a sí mismo”, única manera de recuperar la realidad de la existencia humana, es la que nos ha movido a volvernos hacia el interior del hombre, hacia su experiencia más original, y de ahí ha nacido la filosofía del ser y la dignidad del hombre que hemos llamado “in-sistencial”⁵.

Derisi, por su parte, siempre estuvo en la misma corriente filosófica y tuvo una actitud diferente a la de Quiles respecto de pensamiento contemporáneo. A primera vista pareciera que no dialoga con la filosofía, sin embargo, encontramos otros testimonios⁶ ya que su propuesta de Humanismo Auténtico que no es el Humanismo greco-latino, ni el Renacentista, ni el contemporáneo. El *Humanismo Cristiano* “que no es esencialmente antropocéntrico ni autónomo sino, por el contrario, teocéntrico, sometido a la Verdad y al Bien de Dios y, como tal, enteramente compatible con el cristocentrismo”⁷,

En su obra *Naturaleza y vida de la Universidad*, Derisi nos dice: en el capítulo “La constitución de un Humanismo auténtico”

⁴ Quiles, Ismael. *Introducción a la Filosofía*, Bs. As., Ediciones Estrada, 1954, pp. 313-314.

⁵ I. Quiles *Más allá del Existencialismo* cit., p. 5-6

⁶ http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9151/pr.9151.pdf.

⁷ <http://200.16.86.50/digital/Derisi/Derisi-articulos/derisi101-101.pdf>.

“Si las palabras y los conceptos que las animan conservan aún su valor, debemos convenir que el humanismo consiste en un desarrollo del hombre en orden a su perfección humana.

Por eso el humanismo, como la cultura que lo realiza, se estructura como un recorrido entre dos términos: entre el hombre tal cual es, y el hombre tal cual debe ser, o más brevemente, entre el ser y deber ser del hombre.

El humanismo, pues, es el resultado de este recorrido del hombre hacia la trascendencia del Ser por los caminos que llevan a la belleza, a la bondad y a la verdad”⁸.

3. Hacia el nuevo desafío del Posthumanismo Transhumanista

Cada época tiene su manera de ver el mundo, su modelo teórico, su paradigma, conforme al cual la sociedad piensa, vive, siente, se comporta...Es necesario explicar cómo funciona...ba el mundo y cómo sería bueno que funcione después de este corte abrupto que significa esta Pandemia marcando un antes y un después en la vida comunitaria.

La cultura es creación de sentido, con base material conforme a valores. Ese sentido configura un modelo o paradigma conforme al cual los distintos ámbitos de la vida humana se insertan en esa totalidad que es la cultura.

Podemos ver unas generaciones jóvenes que están fuertemente influenciados por esta Posmodernidad originaria del Viejo Mundo y que nos ha colonizado a través de la educación, de los medios, de las modas... Y que postula un modelo de hombre Posthumano, transhumano que gracias al progreso científico y tecnológico puede expandir sus capacidades físicas y mentales con posibilidades ilimitadas y con aspiraciones de inmortalidad.

Una Humanidad caracterizada en 2000 por el premio nobel de química Paul Crutzen como en la era del *Antropoceno* por la influencia del

⁸ *Ibíd.*

comportamiento humano sobre la Tierra en esta época reciente causando una nueva era geológica. El antropoceno es la nueva era geológica que en su sentido crítico es un “capitaloceno”. Es decir, es el modo desarrollo impuesto a la “humanidad” por el capital y está en el centro de la explicación de la destrucción observada en el planeta. Los grandes bienes comunes mundiales se han convertido ahora en ecosistemas cuyos principios reproductivos están siendo impactados por fuerzas que surgen de la actividad industrial. La globalización impulsada por el capital ha operado tan poderosamente que hemos entrado en un mundo en el que la aparición de nuevos desastres es, si nada cambia, innegable.

La pandemia del Covid-19 marca el hecho de que la era del antropoceno es y será también la era de la multiplicación de las epidemias y pandemias. Esta nueva realidad, implica considerables trastornos en la forma de considerar y analizar el mundo. La pregunta que planteamos y abordaremos es sobre las herramientas intelectuales y conceptuales que tenemos a nuestra disposición para “pensar” esta nueva era. ¿Un futuro Humano o Poshumano?

Nietzsche, considerado el Padre de la Posmodernidad, en su obra *Humano, demasiado humano ~ 19* decía cuál era el problema de los filósofos cuando pensaban al ser humano llamándolo el “Pecado original de los filósofos”. Todos los filósofos tienen en su activo esta falta común: partir del hombre actual y pensar que en virtud del análisis pueden llegar hasta el fin propuesto. Involuntariamente, se representan al hombre como una aeterna veritas, como elemento fijo en todas las variantes, como medida cierta de las cosas. Pero todo lo que el filósofo enuncia respecto del hombre, es un testimonio acerca del hombre mismo en relación a un espacio de tiempo muy limitado. **La falta de sentido histórico** es el pecado original de los filósofos ...⁹

⁹ F. Nietzsche, *Humano, demasiado humano*, pp. 18-19.

<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-nietzsche-humano.pdf>.

Si nuestra imagen del mundo antes de la pandemia ha sido una hipermodernidad, la era del Antropoceno, el Posthumanismo, el Transhumanismo y el Humanimalismo¹⁰ donde la razón instrumental y economicista ha sido lo predominante, es momento de poder modificarlo en otra dirección.

4. Conclusión

En su origen, las primeras universidades privadas respondieron a un paradigma o modelo de pensamiento que estaba en consonancia con su época: Una segunda mitad del siglo XX que tenía a los *Humanismos*, cristianos y ateos, como íconos de la búsqueda de una concepción de lo humano después de la terrible experiencia europea, y por lo tanto mundial, de unas guerras y crisis sociales inéditas. Frente a esa realidad, las propuestas de estos Humanismos intentaron brindar una imagen del hombre acorde a sus fuentes filosóficas y al momento que estaban atravesando.

El siglo XXI nos enfrenta a un nuevo desafío: repensar lo humano como fusionado con la técnica, un “poshumano” que es “transhumano” y que interpela a una nueva época donde se transforma y amplía la concepción de lo humano, de la persona, de la familia, de la comunidad y demanda una reflexión acorde a los tiempos.

¹⁰ <https://www.lanacion.com.ar/cultura/post-pandemia-humanimalismo-regresar-vida-tiempos-catastroficos-nid2372755>

El nihilismo en la mirada de Luis Jorge Jalfen y la “Escuela de Filosofía Contemporánea”

Sandra Uicich
UNS, Bahía Blanca

“Solitaria misión la de los testigos de la nada;
su tarea es la de anunciar aquello que todos saben
y nadie quiere admitir: que el mundo arraiga
en la pura libertad. Y esa libertad es el *grado cero*,
el único del que se puede extraer una absoluta legalidad.”
Jalfen, *La edad del nihilismo*, p. 113

La *Escuela de Filosofía Contemporánea* o *Escuela de Pensamiento Contemporáneo* de la ciudad de Buenos Aires reunió, entre 1979 y 1995 aproximadamente, a un grupo de pensadores argentinos: Luis Jorge Jalfen, Sergio Cecchetto, Jorge Bolívar y Miguel Grinberg, entre otros¹. Cada uno desarrolló trayectorias disímiles, ya sea con inserción en universidades públicas o privadas (Cecchetto, Bolívar), o incluso en CONICET (Cecchetto); o bien, alejados de los claustros y con un marcado “antiacademicismo” (Jalfen, Grinberg) que derivó en circuitos de divulgación y publicación extraacadémicos. Jalfen, por ejemplo, llevó adelante proyectos de educación “informal” como cafés filosóficos y cursos abiertos a todo público, en los que se difundían autores y temáticas filosóficas en distintos espacios de la ciudad de Buenos Aires. Publicó numerosos libros de estilo ensayístico, aunque no

¹ Para referencias a la Escuela, consultar Celina Lértora Mendoza, “Los tiempos modernos de nuestra filosofía” en *XIII Jornadas de pensamiento filosófico argentino: evolución de las ideas filosóficas 1980-2005*, Bs. As., FEPAL, 2007: 7-21; y el relato en primera persona, por Bolívar, en Celina Lértora Mendoza (coord.), “Mesa Redonda: testimonios de vida filosófica” (C. Balzer, M. Abadi, J. Bolívar, H. Puyau y F. García Bazán) en la misma publicación, pp. 273-284.

desprovistos de erudición, reflejando una característica de ese grupo: la idea de llevar la reflexión filosófica a lo cotidiano, al público general, evitando la distancia que generan las jergas y los formatos académicos.

Sin embargo, no son estas trayectorias personales las que interesan aquí. En el marco de una investigación más general sobre colectivos filosóficos en Argentina, me ocupé de identificar los aportes originales al ambiente cultural de la época y a la filosofía argentina reciente, a través de una reconstrucción de la historia del grupo².

Uno de esos aportes fue la generación de encuentros con reconocidos pensadores de nivel internacional, incluso vinculados al mundo académico, como Kostas Axelos, Gianni Vattimo, Fernando Savater y Jean Beaudrillard, a quienes podemos enrolar en la denominada “posmodernidad”.

Otro de sus aportes genuinos a la cultura intelectual de la época fue la visibilización y la reflexión sobre temas de interés general como la cuestión ecológica –fundamental en la prolífica obra de Grinberg, hoy recopilada en el Centro Mutantia³-, la crisis de la cultura occidental (y todas sus instituciones) y la fragmentación de la ética en un caleidoscopio de perspectivas valorativas, que conmocionaron las últimas décadas del siglo XX. Ese es el momento de la irrupción en nuestra región de las filosofías de la diferencia en el marco de la posmodernidad⁴.

² Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Grupo de Investigación “Filosofía argentina reciente. Colectivos filosóficos” dirigido por la Dra. Celina Lértora Mendoza y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la UNS.

³ <https://www.facebook.com/centromutantia/>.

⁴ El artículo de Diana Muñoz González, “Nietzsche y los filósofos de la diferencia” expone claramente las características de las filosofías de la diferencia en el marco del posestructuralismo francés y sus lecturas de Nietzsche y Heidegger (en *Franciscanum* (Bogotá) 55, n. 159, 2013: 17-56). En particular, señala que “aunque no resulta correcto afirmar que la expresión ‘filosofía de la diferencia’ reúne bajo una consigna o doctrina común al grupo de filósofos franceses asociados con ella (Derrida, Deleuze, Lyotard y Foucault), se habla con frecuencia de un cierto aire de familia que los

La diferencia –gran tópico de las obras de Heidegger, Derrida o Deleuze, por ejemplo– se entiende a contraluz de la igualdad, la mismidad o la repetición; la diferencia “difiere” en dos sentidos: al “variar” y al “diferir”, es decir, “diferencia” es variación respecto de lo dado, pero retardando o posponiendo al infinito la clausura de sentido, abriendo las posibilidades de múltiples y plurales variaciones, a la vez. Este es el juego que propone Derrida con el uso del neologismo “différance”, que le sirve también para la denuncia del predominio del logocentrismo en la tradición filosófica⁵.

La diferencia acontece, es decir, es una ocurrencia al azar (sin planificación ni proyección ni predicción) que escapa a la relativización historial (no se puede inscribir en una línea temporal continua, como efecto de una determinada causa). El acontecimiento “escapa igualmente a la comprensión del contexto histórico de emergencia en el cual se basa la filosofía hermenéutica”⁶. Es una discontinuidad histórica única y no iterable, carece de todo contexto histórico de aparición: es el azar el que trama una serie de elementos que, en su encuentro efímero, posibilitan la aparición de lo nuevo, lo diferente, lo inesperado y disruptivo⁷.

En este punto, las denominadas “Filosofías del acontecimiento” (o también “Filosofías de la diferencia”, aunque no son estrictamente isomórficas, como no lo son con respecto al posestructuralismo) marcan su mayor distancia con

acerca. Tal atmósfera común [...] estaría, pues, constituido en buena medida por el aliento de Nietzsche [...]. Del filósofo alemán habrían heredado, para comenzar, el talante rebelde de un modo de pensamiento original que difícilmente se deja clasificar sin incurrir con ello en una simplificación estéril” (pp. 19-20).

⁵ Al respecto, Jacques Derrida, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos 1989.

⁶ Alain Beaulieu, *Cuerpo y acontecimiento. La estética de Gilles Deleuze*. Buenos Aires, Letra Viva, 2012, p. 20.

⁷ “Por definición, escapa al proceso de comprensión. El acontecimiento implica a la vez una ruptura y un nuevo comienzo, cuyas circunstancias escapan al proceso dialéctico en general, y a toda tentativa de comprensión en particular” (Beaulieu, *Cuerpo y acontecimiento* cit., p. 21).

la hermenéutica de corte heideggeriano o gadameriano. En estas últimas hay una apuesta a una unidad comprensiva de sentido que hace de “soporte” a las posibilidades de comunicación y comprensión mutua: “mundo” en sentido heideggeriano, entendido como la trama de significaciones compartidas intersubjetivamente; o “mundo que nos es común a todos” en términos gadamerianos. Las filosofías del acontecimiento, en cambio, evitan todas las formas de totalización o unificación que reduzcan la multiplicidad o impidan la irrupción de lo nuevo, entendida como creación de diferencias.

Sin dudas, Nietzsche y Heidegger son dos pensadores claves para la *Escuela de Filosofía Contemporánea*, sobre todo para Jalfen; los menciona en sus cursos y en sus escritos, ambos inspiran sus temas de reflexión y sus intereses. En la *Escuela* prevalece una actitud filosófica de crítica a la Academia (y todas sus formas anquilosadas y tradicionales) que apuesta al pensamiento emancipatorio y a la libertad entendida como algo más allá del libre albedrío o la mera posibilidad de elección. En este camino de apuesta libertaria, Jalfen, por ejemplo, entabló un diálogo fecundo en entrevistas con varios pensadores de nuestro tiempo: Borges, Octavio Paz, Juarroz, Savater, Eugenio Trías, Emile Cioran, Kostas Axelos, Baudrillard y Jorge Romero Brest, objeto de reflexión u ocasión de diálogos que aparecieron en *Occidente y la crisis de los signos* y en *El mundo como diálogo*⁸.

En 1986 se publica *Ensayos y debates*, en la Serie Confluencia de Editorial Galerna, dirigida por Jalfen, Bolívar y Grinberg⁹. En la contratapa de la publicación se señala: “Los autores de estos ensayos participan de las experiencias de la Escuela de Filosofía de Buenos Aires, un grupo que se

⁸ L. J. Jalfen, *Occidente y la crisis de los signos. Diálogo con pensadores de nuestro tiempo*, Bs. As., Galerna, 1982; L. J. Jalfen, *El mundo como diálogo, 1975-1990*, Bs. As., Catálogo, 1991.

⁹ La Serie Confluencia se presenta como “Crónicas, testimonios y ensayos que exponen los signos cruciales de esta época de transición”. Entre los “Títulos publicados” aparecen: *La generación de la paz (1955-1984)* de Grinberg, *La sociedad del poder* de Bolívar, *Cultura y calidad de vida* de Jorge Romero Brest, *Pensamientos inquietantes* de Jalfen y *Sistemática Abierta* de Kostas Axelos.

propone –entre otros objetivos– replantear las formas de concebir, enseñar y practicar el pensamiento en la Argentina”.

Algunos temas y perspectivas que aparecen en esa publicación –que refleja una serie de encuentros que tuvieron lugar entre agosto y octubre de 1983 en la Escuela– son presentados por Cecchetto y Bolívar en la “Introducción”: una crítica a la metafísica tradicional y una reivindicación de la metafísica y el arte como ámbito del juego, de la libertad y hasta del humor; una crítica a la dialéctica y a las lógicas del conocimiento cerradas en la auto-confirmación de sus hipótesis; una denuncia del logocentrismo; una denuncia de las manipulaciones del poder en el orden cultural, social o político; una apuesta a la desantropologización de la filosofía, es decir, a volver a pensar en el ser sin tener que referirlo al hombre¹⁰. Todos estos temas se enmarcan en la perspectiva de la posmodernidad, cuyo diagnóstico de una crisis epocal se resume en el término “nihilismo”, a partir de la interpretación nietzscheana.

Jalfen señala en esa publicación que “la filosofía comenzó allí donde debió terminar”, con Sócrates, siguiendo así una inspiración tanto nietzscheana como heideggeriana de lectura crítica de la historia de la filosofía occidental y tematizando el concepto de la nada:

“...en filosofía la nada es el nombre para el límite, para el carácter esencialmente arbitrario de todo ente. Se trata de la contracara necesaria de lo determinado. Por supuesto que esta limitación de lo existente, o esta restricción del ser, se le escapa a quien trabaja con contenidos concretos. En cambio, para el filósofo, las cosas, además de ser y de ser lo que son, están comprometidas íntimamente con la nada”¹¹.

¹⁰ Cr. Escuela de Filosofía de Buenos Aires, *Ensayos y debates*, Bs. As., Galerna, 1986, p. 6.

¹¹ Escuela de Filosofía de Buenos Aires, *Ensayos y debates*, Bs. As., Galerna, 1986, p. 32.

En *Filosofía de la deserción*, Peter Pál Pelbart distingue dos sentidos del término “nihilismo” en Nietzsche, en los que se aprecia su “carácter equívoco” y ambivalente:

“por un lado, el nihilismo es síntoma de decadencia y aversión por la existencia; por el otro, y al mismo tiempo, es expresión de un aumento de fuerzas, condición de un nuevo comienzo, incluso una promesa. Esa ambivalencia en el tratamiento de los fenómenos de la cultura es característica del abordaje nietzscheano [...]. No me parece absurda la hipótesis de que parte del interés que todavía despierta el emisario de la transvaloración se deba a ese trazo tan contemporáneo de su pensamiento, donde el declinar y el ascenso, el colapso y la emergencia, el fin y el comienzo coexisten en una tensión irresuelta”¹².

Esta ambivalencia del concepto tal como lo presenta Nietzsche en sus últimos escritos divide aguas en las interpretaciones contemporáneas. En el caso de las filosofías de la diferencia, si bien hay una clara aceptación de la idea de una decadencia consumada que ha puesto en crisis la cultura occidental, sin embargo dan una centralidad mayor a la confianza ciega en las posibilidades de apertura a la pluralidad y a la creación, desde una idea de “la vida como obra de arte” en Foucault, hasta la comprensión del mundo como “flujo en devenir” en Deleuze. Para ellos, en la obra nietzscheana queda suficientemente resuelta la visibilización de una crisis epocal, por lo que se ocupan del otro aspecto: la potencia de las fuerzas activas en tanto efectuatoras de diferencia –es decir, de la novedad respecto de “lo mismo”– en su carácter acontecimental¹³.

¹² P. Pál Pelbart, P., *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*, Bs. As., Tinta Limón, 2016, p. 291.

¹³ Pál Pelbart asigna este mismo lugar de “diagnosticador” a Nietzsche: “Siendo esto así, querría insistir aquí sobre dos aspectos de primer orden: por un lado, la necesidad histórica y filosófica del nihilismo que Nietzsche detecta, y por el otro, el modo por el cual él mismo se siente partícipe de este movimiento que le toca a la vez diagnosticar, precipitar, combatir y superar.” (P. Pál Pelbart, *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*, Bs.As., Tinta Limón, 2016, p. 292). Ese diagnóstico

El libro de Jalfen *La edad del nihilismo* (1984) aborda una temática propia de esos años –y central para la posmodernidad– a través de una serie de revisiones e interpretaciones de diversos autores, en particular, Heidegger y Deleuze. Desde la portada salta a la vista una lectura del nihilismo como decadencia, ya que se presenta como “una reflexión sobre los paradigmas metafísicos que sostienen la **organización nihilista del mundo**”¹⁴. Con esta expresión, Jalfen alude al modo en que la racionalidad occidental –la lógica unidimensional del discurso racional– ha tramado un conjunto de relaciones de poder materializadas en instituciones y prácticas dominantes, que no dejan lugar a la diferencia, a la creación, a lo nuevo. En estas ideas de Jalfen hay consonancia con las de Gianni Vattimo sobre la “enfermedad de las cadenas” que surge a partir del imperio de la *ratio* occidental¹⁵.

El origen de este entramado se remonta a la filosofía de Aristóteles y se termina de moldear en la de Hegel, en una determinada concepción del ser:

“La autonomía del pensar no puede adscribirse a las posiciones dominantes porque en ellas se desaloja la diferencia. Y ese desalojo es lo que las caracteriza como profundamente nihilistas. Si el nihilismo es expresión de las ontologías aristotélicas y hegelianas es porque allí no hay una efectiva residencia para la nada. Podría decirse que son sistemas contruidos precisamente para dar la espalda a la atrozante marca de esa ausencia. Son respuestas (bien que geniales) para desoír

incluye una historia del nihilismo: “[...] con el término nihilismo Nietzsche abarca un amplísimo arco histórico-filosófico, en el que se deja leer el ascenso de los valores morales, el modo en que esos valores llegaron a valorizarse en el transcurso de nuestra cultura socrático-cristiana, asegurándole a la existencia una finalidad y un sentido, pero al mismo tiempo denigrándola. Y el proceso por el cual caerían en descrédito, dejando entrever que desde el inicio la verdad de estos valores era del orden de la ficción.” (ibíd, p.294).

¹⁴ L J. Jalfen *La edad del nihilismo*, Bs. As., Ediciones Tres Tiempos, 1984, portada. El resaltado es mío.

¹⁵ Cf. G. Vattimo, *El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación*. Barcelona: Ediciones Península, 1989.

la necesidad por excelencia que implica la arbitrariedad que signa al ser. Las ontologías conocidas son nihilistas porque creen y persuaden en la eliminación de la diferencia y de los diferentes”¹⁶.

Jalfen aboga por una liberación del límite que representa la nada, en tanto “no-ser” o “lo-otro-del-ser”: se trata de pensar el ser más allá del ente, como propone Heidegger¹⁷. Se trata, también, de otra filosofía, de otro pensar: “La filosofía debe dejar de lado sus ilusiones tempodirectoras, sus pretensiones ideológicas, y dar paso a la tarea imposible de liberar la nada. Este es, a mi juicio, el único camino para sortear las trampas del nihilismo”¹⁸. Esta apuesta liberadora en relación con el nihilismo, entendido como posibilidad, emergencia o comienzo, aparece ya delineada, para Jalfen, tanto en Heidegger como en Deleuze.

La otra forma de concebir el nihilismo, en el sentido ambivalente que señala Pál Pelbart, es la idea de fin, sinsentido y decadencia que, como dije, aparece en la portada del libro de Jalfen. Es la liberación de la nada que “atemoriza pues suena a nihilismo” ya que “concibe a la nada como carencia de determinación y por eso [se] teme que la nihilización implique arrojarnos al vaciamiento de sentido de lo existente”¹⁹.

Sin embargo, aquí yace la paradoja de que sólo en esta tarea filosófica de liberar la nada se podría alcanzar una valiosa “plenificación de lo existente”. Para Jalfen, “la voluntad de desalojar la diferencia del seno del ser sólo puede tender a la destrucción. Más aún: la eliminación de la alteridad está contenida como premisa fundamental en la ontología aristotélico-hegeliana.”²⁰ De allí, la apuesta por otro pensar y la reivindicación de Nietzsche o Heidegger en el seno de la *Escuela*, en tanto es ese momento histórico -al que se suele denominar “posmodernidad”- el que exige estar a la altura y liberar los lastres.

¹⁶ Jalfen, *La edad del nihilismo*, cit., p. 113.

¹⁷ Cf. M. Heidegger, *¿Qué significa pensar?*. Madrid, Trotta, 2005.

¹⁸ Jalfen, *La edad del nihilismo*, cit., p. 114.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 115.

²⁰ *Ibíd.*, p. 115.

“La descomposición del nihilismo –que es su destino más propio– exige, como movimiento paralelo, la aparición de nuevas formas, de diferentes alternativas de recuperación del mundo.”

Jalfen, *La edad del nihilismo*, p. 139.

Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA- Estudio de participantes 1991-2001

Celina A. Lértora Mendoza
CONICET-FEPAI, Buenos Aires

Presentación

Como continuación del trabajo del año 2020, relativo al material presentado de 11 (sobre 18) congresos AFRA de acuerdo a sus libros de resúmenes, y tal como se anunció en ese mismo trabajo, la segunda parte consiste en el estudio del grupo de participantes, con un análisis cuantitativo.

Dado que el material es desequilibrado (de 2001 a 2010, una década, no hay documentos) en realidad hay solo dos décadas como material comparable, los 90 y la última hasta el año 2019. De modo que el trabajo total se dividirá en dos partes, para que sea más comparable el tratamiento de conjunto. En esta comunicación se analiza la primera década. Se presenta entonces el análisis y luego algunas consideraciones que surgen de la comparación de datos.

1. Congresos relevados

Los datos oficiales de convocatoria de los cinco congresos relevados en este trabajo tienen algunas inconsistencias en cuanto al número de orden, al parecer debido a distintos criterios de las Universidades convocantes. Por esa razón aquí se designan exclusivamente por el año de realización, pues la convocatoria bienal se ha mantenido constante.

Son los siguientes.

1. 1991. Iª Jornadas Nacionales de Filosofía – Facultad de Humanidades UINSA – II Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina – Temas Actuales de Filosofía – 13 al 16 de agosto de 1991 – Salta

2. 1995. VIII Congreso Nacional de Filosofía y IV Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina – Mar del Plata – 28 de noviembre al 1º de diciembre de 1995 – Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

3. 1997. IX Congreso Nacional de Filosofía – La Plata, 30,31 de octubre, 1 de noviembre de 1997 – AFRA, Asociación Filosófica Argentina – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, - Universidad Nacional de La Plata.

4. 1999. X Congreso Nacional de Filosofía, Córdoba, 24 al 27 de noviembre de 1999 – AFRA, Asociación Filosófica Argentina – Escuela de Filosofía UNC

5. 2001. XI Congreso Nacional de Filosofía – 29 de noviembre-1 de diciembre 2001 – AFRA-Asociación Filosófica Argentina - Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

Comité Académico: Margarita Costa, Eduardo Flichman, Alicia Gianella, Osvaldo Guariglia, Norma Horenstein, Elena Teresa José, Gregorio Klimovsky, Alberto Moretti, Oscar Nudler, Francisco Olivieri, Gustavo Ortiz, María Julia Palacios, Gladys Palau, Francisco Parenti, Mario Presas, Eduardo Rabossi, Guillermo Ranea, Arturo Roig, María I. Santa Cruz, Félix Schuster, Tomás Moro Simpson

Comité Ejecutivo: Presidente Raquel Cornejo, Daniela Bargardi, Violeta Carrique, Yolanda Fernández A., Elena Teresa José, Jorge Lovisoló, Ethel Mas, Roxana Ortin, María Julia Palacios, Mercedes Puló, Marta Quintana, Hipólito Rodríguez P. Hugo Saravia, Ana Simesen, Rosario Sosa, Tristán Domeq, Leonardo Ferrario, Cristian Pérez.

Colaboradores: Gresel Bartellot, María Julia López, , María Alejandra Palacios, Alejandro Paso, Ariel Ramos.

2. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo consiste en: 1. elaboración de un listado general; 2., datos cuantitativos (cantidad total de participaciones, cantidad de congresos participado, y frecuencias).

Se ha elaborado un listado general, comprendiendo a todos los que han participado activamente, sea con presentación de trabajos u organizando o coordinando mesas. Aunque falta revisarlo más en detalle para evitar superposiciones por erratas o nombres o apellidos incompletos, las dudas son pocas y no afectan a las dos categorías de mayor participación (cinco y cuatro congresos).

El listado incluye en cada participación, el número de actividades del participante, que comprende: 1. presentación de trabajos, sin distinguir sus clases (comunicaciones, ponencias, paneles, conferencias, etc.) pues no son homogéneas en todos los congresos, 2. organización de mesas o simposios, 3. moderación de mesas o simposios, generalmente por pedido de los organizadores del congreso (en este caso se cuentan todas las veces, es decir, si una persona coordino tres mesas se cuentan tres participaciones porque de hecho son distintas, es decir, en distintos días y horario.

Aparte, en la cuestión cuantitativa, se considerarán separadamente.

1. Cantidad total de participaciones

Se contabilizaron 857 participaciones; dado que, como se dijo, puede haber algunas correcciones posteriores, considero válido redondear en la cifra de 850.

2. Frecuencias

Se refieren a la cantidad de congresos participados; es decir, las frecuencias son 5, 4, 3, 2, 1. Como es natural, los guarismos son crecientes, pero de todos modos conviene decir algo en cada caso.

2.1. Frecuencia de 5 participaciones

Es muy escasa, sólo 6, cuando era esperable más, teniendo en cuenta el crecimiento notable de la siguiente frecuencia.

Estas 6 personas participaron con un trabajo, y algunos con alguna actividad de coordinación, cuyo número se pone entre paréntesis,

Cornejo de Larran, Raquel

José. Elena Teresa (1)

Palacios. María Julia

Pérez, Diana Inés (1)

Roulet, Margarita (2)

Santa Cruz, María Isabel

2.2 Frecuencia de 4- participaciones

Son 45, es decir, el número aumenta considerablemente en relación al anterior y, como se ve por los años, en la mayoría son los últimos, o son corridos. Es decir, se evidencia que quien participó un año se sintió motivado a continuar en la siguiente convocatoria.

En el listado se incluyen los años y si en algún caso tuvo más de una actividad, el total de actividades se pone entre paréntesis.

Aranda Fraga, Fernando: 1995 - 1997 - 1999 - 2001 (2)

Bach, Ana María: 1991 - 1995 1997 - 2001

Banega, Horacio M. R.: 1995 - 1997 - 1999 - 2001

Batán¹ Horenstein, Ariela: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Benítez Grober, Laura: 1995 (2) - 1997- 1999 - 2001
Bethencourt, Verónica: 1995 (2) - 1997- 1999 - 2001
Bonilla, Alcira: 1995 - 1997 - 1999 (4) - 2001 (2)
Brauer, Daniel: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Cabrera, Mónica: 1991 - 1995 -1997 - 2001
Cohen, Diana: 1995 - 1997- 1999 - 2001 (4)
Comesaña, Juan Manuel: 1995 (2) - 1997 - 1999 - 2001
Costa, Margarita: 1995 (2) - 1997 - 1999 - 2001 (4)
Cragolini. Mónica: 1991 - 1995 (3) - 1997 - 2001
Faas, Horacio: 1991 - 1995 - 1999 - 2001
Femenías, María Luisa: 1991 (2) - 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Fernández Acevedo, Yolanda:1991 - 1995 - 1999 (2) - 2001
Flichman² Eduardo: 1991 - 1995 - 1999 - 2001
Gaeta, Rodolfo: 1995 (2) - 1997 - 1999 - 2001
García, Pablo Sebastián :1995 - 1997 - 1999 - 2001
Gentile, Nélica: 1991 - 1995 - 1997 - 999
Gianella, Alicia Emilia: 1991 - 1995 - 1999 - 2001
González, María Cristina:1991 - 1995 (2) - 1997 - 2001
Guariglia, Osvaldo: 1991 - 1995 (3) - 1999 (2) - 2001 (2)
Horenstein, Norma: 1991 -1995 - 1999 - 2001 (2)
Iannacone, L.: 1995 -1997 - 1999 (2) - 2001
Liendo, Cristina: 1991 - 1995 - 1997 - 1999 (2)
Lorenzano, Pablo: 1995 - 997 - 1999 - 2001
Luna. Florencia: 1881 - 1995 - 1999 - 2001
Melamed, Analía: 1995 (2) - 1997 - 1999 - 2001 (2)
Miguel, Hernán: 1995 - 1997 - 1999 - 2001 (3)
Morán, Julio César: 1995 - 1997 - 1999 - 2001 (3)
Mudrovic, María Inés: 1991 - 1995 - 1997 - 1999
Naishtat, Francisco: 1995 - 1997 - 1999 (2) - 2001 (2)
Nudler, Oscar: 1995 - 1997 - 1999 (3) - 2001

¹ Figura también como Bartán; sin duda se trata de la misma persona-

² Figura también como Flechman; sin duda se trata de la misma persona.

Oller, Carlos A.: 1991 - 1997 - 1999 - 2001
Palau, Gladys: 1991 - 8/1995 - 1999 - 2001 (3)
Parenti, Francisco R.: 1995 - 1997 - 1999 (2) - 2001
Pérez Zavala, Carlos: 1991 - 1995 - 1997 - 1999 (2)
Pochelú, Alicia: 1991 - 1997 - 1999 - 2001
Rabossi, Eduardo: 1991 - 1995 - 1999 - 2001
Rivera, Silvia Adriana: 1995 (2) - 1997 - 1999 - 2001
Rojo, Roberto: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Sardisco, Ana María: 1991 - 1995 - 1997 - 1999
Sazbón, José: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Skidelsky, Liza: 1991 - 1995 - 1997 - 2001
Spehrs, Adriana: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Spielberg, Ana Elisa: 1995 - 1997 - 1999 - 2001
Vidiella, Graciela: 1991 - 1995 - 1997 - 1999 (2)

Es a partir de esta frecuencia que aparecen los indicios que menciono. En general son las cuatro últimas llamadas. Al mismo tiempo aparecen bastante aumentadas la variedad de participaciones, dos o tres, pues es en estos años que comienza el aumento de reuniones previamente organizadas por coordinadores, simposios y mesas o paneles, lo que pasará paulatinamente a ser prioritario los diversos tipos de reuniones. Sobre 45 autores participantes, 14 han participado una vez con 2 actividades; 2 participantes con 3 actividades y 1 con 4 actividades; además 4 participantes tuvieron 2, 3 o 4 actividades en más de un congreso. Es decir, hay un considerable aumento de las actividades de coordinación y organización de mesas especiales.

2.4. Frecuencia de 3 participaciones

Son 80 participantes, es decir duplican la cantidad de la frecuencia anterior. También se puede observar que hay una mayor dispersión en el sentido de que en algunos casos las 4 participaciones son consecutivas y en otras discontinuas. Podemos así fijar un grupo de interesados que no tienen tanta lealtad al proyecto como los que participaron en todas las convocatorias, y tampoco la adhesión consecuente a partir de la primera que se desprende de la frecuencia

anterior. Es un grupo intermedio, por lo tanto, entre el primero y los dos últimos, que muestran mayor dispersión (no son tratados en este trabajo).

El listado es el siguiente. Confeccionado con el mismo criterio ya mencionado

Abad, Sebastián: 1995 - 1997 - 1999
Abeledo, Horacio: 1995 - 1997 - 1999
Ahumada, José: 1991 - 1999 - /2001
Ambrosini, Cristina Marta: 1991 - 1995 (2) - 2001
Amor, Claudio Oscar: 1995 - 1997 - 1999
Arpini, Adriana: 1995 - 1997 - 1999
Bahr, Fernando: 1995 - 1999 - 2001
Barale, Griselda³: 1997- 1999 - 2001
Barrio, Eduardo: 1995 - 1991- 1999
Becerra Natán⁴, Marcela: 1997 - 1999 - 2001
Belvedressi, Rosa: 1995 - 1997- 2001
Berisso, Daniel: 1995 - 1997 - 2001
Brunsteins, Patricia: 1995 - 1999 (2) - 2001
Carrique, Violeta: 1995 - 1999 - 2001
Colombani, María Cecilia: 1995 -1997 - 2001
Costa, María Victoria: 1995 - 1999 - 2001
Couló, Ana Claudia: 1995 - 1997 - 1999
Cresto, Eleonora: 1995 - 1997 - 2001
D'Amico, Claudia: 1995 (2) - 1997 - 2001
Dip, Patricia: 1995 - 1999 - 2001
Esquisabel, Oscar: 1995 - 1999 (2) - 2001
Flax, Javier: 1995 - 1997- 1997
Gabriel, Silvia Cristina: 1997 - 1999 - 2001
Galimidi⁵, José Luis: 1995 - 1997 - 2001

³ Figura también como Graciela; sin duda se trata de la misma persona.

⁴ Figura también como Batán; sin duda se trata de la misma persona.

⁵ Figura también como Galamidi; sin duda se trata de la misma persona.

Garreta Lequerq, Mariano: 1997 - 1999 - 2001
Giardina, Mònica: 1997 -1999 - 2001
Gioia, Flavia Gilda: 1997 - 1999 - 2001
González Ríos, José⁶: 1997 - 1999 - 2001
Hidalgo, Cecilia: 1995 - 1997 - 1999 (2)
Ibarlucía, Ricardo: 1997 - 1999 - 2001 (2)
Kalpokas, Daniel: 1995 - 1999 - 2001
Karczmarczyk, Pedro D.: 1997 - 1999 - 2001
Klimovsky, Gregorio: 1991 - 1995 - 1997
Lacunza, María Celina: 1995 - 1999 - 2001
Lazzer, Sandra: 1995 - 1999 - 2001
Legris⁷, Javier: 1991 - 1997 - 1999
Lorenzano, César: 1995 - 9/1997 - 1999
Lovisoló, Jorge: 1991 - 8/1995 - 2001
Lucero, Susana: 1995 - 1997 - 2001
Llinás, Ester: 1995 - 1999 - 2001
Maceri, Sandra: 1995 - 1997 - 1999 (2)
Maffia, Diana: 1997 - 1999 - 2001
Maidana, Susana: 1997 - 1999 - 2001 (2)
Martínez, Gladys Eva: 1995 - 1999 - 2001
Minhot, Leticia: 1995 - 1999 - 2001
Morróni, Laura Beatriz: 1997 - 1999 - 2001
Neme, M, Alicia: 1997 - 10/1999 - 2001
Norry, María Josefina: 1995 - 1999 - 2001
Obiols, Guillermo: 1991 - 1995 - 1997
Ortiz, Gustavo: 1995 (2) - 1997 - 1999
Peñafort, Juan Jaime Eduardo: 1991 - 1999 (2) - 2001 (2)
Peruelo⁸, Jorge: 1995 - 1997 - 2001 (2)
Poratti, Armando: 1997 - 1999 - 2001
Prono, María Inés: 1995 - 1999 - 2001

⁶ Figura también como Héctor José; sin duda se trata de la misma persona.

⁷ Figura también como Legrion; sin duda se trata de la misma persona.

⁸ Figura también como Paruelo; sin duda se trata de la misma persona.

Racionero, Quintín: 1995 - 1999 - 2001
Ranea, Guillermo Alberto: 1995 (2) - 1997 - 2001
Rodríguez, Víctor: 1995 - 1997 - 2001 (3)
Rossi, Luis Alejandro: 1997 -1999 - 2001
Rovaletti, María Lucrecia: 1997 - 1999 - 2001
Sánchez, Sergio: 1995 - 1999 - 2001
Santili⁹, Estela: 1995 - 1997 - 1999
Santillán, Miguel: 1995 - 1997 - 2001 (2)
Saravia Sacchelli, Hugo Osvaldo:1991 - 1995 - 2001 (2)
Sartorio, Carolina: 1995 - 1997 - 1999
Satne, Paula Débora: 1997 - 1999 - 2001
Schwarznböck, Silvia: 1995 - 1997 - 1999 (2)
Scotto, Carolina: 1995 - 1999 - 2001
Simensen de Bielke, Ana Silvia: 1991 - 1995 - 2001
Solas, Silvia A.: 1995 (2) -1997 - 1999
Stigol, Nora: 1991 (2) - 1995 (2) - 1999
Stisman, Fernando: 1995 - 1997 - 1999
Tatián, Diego: 1995 - 1999 - 2001
Tonti, Silvia: 1995 - 1997 - 1999
Tozzi, María Verónica: 1995 -1997 - 1999
Tula Molina, Fernando: 1995 - 1999 - 2001
Urtubey, Luis Adrián; 1995 - 1999 - 2001
Velazco, Marisa¹⁰: 1991 - 1999 - 2001
Zeballos, Jesús Alberto: 1995 - 1999 - 2001
Zerbudis, Ezequiel: 1997 - 1999 - 2991

En este grupo continua la tendencia a más cantidad de actividades en cada congreso, si bien no con tanta notoriedad como en el caso anterior. Sobre 80 participantes, 15 tuvieron una vez entre las cinco convocatorias, 2 actividades; 2, tuvieron 3 actividades y uno solamente tuvo 4, siempre dentro del mismo

⁹ Figura también como Santilli; sin duda se trata de la misma persona.

¹⁰ Figura también como Marisa; parece tratarse de la misma persona.

congreso. Hay otros 4 participantes con 2 o más actividades en más de un congreso.

Como puede apreciarse, la diferencia con el otro grupo es escasa y en parte se trata de los mismos participantes que reiteran, por ejemplo, el proyecto de organizar mesas o simposios. Los participantes con más actividades organizan o modera mesas que abarcan más de una sesión, o participan con comunicaciones y paneles de discusión. En la medida en que se afianza la tendencia a organizar mesas y simposios, hay una mayor incidencia en la cantidad de participaciones en cada congreso (sobre todo dos actividades: exponer y coordinar en la misma sesión).

El total de las mayores participaciones es de 131. Las restantes son congresistas que han tenido una o dos participaciones, especialmente en las dos últimas convocatorias, lo que marca, desde luego, un aumento de interés que, lamentablemente, no puede correlacionarse con las participaciones de los siguientes congresos, puesto que no se han obtenido datos. De todos modos, por lo que hace a esta década, puede decirse que la gran mayoría de participantes se incorporó sucesivamente, mientras que una parte cuantitativamente menor abandonó el proyecto convocante. La falta de datos para 2003 y 2005, que hubiera sido el rango a comparar, no permite otras inferencias.

3. Algunas consideraciones preliminares

Las frecuencias muestran, desde el punto de vista cuantitativo

1. El nivel de adhesión al proyecto de los congresos durante la década considerada va en notorio y constante aumento, como puede verse por la mayor cantidad de participaciones a medida que transcurren los años. Si bien es verdad que las participaciones en cada caso dependen de muchas variables (el lugar, el costo de los traslados, la obtención de los permisos laborales necesarios, etc.) se aprecia que las entidades convocantes trataron de obtener auspicios en los principales centros académicos para facilitar la participación

de sus miembros y que esto -y por supuesto también el creciente prestigio de la serie- ha motivado a la participación, superando escollos.

Esta serie, como puede constatarse, fue ganando adhesiones por sí misma, y sobre todo en cuanto convocada pro AFRA, lo cual no fue tan decisivo en los años iniciales. En efecto, cuando se comienza esta contabilización de la serie de congresos AFRA el proyecto de los Congresos Nacionales lleva años. Las iniciales denominaciones que se conservan hasta 1995 (en la documentación obtenida) permiten inferir que hasta bien entrada la década del 90 la serie no tenía la estabilidad posterior, sino que la fue adquiriendo. Puede decirse que se consolidó en forma oficial en 1997, cuando se abandona la doble numeración y denominación.

2. El grado de involucramiento, dado por la cantidad de actividades en cada congreso también ha tenido un proceso de consolidación, que se acrecienta en la segunda mitad de los '90.

Se observa que en los primeros congresos (en varios de los cuales no se registra la actividad de organizar o moderar reuniones, lo que hace discutible en cierto modo esta consideración) las participaciones organizativas son pocas, lo que se corresponde con el hecho de que las mesas y simposios son menos (y con menos participantes) que las comunicaciones libres. Esta tendencia a aumentar las actividades organizativas se aprecia en las dos últimas reuniones de este decenio y se corresponde perfectamente con el notable aumento en la tercera década, pudiendo inferirse, razonablemente que dicha tendencia se fue consolidando en la primera década de este silo, de la cual no se ha podido obtener información.

3. La cantidad de participaciones indica además, o al menos permite inferirlo provisoriamente, una relación entre el tipo de participación (comunicación individual, ponencia, etc.) y la inserción institucional. Aunque este trabajo en forma sistemática todavía no está hecho, a simple vista y por el conocimiento de varias de las personas, se observa que quienes participan más veces, en general, tienen también más compromiso institucional con sus

universidades o institutos (es decir, dirigen grupos o participan activamente en ellos).

En definitiva, de los datos obtenidos y relevados, a pesar de su carácter parcial, puede inferirse que la serie de congresos de AFRA, iniciada conjuntamente con una convocatoria diferente a continuar la serie de los Congresos Nacionales iniciada en 1949 y seguida, sin discusiones, por los congresos de 1971 y 1980, logró una representatividad tal que finalmente absorbió la serie a nombre propio, dejando de lado las iniciales denominaciones de sus encuentros propios.

4. La continuación del proyecto

Dado que este trabajo es parte de uno mayor que consiste en el relevamiento total de los congresos cuyos datos han podido obtenerse, tanto en el aspecto cuantitativo como cualitativo, es conveniente señalar los pasos que seguirán a fin de que se comprenda mejor el sentido de esta entrega.

Las próximas tareas que completan la investigación son las siguientes.

En primer lugar, un seguimiento de la continuidad de los miembros de grupos o dirigidos, fuera de esta coordinación. Esto se hace cruzando estos datos con los datos (que ya están registrado) de la participación en mesas y simposios.

En segundo lugar, la continuación con la década 2010-2019 en la misma forma de este trabajo.

En tercer lugar, la unificación de todos los congresos cuyos datos se han podido obtener.

En cuarto lugar cruzar estos datos, sobre todo los participantes con mayor participación, con el listado (lo que se consiga) de miembros de AFRA en ese período. Si bien pareciera en primera intención que hay muchos participantes

que no eran miembros porque en el primer período eran mucho menos que luego del 2000.

Finalmente, el estudio deberá analizar las Actas de los Congresos que puedan obtenerse, tarea que continuará el año próximo.

De todo este material puede entonces extraerse un perfil adecuado (o lo más adecuado posible) de un conjunto de actividades filosóficas que representan la variedad temática, personal e institucional de la filosofía argentina a partir de 1990.

Cuarenta años de filosofía ambiental en la Argentina; su presencia en publicaciones de contracultura como la revista *Mutantia*

Alicia Irene Bugallo
UNS, UCA, UNSJ, Buenos Aires

1. Introducción

En el ámbito de la prensa gráfica contracultural argentina cabe destacar a la revista *Mutantia*. Publicada en Buenos Aires entre 1980-1984 bajo idea y dirección de Miguel Grinberg¹ (con números esporádicos hasta 2012), ofreció una atenta valoración hacia manifestaciones culturales de cuño independiente o de vanguardia, y también hacia temas tan graves como la amenaza nuclear y el deterioro socioambiental. Además, y con carácter excepcional, incorporó el pensamiento ambiental crítico, filosófico y ecosófico, con textos de ecofilosofía desconocidos en el país. Así, incorporó producciones del filósofo polaco Henryk Skolimowski, del poeta y antropólogo estadounidense Gary Snyder y del filósofo noruego Arne Naess.

Si bien es considerada como una publicación contracultural, lo que promueve la revista es avanzar más allá del mero rechazo juvenil a los valores dominantes de las sociedades tecnológicas de posguerra, como planteó en su momento Theodore Roszak². El “espíritu del tiempo” nace a críticas y renovación, que no se sostienen tampoco con panaceas como el uso

¹ Miguel Grinberg (Buenos Aires, 1937) Periodista, ensayista, poeta y traductor de la Generación del 60. Editor, crítico musical y cinematográfico, se ha dedicado a la divulgación del pensamiento alternativo. Especialista en movimientos juveniles, pensamiento prospectivo, ecología social y espiritualidad ecuménica, lo ha reflejado en numerosos libros, publicaciones y programas radiales; ha resaltado el valor de la poesía castellana del rock nacional, junto a diversos pioneros del género.

² Theodore Roszak, *The Making of a Counter Culture* University of California Press, 1969.

de psicotrópicos o experiencias psicodélicas. En este sentido, el lector se encuentra con una riqueza notable de aportes tanto desde las ciencias (las llamadas duras), las ciencias sociales y las humanidades (blandas), y bastante de arte: teatro, cine, poesías, cuentos, relatos diversos, memorias, etc.

A lo largo de las *Mutantia* había que vérselas con las ciencias naturales a través de aportes de figuras como: Fritjof Capra, Gregory Bateson, Amílcar Herrera, Cristina Rafanelli, Eduardo Rapoport, Alejandro Piscitelli, Helen Caldicott, Francisco Varela, Stephen Jay Gould, Jacques Cousteau, Rodolfo Casamiquela, entre tantos.

También abundaban aportes desde las áreas denominadas de ciencias blandas: Wilhelm Reich, Ivan Illich, Gustavo Cirigliano, Rolando Toro, E. F. Schumacher, Hazel Henderson, etc.

Y no faltaba, claro está, la presencia de los creadores más ligados a las artes: Nicanor Parra, Roberto Juarroz, Lawrence Ferlinghetti, Luis A. Spinetta, Allen Ginsberg, Caetano Veloso, Raquel Jodorowsky, Héctor A. Murena, Ezequiel Martínez Estrada, Raúl Vera Ocampo, Susan Sontag, Marcial Souto, Antonio Dal Masetto, Aldo Pellegrini y tantos otros.

Además, las voces profundas de los conflictos políticos en todo el continente y más allá: Ernesto Cardenal, Winona La Duke, Thomas Merton, Juan Pablo II...

Es decir, no sólo de rock se alimentaba esta contracultura...³.

³ Casi todo el *staff* de *Mutantia* estuvo editando paralelamente la revista *Canta Rock*, (Buenos Aires, 1983-1988). Miguel Grinberg colaboró como “historiador del rock” y como “antropólogo del rock”, en casi toda la tirada; queda claro que *Mutantia* sostenía otros objetivos e intereses.

2. Diversos intereses filosóficos en la revista *Mutantia*

Puede decirse que hay una “filosofía de *Mutantia*” que aparece especialmente, aunque no exclusivamente, en los editoriales de Miguel Grinberg. En particular gira en torno a la noción de contracultura que asume y la idea de poder que promueve; todo ello sustentado en una base epistemológica operacional del uso de “redes”, de “la pauta que conecta”, en apertura hacia una “ciudadanía planetaria”.

Los nuevos lineamientos de Filosofía de la ciencia y epistemología son frecuentes en sus páginas, aportando las visiones de Norbert Wiener, Gregory Bateson, Fritjof Capra, Francisco Varela, Humberto Maturana, entre otros.

Un lugar no menor ocupa la Filosofía de la religión, con perspectivas desde diversas creencias o prácticas, en figuras como Pierre Teilhard de Chardin, Juan Pablo II, Sri Aurobindo, Ernesto Cardenal o Thomas Merton. Los filósofos argentinos como Leonardo Sacco, Jorge Bolívar, Luis Jalfen, Alejandro Piscitelli, José Luis D’Amato y Alicia Bugallo tuvieron diversos espacios para sus ideas⁴, aunque destacándose ampliamente Jorge Bolívar en filosofía política y Alejandro Piscitelli en nuevas epistemologías.

En ese contexto mutante de “lo alternativo” también estuvo presente la filosofía ambiental emergente en diversas latitudes, incorporando a su reflexión el cuestionamiento de creencias, valores y metas insustentables de la civilización industrial. Las referencias anteriores nos permiten sostener cierto criterio ponderativo de la importancia relativa de la filosofía ambiental en el período considerado; el hecho de su presencia junto a expresiones culturales de las que no dudábamos sobre su valor (como los pensadores, artistas y científicos mencionados), nos permite –en principio– confirmar su relevancia en el marco del pensamiento crítico contemporáneo.

⁴ Alicia I. Bugallo de Calderón, “La ecofilosofía como actitud. Parte I” *Mutantia* 15-16 agosto 1983: 70-71.

Y en lo posible diferenciándola del mero ecologismo. La filosofía ambiental, las ciencias del ambiente, la ética ambiental comparada, proveen de modelos alternativos cognitivos acerca del mundo y las relaciones con él, contribuyendo a generar actitudes, valores y normas más apropiados para la mitigación de la crisis ambiental contemporánea.

La expansión de una filosofía ambiental ya identificable desde los años 70 del siglo XX, puede asociarse al desarrollo de diversos movimientos sociales de posguerra.

Por un lado, se destaca el movimiento global por la paz mundial, una de cuyas manifestaciones fue la creación de las Naciones Unidas terminada la Segunda Guerra Mundial; al mismo tiempo se fue consolidando un movimiento mundial por la justicia social, con organizaciones por los derechos humanos o Amnesty Internacional. A este escenario se integraron, en tercer lugar, los desafíos de un movimiento mucho más joven de carácter ambientalista, como respuesta a la disminución acelerada de la diversidad biocultural y del progresivo deterioro del ambiente biosférico⁵.

Emergida en los últimos sesenta años desde distintas latitudes, no se reduce a una disciplina teórica de ‘torre de marfil’ promovida por filósofos de escritorio; más bien responde al giro práctico y político de ciertas líneas del pensar actual.

⁵ En Latinoamérica, su aparición aún tenue coincidió con tendencias novedosas como la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación Latinoamericana y expresiones de la contracultura regional. Al “grito de los pobres” se unió el “grito de la tierra”. En 1979, el Documento de Puebla cuestionaba la marginación socioambiental de pobres y minorías desamparadas, conjuntamente con la explotación irracional y distribución injusta de los recursos básicos en la región, la contaminación ambiental, etc. Nos queda el ejemplo del accionar de teólogos de la liberación brasileños como Hélder Câmara, Leonardo Boff, o la teóloga ecofeminista Ivone Gebara. Las resonancias de estas nuevas problemáticas fueron a su vez amplificadas por pensadores como Darcy Ribeiro o Paulo Freire.

La crisis socioambiental contemporánea ha llevado a numerososxs pensadorxs a proponer una transición ecológica y cultural profunda, hacia órdenes sacionaturales diferentes, como único camino para que vivientes humanos y no-humanos puedan autorrealizarse, trascendiendo los modelos de la modernidad (tanto capitalista como comunista).

Por un lado, se asume una visión global del planeta en su integridad y límites, suerte de **efecto perspectiva** logrado con la salida del hombre al espacio exterior y los prodigios de una industria satelital cada vez más diversificada. La información recibida logra una visión sinóptica del funcionamiento de la atmósfera, mares y toda la vida de la biosfera. Esto aporta la constatación de que, más allá de las diferencias locales, la especie humana posee un único objeto en común, **una única y finita Tierra**.

3. Lineamientos de ecofilosofía en la revista *Mutantia*

A partir de las lecturas preliminares realizadas al momento, es posible presentar algunas de las ideas características distintivas del pensamiento de Skolimowski, Snyder y Naess. Las fuentes documentales que se tuvieron en cuenta provienen de traducciones al español de trabajos de dichos pensadores y/o artículos referidos a los mismos.

3.1. De Henryk Skolimowski se consideraron:

- (autor) “Una filosofía para el siglo XXI”, *Mutantia* 2, 1980: 83-97;
- (autor) “Un informe sobre Auroville”, *Mutantia* 5, 1981: 32-41;
- (autor) “Imaginación secular y el nihilismo de la cultura occidental”, *Mutantia* 6, 1981: 7-11;
- (autor) “El nuevo fuego prometeico”, *Mutantia* 7, 1981: 70-77;
- (autor) “Espiritualidad ecológica”, *Mutantia* 21, 1999: 2-3.

En el contexto de una crisis socioambiental en expansión, la propuesta del pensador polaco implicaría un giro desde el antropocentrismo arrogante aún hegemónico, hacia un humanismo ecológico y ecoespiritual.

Compartimos con otras formas de vida el instinto de auto-conservación y tenemos la responsabilidad de cuidar y mejorar toda la evolución de la que somos parte; nuestro camino alternativo debe ser el de los seres trascendentes.

En este punto, Skolimowski plantea la necesidad de una espiritualidad ecológica en reverencia por la vida que, en última instancia, es reverencia y respeto hacia nosotros mismos. Vista desde su esplendor evolutivo, la vida humana es una antorcha que se enciende a sí misma; pero necesita ahora integrar el componente ecosistémico. Skolimowski describe la ecofilosofía como una articulación de la condición esencial del hombre en una época determinada. Y la nueva comprensión profunda que nos abre la ecología motiva a una identificación con la belleza de la vida pulsando en el universo, hasta volvernos parte de él. La decadencia de las formas religiosas o de espiritualidad no nos exime de la responsabilidad de sanar la Tierra y de realizar nuestro potencial espiritual. El desafío implica dejar de lado dogmas del pasado e instituciones inapropiadas y avanzar en la nueva comprensión de nuestra unidad con todo lo que existe.

3.2. Sobre Arne Naess se tuvieron en cuenta diversas referencias, directas e indirectas:

- Referido por Erik Dammann y Mario Chichelnitski en “Nuestro chiflado mundo”, *Mutantia* 6, 1981: 79-83;
- (autor) “Trabajemos hacia una sociedad más justa” Manifiesto El futuro en nuestras manos, *Mutantia* 11, 1982: 79-83;
- Referido por Erik Dammann en “Situación del movimiento alternativo a comienzos de los años 80”, *Mutantia* 14, 1983: 23-27.

Diversos aspectos de estas obras de Skolimowski y Naess (como el origen bibliográfico de los materiales traducidos, sus ideas principales, etc.)

fueron ya adelantados en una etapa de investigación anterior, por lo que no se considerarán tan en detalle en esta ocasión⁶.

3.3. Finalmente, de Gary Snyder (1930-) se consideró el trabajo:

- (autor) “Re-habitación”, *Mutantia* 10, 1982: 29-33.

Gary Snyder, único autor aún vivo de los tres considerados, es un escritor estadounidense, activista ambiental, especializado en filosofía oriental y budismo zen, y en temas de antropología cultural. Sus trabajos destacan valores del indigenismo, la ecología y el biorregionalismo. A su pesar, es considerado como un poeta de la Generación Beat. Entre sus títulos notables destacan *La isla de la tortuga* (Premio Pulitzer de Poesía 1975) y *La práctica de lo salvaje*.

En la bibliografía filosófica es considerado como un sostenedor del Movimiento Ecología Profunda. Desde una actitud contracultural ligada a la recuperación de las diversidades, tanto Snyder como Naess destacan que numerosas prospectivas de la sociedad sustentable futura, reflejan un estilo de vida bastante uniforme y tienden a pensar el camino hacia la sociedad ecológicamente sustentable como si fuera la realización de, o la tarea de, una sola cultura

En “Rehabitación”, uno de sus trabajos traducidos en *Mutantia*⁷, Snyder también sostiene que la ausencia de culturas profundamente diferentes, en el futuro, sería una calamidad. La riqueza y diversidad de las culturas del futuro es

⁶ Ver por ejemplo: Alicia Irene Bugallo, “De la ecoespiritualidad (Skolimowski, 1930-2018) a la ecopolítica (Naess, 1912-2009); dos modalidades de ecofilosofía en la Argentina”, en Celina A. Lértora Mendoza, (coord.), *Política, Educación y Sociedad, en la filosofía argentina del siglo XX*, Buenos Aires, FEPAL, 2018: 139-158.

⁷ “Rehabitación” se publica en la revista como “Ser y estar en la espacionave Tierra”. Corresponde a la conferencia ‘Re-Inhabitation’, dictada en 1976 en la North San Juan School, California.

un gran ideal; tal vez sea el único camino para el logro de futuros desarrollos de la especie humana. Entre alguna de tales tradiciones es posible encontrar sofisticadas prácticas técnicas ecológicas y estilos de vida beneficiosos.

4. La importancia del momento histórico

Tanto Snyder como Naess o Skolimowski han planteado críticas a ciertos aspectos de la filosofía contemporánea que debieran desalentarse: excesiva inclinación al lenguaje, a la objetividad, al empirismo. Todos ellos han asumido un estilo de ser-con-la-filosofía mucho más orientado hacia la vida y el compromiso con su cuidado. De sus propuestas destila una visión de la filosofía preferible como espiritualmente viva; comprensiva; abierta a la sabiduría; conciente de lo ecológico y ambiental; relacionada con la economía de la calidad de vida; políticamente comprometida; socialmente preocupada; fundada en la responsabilidad individual; tolerante con los fenómenos transfísicos; atenta a la salud integral.

La preocupación por la vida no es un mero detalle anecdótico.

Cabe recordar que el primer ambientalismo, al menos el reconocido públicamente como tal, fue generado en la comunidad científica académica, desde mediados del siglo pasado. Ni bien finalizada la Segunda Guerra Mundial, se hizo patente la preocupación por la contaminación radioactiva debida a las pruebas nucleares durante la Guerra Fría y el eventual impacto en distintos ámbitos de la sociedad, en la salud y el ambiente.

Por su parte, Mutantia se proyecta públicamente en el primer lustro de la década de los 80, entre gobiernos de facto cívico-militares y la recuperación de la democracia. Entre sus múltiples intereses, da cuenta de las problemáticas globales que venían reflejándose a nivel local en especial en el contexto político-ambiental (en particular el fantasma del riesgo nuclear al que se unen los desafíos de una problemática socioambiental creciente).

De hecho, la revista despliega toda su historia editorial en el horizonte mundial de la confrontación política, económica, cultural y militar conocida como Guerra Fría (USA-URSS) y su competitiva y terrorífica carrera misilística⁸.

En el número 10 de la revista *Eco contemporáneo*, 1967, Miguel Grinberg había incorporado la traducción del texto “On looking at a Cyclotron” [Mirando un ciclotrón] de Pierre Teilhard de Chardin; se trataba de unas reflexiones del paleontólogo y filósofo jesuita a partir de su visita al acelerador de partículas del laboratorio de investigación atómica de Berkeley, en 1955 poco antes de su muerte.

Desde la perspectiva de su filosofía evolucionista, Teilhard de Chardin describe en aquellas notas, con profunda emoción, la prodigiosa fuerza natural de las partículas, de la materia como impulso creador, aunque también se transmite cierta inquietud ante la percepción de los límites entre el laboratorio y la fábrica, entre lo social y lo natural, que se esfuman poco a poco, o la inestabilidad de las fricciones del mundo humano-natural.

Avanzando más de una década, *Expreso Imaginario* número 34, mayo de 1979, incluyó el informe ‘Energía nuclear, ¿todo bajo control?’ informando que el 28 de marzo, en Middletown, Pennsylvania, la central atómica de *Three Mile Island* había sufrido lo que posteriormente sería calificado como el accidente de mayor importancia y repercusión de la historia de los grandes reactores comerciales. “Un conjunto de desperfectos mecánicos, fallas humanas y hasta defectos de construcción y violaciones a las normas de seguridad habían sido las causas desencadenantes del siniestro” p. 8.

Mutantia inicia su difusión con el accidente en *Three Mile Island* y sus secuelas y reclamos subsiguientes como telón de fondo. La ‘Oda plutoniana’

⁸ Ver por ejemplo Ayelén Dichdji, *El Movimiento ambientalista en Argentina: construcciones discursivas, actores sociales e ideología: 1960-1990*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2020. Libro digital, PDF.

del poeta estadounidense Allen Ginsberg en el número 1 (junio-julio de 1980), refleja unas dimensiones del horror –cosas mortíferas, terroríficas armas, terrible desecho, maldición cancerígena–, distintas al asombro y maravillamiento de T. de Chardin en los años 50.

La imagen del peligro bélico de posguerra siguió proyectándose durante décadas sobre la nueva problemática ambiental en expansión. Acorde a estos desafíos, la ecofilosofía no se reduciría a una disciplina teórica de torre de marfil promovida por filósofos de escritorio; más bien responde al giro práctico y político de ciertas líneas del pensar actual. El compromiso y responsabilidad ineludible con la vida en filósofos como Skolimowski, Naess o Snyder son expresiones de este contexto de riesgo vital.

5. *Mutantia* y sus proyecciones

Mutantia actuó de mediadora entre un público alejado todavía de las exigencias de un pensamiento ambiental crítico y propuestas culturales fuertemente inspiradoras⁹. Como revista contracultural, promovió diversos activismos. Entre las múltiples transferencias que pudo motorizar, la publicación fue difusora del Grupo de Reflexión “La Cultura del Futuro”, liderado por filósofos como Jorge Bolívar, María Gabriela Rebok, Luis Jalfen y Agustín de la Riega.

También gestionó la creación de la “Multiversidad de Buenos Aires” (1982-1984) como lugar concreto desde donde desarrollar prácticas pedagógicas, artísticas, de trabajo corporal, meditación, entre otras. Durante su corta existencia, ‘la Multi’ intentó propiciar al artista (plástico, poeta,

⁹ Alicia Irene Bugallo, “Recepción de la filosofía ambiental en el país; vínculos con expresiones de la contracultura local en los años 80 del siglo XX”, en C. A. Lértora Mendoza (edit.) *Nuestra filosofía frente a los desafíos actuales. Actas XVIII Jornadas de Pensamiento Filosófico*, Buenos Aires, Ediciones FEPAI, 2017: 101-106.

músico) como antena de su sociedad, y fueron comunes encuentros independientes de ‘academia crítica’, en talleres y seminarios¹⁰.

Técnicamente y desde el punto de vista de una ecocrítica, cabe reconocer que el término “ecofilosofía” aparece por primera vez en una publicación local, justamente a partir de la *Mutantia* 2, en 1980¹¹.

La práctica de la filosofía ambiental contribuye al ejercicio de la capacidad crítica del filosofar como racionalización de una época, como saber transformador, como crítica de la cultura, etc.

Para el campo de formación filosófica y humanística, la presencia excepcional de figuras como Snyder, Naess o Skolimowski significó un aporte estimulante, frente al contexto académico en el que la filosofía ambiental debió (y debe, aún hoy) defender un escaso espacio, ante el dominio de corrientes consideradas más prestigiosas como la filosofía analítica o la fenomenología; y aún ante el feminismo¹².

¹⁰ La Multiversidad fue fundada en abril de 1982 en la ciudad de Buenos Aires, con la orientación de Miguel Grinberg, Leonardo Sacco y Fabricio Simonelli, y el apoyo de unos 400 seguidores de la revista *Mutantia*. La librería Clásica y Moderna ofició a menudo de anexo para sus diversos cursos y actividades.

¹¹ La ecocrítica surge en el campo académico estadounidense e inglés. El texto habitual de referencia en nuestro medio, es la antología de textos recopilada por Cheryll Glotfelty y Harold Fromm, *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary* de 1996. Como una corriente de crítica literaria, el ecocriticismo se orienta al estudio de las relaciones entre la literatura y el ambiente. Se plantea el registro de las interacciones entre humano y no humano, la ética ambiental, el habitar, entre tantos matices, presentes en diversos géneros literarios como poesía, novela, distopías, teatro, y en diversos soportes como revistas, comics, etc.

¹² Alicia Irene Bugallo, “Recepción y primeros desarrollos de la filosofía ambiental en la Argentina; período 1981-2000”, en C. A. Lértora Mendoza (Directora) *Filosofía argentina reciente. Nuevos enfoques historiográficos*, Buenos Aires, Ediciones FEPAl, 2019: 59-84.

***LA FILOSOFÍA Y LA FORMACIÓN DOCENTE
EN ARGENTINA, UNA MIRADA SITUADA***

Coordinación: Laura Morales y Micaela Tomassini

Mesa Temática

La filosofía y la formación docente en Argentina, una mirada situada

Coordinación: Laura Morales y Micaela Tomassini

Fundamento. La problemática de la enseñanza de la filosofía tiene su propia especificidad dentro de la educación formal. En países considerados como subalternos, quienes enseñamos y aprendemos filosofía en los distintos niveles educativos y en la formación docente continua, fundamentalmente, nos apropiamos de la historia de la filosofía y de las teorías filosóficas transidas por el problema de reproducción. Ello en virtud de una normalización filosófica (Romero, 1944) en la que quedamos solo como trasmisoras y/o depositarias de un conocimiento, pero sin cultivar la indagación filosófica situada; producto de considerar la actividad filosófica como patrimonio de algunos especialistas que viven allende nuestras fronteras. De este modo, en América Latina prevalece una estructura curricular que da cuenta de elaboraciones conceptuales eurocéntricas desde un enfoque histórico internista.

Las instituciones de educación superior en Argentina, tanto formadoras de docentes como de investigadores, se han posicionado –fundamentalmente– como divulgadoras del pensamiento filosófico y no como productoras de prácticas que lleven a filosofar a través del diálogo con la tradición. Ello acarrea un empobrecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Si esto se presenta entre quienes tienen como formación de base la filosofía, no cabe esperar una realidad muy distinta para aquellos que cursan materias de índole filosófica dentro de la formación docente.

Tanto la didáctica de nivel superior como la didáctica específica de la filosofía no se desarrollan en nuestro país hasta la década de los '90, razón por la cual los estudios sobre la enseñanza de la filosofía han tenido un grado menor de sistematización e institucionalización que el de otros campos de la disciplina. En paralelo a este diagnóstico, Camilloni (1995) plantea que en el mencionado nivel educativo se observa una ilusión de adidactismo. Los y las

docentes no consideran necesario problematizar la enseñanza, en tanto existe un saber que tienen los/las profesores/as y que brinda a sus alumnos/as que, a su vez, lo receptionan sin dificultad; situación que se la puede conceptualizar como didáctica de sentido común (Basabe y Colls, 2015).

Estos problemas requieren que se entable un diálogo entre los modos de investigación y enseñanza de los problemas y conceptos producidos a lo largo de la historia de la filosofía con la tematización de la formación docente. En este marco la propuesta de esta mesa de trabajo versa sobre algunos aspectos de la formación docente de grado y continua en diversos tipos de instituciones educativas de Argentina. Esto supone una postura filosófico-política de la filosofía y su enseñanza, entendida como un saber contextual (Ramaglia, 2015) que da herramientas para pensar la actualidad desde un pensamiento situado y dialógico.

Referencias

- Camilloni, A, “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior”, *Primeras Jornadas Transandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, 1995.
- Camilloni, A., L. Basabe, E. Colls y S. Feeney, *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2015.
- Ramaglia, D., “La filosofía frente a los desafíos de la educación y la sociedad actual”, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2016.
- Romero, Fr.m “Sobre la filosofía en Iberoamérica”, en *Filosofía de la persona y otros ensayos*, Buenos Aires: Losada, 1944.

Expositores

María Belén Bedetti (UNS, Bahía Blanca)

Filosofías en la formación docente: presencias, ausencias y sentidos en planes de estudio de la provincia de Buenos Aires

Laura Morales (UNS, Bahía Blanca)

La pregunta sobre filosofía argentina o filosofía en Argentina. Las docentes de la Red Institucional de Filosofía con Niñxs y Adolescentes de Bahía Blanca

Juan Nesprías (UBA-UNGS, Buenos Aires)

Enseñanza de la filosofía y formación de docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires.

Micaela Tomassini (UNS, Bahía Blanca)

Un análisis situado de cómo se enseñan los contenidos filosóficos: el caso del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur.

Federico Uicich (UBA, Buenos Aires)

Tensiones curriculares en la formación universitaria de profesores/as de filosofía en Argentina

Rocío Villar (UNS-ISFDyT N°159-ISFD Juan XXIII, Bahía Blanca)

Didáctica de la filosofía y ESI: aportes para pensar la formación docente en Filosofía.

Filosofías en la formación docente: presencias, ausencias y sentidos en planes de estudio de la provincia de Buenos Aires

María Belén Bedetti
UNS, Bahía Blanca

Introducción

En este trabajo se busca dar cuenta de los distintos espacios de índole filosófica que forman parte de los planes de estudios de la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Ello permitirá indagar en el sentido que los mismos reciben en el marco del perfil docente pretendido. Cabe destacar que este estudio se presenta como avance de una investigación más amplia en la que se incluyen otras carreras y aristas del problema.

Dado que la educación superior de nuestro país se concreta en un sistema diversificado, es importante dar cuenta del panorama más amplio en el que este recorte se enmarca. En Argentina la formación de maestros/as y profesores/as es llevada a cabo por distintos tipos de instituciones, por un lado, los institutos de formación docente ya sean de gestión pública como privada, regulados por las distintas jurisdicciones; y por el otro las universidades, también de gestión pública y privada. En todos los casos existen igualmente normativas nacionales pues las carreras docentes son reguladas por el Estado en tanto su ejercicio puede comprometer el interés público. Por ello su acreditación requiere un proceso de evaluación que implica que, a pesar de la diversidad de ofertas e instituciones a cargo de la formación docente, estas compartan ciertas características centrales sin las cuales no serían aprobados los planes de estudio ni permitirían obtener un título habilitante.

En este trabajo el estudio recorta los planes de carrera de formación docente en instituciones de gestión pública, tanto pertenecientes a universidades nacionales como a institutos superiores de formación docente.

En el primero de los casos, las carreras universitarias, cuentan con planes de estudios propios; en el caso de los institutos se rigen por los Diseños Curriculares provinciales. Las carreras que se abordan aquí son los profesorados de nivel inicial, educación física y matemática, priorizándolas por su impacto en el sistema educativo provincial: el profesorado de educación inicial en tanto se posiciona como primera instancia de la educación formal obligatoria y cuenta con mayor oferta de profesorados en nuestra provincia (en relación a los del profesorado de educación primaria); el profesorado de educación física, ya que sus egresados/as están habilitados para trabajar en todos los niveles del sistema educativo; y el profesorado en matemática, destinado al nivel secundario -y también al superior-, que comparte con todos los profesorados de este nivel el ser carreras centradas en una disciplina particular. Además de ello esta disciplina está presente como espacio específico en todos los años de la escuela secundaria.

Para el análisis se tienen en cuenta los siguientes materiales:

. Para el Profesorado de Educación Inicial: Diseño curricular jurisdiccional, Planes de estudio de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Raúl Scalabrini Ortiz y Universidad Nacional del Sur.

- Para el Profesorado en Educación Física: Diseño curricular jurisdiccional, Planes de estudio de la Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Luján.

- Para el Profesorado en Matemática: Diseño curricular jurisdiccional, Planes de estudio de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional del Sur.

Además del recorte realizado es importante destacar que se entiende a este estudio como cruce entre dos campos disciplinares: la didáctica de la filosofía y la didáctica del nivel superior. Ambas áreas han tenido un desarrollo notable en las últimas décadas y han fortalecido el análisis sorteando la tradicional

pregunta de la didáctica por el cómo enseñar, enriqueciendo sus reflexiones en torno a las preguntas por el qué se enseña y los propósitos de la enseñanza. Una didáctica filosófica del nivel superior es, entonces, una indagación por el sentido de la formación filosófica que, en este trabajo, se ciñe a la formación docente. Por otra parte, ambos campos han realizado avances que refieren a un pensar situado, en el que la didáctica busca contextualizarse y dar cuenta de estas preguntas en el marco de una realidad particular: la de las instituciones y contextos sociales, culturales y políticos en las que estas enseñanzas se concretan. Así, es posible pensar en una didáctica situada de la filosofía en la formación docente del nivel superior, atendiendo a todas estas particularidades que ambos campos han procurado señalar como nodales para pensar sus objetos de estudios.

En este marco de reflexión cabe preguntarnos ¿qué entendemos por formación de índole filosófica? ¿en qué sentido esta pregunta puede encuadrarse en una reflexión didáctica? ¿qué lugar ocupan las políticas curriculares? ¿qué rol tiene el docente en la concreción de su propuesta? ¿qué valor tiene la formación filosófica en el marco de los perfiles profesionales docentes que pretenden las propuestas formativas?

Para ello, en el próximo apartado, se presenta el marco teórico que nos permite pensar una didáctica situada de la filosofía en la formación docente del nivel superior, y que dará paso al análisis de la documentación curricular, para intentar acercamientos a los interrogantes planteados anteriormente.

Filosofías y didácticas en la formación docente

En primer lugar cabe mencionar por qué hablamos de filosofías en plural. Por un lado, y desde los desarrollos teóricos de Alejandro Cerletti¹, referente de la didáctica de la filosofía en nuestro país, reconocemos que pensar la enseñanza de la filosofía implica una reflexión y posicionamientos filosóficos

¹ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, del Zorzal, 2008.

que demandan una respuesta a qué es la filosofía, entendiendo a este interrogante como base de toda práctica de su enseñanza. Esta pregunta, precisamente por ser una pregunta filosófica, puede responderse de muy distintas maneras. Así, la filosofía que se enseña puede ser pensada en el marco de una pluralidad de acepciones, adscripciones y reconstrucciones de sus características. Por ello, “En cualquier **situación** de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar”².

Por otra parte, hablamos de filosofías ya que se incorporan en este análisis distintos espacios de índole filosófica: algunos tendientes a cierta introducción general a la disciplina; otros, al campo de la filosofía de la educación; mientras que existen los que resultan espacios específicos sobre la dimensión ética y política de la educación y otros vinculados al análisis del conocimiento y la ciencia. Cada uno reviste una intencionalidad diferente en el contexto de los planes de estudios, que, algunas veces, es explicitado.

Junto a la reflexión y el posicionamiento de docentes y actores que intervienen en el diseño de los planes y currículos de la educación superior en torno a cómo concebir la filosofía, también es posible identificar modelos de concretar su abordaje filosófico-didáctico en la formación. En este sentido Walter Kohan³ presenta cuatro formas de entender la práctica de enseñanza de la filosofía de la educación: como práctica filosófica, como práctica filosófica-histórica, como práctica teórica y como práctica de resistencia y liberación. Hacer foco en alguna o algunas de estas funciones del quehacer filosófico sin dudas impacta en el sentido en que se construye la propuesta docente.

Este tipo de reflexiones, que exceden por mucho la perspectiva tradicional de la didáctica como disciplina meramente instrumental, nos ponen ante lo

² Alejandro Cerletti, “‘Formar’ profesores, ‘formar’ filósofos”, Alejandro Cerletti (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba, 2009, 79-87, p. 83.

³ Walter Kohan, “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, *Revista Aula* 8, 1996: 141-151.

que Silvio Gallo⁴ llama una filosofía de la enseñanza de la filosofía. Esto es, una didáctica filosófica más que una didáctica de la filosofía.

Esta didáctica filosófica, de acuerdo a Morales y Bedetti⁵, ha de ser una didáctica situada en un doble sentido: por un lado se recupera la categoría de “situado” construida desde la filosofía latinoamericana, al partir de la idea de que toda reflexión está impregnada de su suelo cultural. Si todo/a docente de filosofía asume un posicionamiento y reflexiona filosóficamente al construir su propuesta de enseñanza, sin dudas filosofa, y lo hace desde un contexto dado. A su vez, se piensa la situacionalidad desde una concepción de la didáctica que debe anclarse en las prácticas cotidianas de la enseñanza de la filosofía en el nivel. De esta forma se eluden la prescripción y teorización que caen en vacío, ya sea cuando se da en el marco de ciertas abstracciones en torno a lo que es y sucede en un aula, cuando se desconocen las políticas curriculares y las condiciones del trabajo docente, o el nivel específico para el que se piensa la intervención, entre otras cuestiones de fundamental relevancia a la hora de enseñar filosofía.

En este punto es interesante ver como se discute un modelo tradicional de la didáctica limitada a un aspecto técnico o instrumental, y se recupera una idea de didáctica crítica y reflexiva. En esta línea también Frassinetti, Gonzalez y Stigol afirman que

“Cada configuración expresa la pericia y las decisiones propias del docente y no constituye un modelo trasladable a otra situación áulica o a otro docente. No se acepta la posibilidad de replicar casos, precisamente porque cada caso es sensible al contexto (situación de aula específica, con un docente particular y determinados alumnos), y por ello no se pretende identificar modelos, explicitarlos y generar

⁴ Silvio Gallo, *Metodología de la enseñanza de la filosofía*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.

⁵ Laura Susana Morales y María Belén Bedetti, “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, *Praxis & Saber*, 4, 7, 2013: 141-157.

prescripciones para las prácticas según una correspondencia entre modelos prescriptivos y casos singulares. Cada docente, en cada situación específica, genera su propia configuración didáctica reconstruyendo el contenido disciplinar, el método y los recursos que emplea en función de las cuestiones vinculadas con el aprendizaje de su propio y peculiar grupo de estudiantes”⁶.

Situar el problema de la enseñanza de la filosofía en el nivel superior, en nuestro país, o en alguna porción de su territorio debe invitar a una reflexión que desnaturalice ciertas prácticas e ideas rectoras sobre este nivel educativo. En este sentido es importante el aporte de Alicia Camillioni⁷ cuando cuestiona cierta didáctica del sentido común en el nivel superior. Esta didáctica extendida tiene a la base supuestos como el que la enseñanza en el nivel superior no es problemática ni requiere una reflexión particular (ilusión de “a-didactismo”); la ilusión de un estudiantado maduro, con capacidad ilimitada de aprendizaje; la idea del “filtro social”, que da cuenta de que al ser el nivel superior un nivel no obligatorio no todos han de acceder o completar el mismo, asumiendo el posible fracaso del/a estudiante; y, por último, la concepción de que el/la docente se constituye en un modelo para sus estudiantes. En este sentido, la didáctica del sentido común se sostiene desde la idea de que para enseñar en el nivel superior solo bastan los conocimientos disciplinares del/a docente y las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes. Frente a esta didáctica del sentido común la autora contrapone la idea de una didáctica científica, que construye teorías a partir de la reflexión crítica.

Además de ello es importante revisar que en carreras de formación profesional –en general, y docente en particular– existe una problemática

⁶ Martha Frassinetti, María Cristina Gonzalez y Nora Stigol, “Filosofía en el nivel superior: formación de profesores y didáctica”, Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, (comp.) *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000: 139-153, p. 141.

⁷ Alicia Camillioni, “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”, Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 1995.

sumamente relevante en torno a la relación entre la teoría y la práctica. En este sentido Lucarelli⁸ sostiene que en la didáctica del nivel superior la articulación entre teoría y práctica se vuelve central en tanto la formación para la práctica profesional estructura al nivel.

Este recorte conceptual, que no deja de ser parcial y que podría ampliarse con otros marcos, nos permite conjugar las ideas para conformar una **didáctica crítica y situada de la filosofía en la formación docente del nivel superior**. Esta didáctica puede darse la tarea de analizar diversos documentos, normativas, materiales didácticos, prácticas y experiencias.

Filosofías en los planes de estudio de la formación docente

Para iniciar esta revisión de la documentación curricular han de sortearse decisiones para nada menores. En primer lugar, sabemos que la filosofía puede estar presente en cualquier espacio: un/a docente de otras disciplinas o campos del saber puede invitar a la reflexión filosófica y/o incorporar la tradición filosófica en su propuesta de trabajo. Naturalmente, eso no puede ser rastreado desde los documentos sin más. Aun así, es importante como aclaración pues la formación docente se da en aulas que, enmarcadas por los diseños de planes de estudio, mantienen espacios de decisión docente en la concreción que cada uno/a realiza de los mismos.

Por otra parte, existen asignaturas que fusionan o ponen en diálogo diferentes campos, y puede que sus denominaciones hagan difusa la presencia de la filosofía o, al revés, que sean nombradas como espacios vinculados a la filosofía y que, luego, por distintos aspectos como la formación e intereses del/a docente, sea desarrollado desde otra perspectiva disciplinar (histórica, pedagógica, entre otras). En este tipo de espacios también aparece el problema vinculado a la incumbencia de los/as docentes que puedan estar a cargo y la especificidad con la cual han sido formados/as en relación con la filosofía.

⁸ Elisa Lucarelli, “Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)”, ficha de cátedra, UBA, 1998.

Para este análisis vamos a recortar aquellas asignaturas que explícitamente hacen en alusión a la filosofía en su denominación, ya sea a la filosofía general o a algunas de sus tradicionales disciplinas. En función de lo mencionado en los párrafos anteriores, sabemos que este recorte es problemático y que haría falta una mayor justificación, que seguramente dirimiría el concebir o no como espacio de índole filosófica a las materias, en función de un análisis más detallado de los contenidos mínimos de las mismas, documentación que, en este momento de la investigación, no se encuentra disponible para todos los casos revisados. Por todo ello se ha resuelto excluir, en esta instancia de trabajo, a los espacios curriculares, pues son aquellos que ponen en diálogo a distintas disciplinas y pueden generar más dificultades para ser definidos como filosóficos.

En total se revisaron 3 carreras y 19 planes de estudio.

En el Profesorado de Educación Inicial encontramos las siguientes materias:

DGCyE	Filosofía	1er. año
	Reflexión filosófica de la educación	4to. año
	Dimensión ético-política de la praxis docente	4to. año
UNICEN	Filosofía de la Educación	3er. año
UNIFE	X	
UNSO	Filosofía de la Educación	1er. año
UNS	Problemas de la Filosofía	1er. año
	Filosofía de la Educación	3er. año
	Seminario: Dimensión Ético Política de la Docencia	4to. año

Para el Profesorado de Educación Física:

DGCyE	Filosofía	1er. año
	Reflexión filosófica de la educación	4to. año
	Dimensión ético-política de la praxis docente	4to. año
UNAHUR	Filosofía de la Educación	4to. año
UNPAZ	Filosofía de la Educación	4to. año
	Ética y deontología profesional	4to. año
UNLAM	Introducción a la epistemología	1er. año
	Ética y deontología profesional	4to. año
UNLP	Filosofía	1er. año
UNLU	Problemas éticos y filosóficos de la educación	2do. año

Y en el Profesorado de Matemática

DGCyE	Filosofía y Educación	3er. año
UNICEN	X	
UNGS	X	
UNAHUR	Problemas de la Filosofía (electiva)	2do. o 3er. año
	Filosofía de la Educación	3er. año
UNMdP	X	

UNIFE	X	
UNS	X	

Repasaremos algunas características de cada una de las carreras abordadas en función de los espacios y documentos revisados.

Del Profesorado en Educación Inicial

Se puede observar que el número de materias filosóficas oscilan entre ninguna y tres. Tanto el diseño curricular para los profesorados de educación superior de la provincia de Buenos Aires como el plan de estudios de la UNS cuentan con tres espacios.

En el diseño de la provincia de Buenos Aires “La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación. Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción. Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades”⁹.

Problemas de la Filosofía, de la UNS, aborda como contenidos mínimos algunos centrados en la especificidad de la filosofía, el pensamiento

⁹ DGCyE, *Diseño curricular para la educación superior*, La Plata, 2008: p. 52. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>.

occidental, el problema del conocimiento y el antropológico¹⁰. Es relevante señalar la diferencia en los contenidos y enfoques de ambos espacios: el de la DGCyE resulta mucho más contextualizado, centrado en el perfil docente y desde una perspectiva situada de la filosofía. Esta última cuestión sí aparece en los contenidos mínimos de Filosofía de la Educación de la UNS, entre cuyos contenidos se encuentran “Pensar e interrogar filosóficamente a la educación desde las propias prácticas (desde la propia situación) y desde nuestra situación de argentinos”¹¹.

El Seminario de Dimensión Ético Política de la Docencia del mismo plan de estudios, trabaja contenidos vinculados a la praxis docente desde su análisis filosófico, acompañando al último espacio de práctica docente de la carrera.

Por su parte, la DGCyE prevé dos espacios filosóficos que se cursan en simultáneo. Reflexión filosófica de la educación se presenta como

“un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, la problematización y la transformación, en proceso, de la práctica docente. Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión”¹².

Por otra parte, la Dimensión ético-política de la praxis docente pretende “reflexionar, sobre la base de referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de praxis entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte

¹⁰ Universidad Nacional del Sur, “Planes de estudio: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial”, 2009, p. 23.

¹¹ *Ibíd.*, p. 31.

¹² DGCyE, *ob. cit.*, p. 83.

transformador. Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente”¹³.

Por último, tanto la UNICEN como la UNSO, definen un único espacio filosófico para este profesorado, y en ambos casos es Filosofía de la Educación.

En el caso de la UNSO desarrolla como contenidos mínimos:

“Categorías para la reflexión filosófica sobre la educación, las instituciones educativas, los sujetos y las prácticas educativas desde paradigmas diversos. La modernidad como proyecto pedagógico. Ideario temático de la modernidad: legados y tendencias que configuraron el pensamiento filosófico sobre la educación. La crisis de la modernidad en el debate educativo. Los debates contemporáneos sobre los vínculos entre conocimiento y educación. Los debates contemporáneos sobre la relación entre ética, política y educación”¹⁴.

Por último, el plan de estudios de la UNIPE no define explícitamente ningún espacio filosófico desde su denominación. Aun así, hay cierto abordaje filosófico en los espacios de seminarios, que pertenecen al campo de la formación general del plan de estudios.

Del Profesorado en Educación Física

Los tres espacios que se incluyen en el diseño curricular de la DGCyE¹⁵ comparten los contenidos y fundamentos ya expuestos en la revisión del

¹³ Ibíd. p. 83.

¹⁴ Disponible en <https://www.unso.edu.ar/plan-estudio/contenidos-minimos/CONT-Educacion-inicial.pdf>

¹⁵ DGCyE, “Diseño Curricular Formación Docente Profesorado de Educación Física”, La Plata, 2009. Disponible en:

Profesorado en Educación Inicial. Esto puede llamar la atención, en tanto la filosofía es capaz de realizar algunos aportes más específicos vinculados a cada una de estas carreras y sus particularidades. Será entonces la sensibilidad y creatividad docente la protagonista de enfoques diferenciales para las propuestas situadas en las diferentes carreras.

En el plan de la UNAHUR encontramos el espacio Filosofía de la Educación, que además de abordar distintos vínculos entre la filosofía y la educación, plantea una gran extensión de contenidos e incluye varios específicos de la filosofía latinoamericana y el pensar situado:

“La Filosofía. Definición etimológica y sentido cultural. La relación entre la filosofía y la educación. El campo problemático de la filosofía de la educación. La modernidad como proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógica: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La modernidad en América Latina. Globalización y multiculturalismo. El debate actual sobre el fin de la modernidad y la configuración del campo de la filosofía de la educación como pensamiento crítico. La filosofía de la educación como parte de la práctica filosófica. Preguntas y problemas: La verdad. La paradoja de la inclusión. El vínculo con el otro. La democracia. La igualdad. La libertad. Los saberes, conocimientos, valores y normas en la acción de educar. Las relaciones con las políticas educativas y con los contextos institucionales. El pensar situado en Latinoamérica. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación”¹⁶.

Respecto a la UNPAZ no se ha podido acceder a las resoluciones y contenidos mínimos de Filosofía de la Educación y Ética y Deontología

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf.

¹⁶ Universidad Nacional de Hurlingham, Resolución C.S. N. 45, 2016, p. 39.

Profesional. No obstante, la profesora a cargo de la primera de estas cátedras afirma en un texto publicado por la REDAFE¹⁷ que

“en primer lugar, consideramos los supuestos de los/as estudiantes futuros/as docentes sobre la relación entre filosofía y educación; nos planteamos la importancia de valorar los conocimientos ya trabajados en el trayecto de la carrera; y consideramos la práctica docente como eje de la formación y de la formación filosófica. En este marco se intentará promover una reflexión crítica y colectiva sobre la educación en general y la práctica educativa escolar en particular”¹⁸.

La UNLP tiene como materia de primer año Filosofía que pretende

“presentar a los estudiantes un esbozo de los problemas específicos de la filosofía, así como proporcionarles un vocabulario básico que los capacite para acercarse a los textos filosóficos con idoneidad, brindándoles al mismo tiempo un panorama no tendencioso de las distintas corrientes filosóficas”¹⁹.

Finalmente, la UNLU propone la materia Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación, que despliega, como contenidos mínimos, una caracterización de la filosofía y otros problemas vinculados al conocimiento y la ética, para luego incorporar

¹⁷ Red de Cátedras de Filosofía de la Educación.

¹⁸ Patricia Balestrelli, “Filosofía y educación en la formación docente universitaria”, Violeta Guyot y Nora Fiezzi (Compiladoras), *Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la enseñanza y la filosofía*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria, 2019, 85-105, aquí pp. 87-88.

¹⁹ Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. *Profesorado en Educación Física - Licenciatura en Educación Física (Plan de estudios 2000)*: p. 24. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

“Educar en la diversidad: las identidades sociales y culturales; educación y hegemonía: inclusión/ exclusión; La globalización. La pobreza mundial. La determinación acerca de la vida. Educación y derechos humanos”²⁰.

Del Profesorado en Matemática

En general se puede notar un número mucho menor de espacios filosóficos en este profesorado, incluso varios de los planes revisados no presentan estos espacios. En aquellos en que sí lo hacen son muy diversos los enfoques y denominaciones.

En el diseño curricular para la provincia de Buenos Aires, Filosofía y Educación

“busca instalar la reflexión filosófica en la formación inicial de profesores mediante la problematización y la interrogación acerca del sentido de lo que hacemos, sentimos y pensamos. No se trata ni de una recopilación de experiencias vitales ni de un recorrido por sistemas y autores. Se trata de profundizar ciertos saberes y explicitar supuestos mediante una propuesta metodológica que incluya compartir diálogos y textos filosóficos para comprender que a toda práctica educativa subyacen posicionamientos éticos y filosóficos que implican la concepción del otro y la relación con el mundo”²¹.

Por su parte, en el plan de la UNAHUR, encontramos dos espacios filosóficos, uno electivo y el otro obligatorio. El obligatorio, Filosofía de la Educación, cuenta con los mismos contenidos mínimos ya presentados en el Profesorado de Educación Física, con la diferencia de que aquí se ubica en el

²⁰ Universidad Nacional de Luján, Resolución RESHCS-LUJ:0000634-19, p. 7. Disponible en: <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=103626>.

²¹ DGCyE, *Profesorado de Educación Secundaria en Matemática*, La Plata, 2017, p. 57.

tercer año. Por otro lado, hay un espacio electivo que se encuentra dentro de las denominadas “Asignaturas UNAHUR” entre las cuales los/as estudiantes deben elegir dos opciones. Allí se encuentra Problemas de la filosofía, espacio que, por los contenidos mínimos que aborda, es una introducción a la filosofía desde sus problemas y desarrollos más caros a la tradición occidental de la disciplina.

Por último, la UNLP presenta como materia optativa del quinto año del plan de estudio, una Introducción a la filosofía cuyos contenidos mínimos se enuncian como:

“Clara noción del carácter crítico de la Filosofía desde sus orígenes. Exposición y crítica de los grandes sistemas metafísicos seguido por la crítica de toda la metafísica. Exposición y crítica del conocimiento como problema y de la evolución de las cuestiones gnoseológicas. Nociones básicas de lógica; el concepto de ciencia en la antigüedad, en la modernidad y en el pensamiento actual. Presentación de los problemas de la filosofía práctica, en especial de los de la ética individual y los de la teoría política. Exposición de la relevancia de la filosofía para la conceptualización y elaboración de los problemas metodológicos e interdisciplinarios de las demás disciplinas”²².

Como materia de cursado obligatorio el plan presenta Historia y filosofía de las ciencias, espacio que reúne a dos enfoques disciplinares para el análisis en torno al desarrollo de las ciencias.

Algunas conclusiones parciales y proyecciones del trabajo

Como puede observarse, en algunos de los profesorados, aparece alguna forma de introducción a la filosofía, generalmente ubicada en los primeros

²² Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *Profesorado de Matemática – Plan de estudios 2003*. pp. 15-16. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.13/pl.13.pdf>,

años, que suele pensarse dentro del campo de la formación general y que atiende a la importancia de las herramientas filosóficas y su tradición como parte de valiosa de la cultura. La filosofía de la educación se encuentra presente en una buena parte de los planes estudiados y se incorpora desde la especificidad que la reflexión filosófica y su tradición pueden aportar a la carrera docente en particular. También se puede notar la presencia de varios espacios dedicados a la reflexión ética sobre la tarea docente, que recortan la filosofía a una disciplina particular concentrada en la reflexión sobre el quehacer docente. Aparece, en menor medida, la cuestión que atiende a la reflexión filosófica sobre la construcción del conocimiento científico.

La diferencia entre una aparición de la filosofía que se da en una única instancia o distintos espacios de trabajo con esta disciplina resulta muy relevante en tanto no es lo mismo ir realizando un acercamiento progresivo al campo, que plantearla como un encuentro que será el único de todo el trayecto formativo.

En función de lo que sucede con los planes de estudios del Profesorado de Matemática, se puede pensar que los profesorados de educación secundaria, centrados en un enfoque disciplinar, disminuyen notablemente la presencia de espacios filosóficos, en algunos casos hasta su desaparición. Esto, probablemente, se deba a que este profesorado corresponde a una disciplina bien diferente a la filosofía. Quizás, en los profesorados de disciplinas de las ciencias humanas o de las ciencias sociales, esto se vea modificado.

En resumen, el trabajo llevado a cabo hasta el momento muestra una presencia muy dispar de la filosofía en la formación docente en las carreras e instituciones presentadas. Dispar es, también, la publicación de documentos y programas por parte de las universidades nacionales. En algunos casos el acceso es público, y fácilmente accesible desde las páginas web de las instituciones, mientras que en otros no se encuentran publicados y tampoco han sido remitidos luego de su solicitud.

Finalmente, y a partir de la revisión realizada, se piensa como una lectura posible, a revisar próximamente, aquella que contemple las fechas de creación y/o últimas modificaciones de los planes de estudios, para identificar qué procesos impactan en la aparición o no de espacios filosóficos o incluso en la dilución de la filosofía como espacio con nombre propio, dando paso a otros espacios que reúnen perspectivas diferentes, o viceversa. En este sentido, la Dirección General de Cultura y Educación realizó cambios sustantivos en los planes de estudios vigentes para los profesorados de educación Inicial, Primaria y Especial, en los que reformuló varios espacios de “Perspectivas”, que combinaban a la filosofía con otras áreas de saberes de las ciencias de la educación, para dar entidad e independencia a los espacios filosóficos -y de las otras disciplinas involucradas-. Lo mismo sucedió con los planes de estudios de los profesorados de educación inicial y primaria de la UNS, que transformaron sus anteriores “Mediación Pedagógica I, II y III” a campos disciplinares específicos.

Otras cuestiones relevantes a indagar son: si existe un correlato entre la inclusión de las materias filosóficas y los perfiles de graduados/as definidos para cada carrera, si, desde los documentos curriculares que enmarcan las carreras, se regula la relación de los espacios filosóficos con la práctica profesional docente; si los profesorados de nivel secundario para otras áreas disciplinares más afines a la filosofía (aquellos vinculados a las humanidades y las ciencias sociales) incorporan a la filosofía desde contenidos y propósitos diferentes a los que vimos en el profesorado de matemática.

Por último, y como proyección más ambiciosa, buscaremos recabar materiales y testimonios que permitan dar cuenta de cómo se concretan los planes de estudios: como se organizan y jerarquizan los contenidos mínimos y se formulan los propósitos en las propuestas concretas, a partir de programas y/o entrevistas a docentes. Es justamente allí donde podremos identificar –o no– esta didáctica crítica y situada de la filosofía en la formación docente del nivel superior.

La pregunta sobre filosofía argentina o filosofía en Argentina. Las docentes de la Red Institucional de Filosofía con Niñxs y Adolescentes de Bahía Blanca

Laura Morales
UNS, Bahía Blanca

“El hombre es un animal inconscientemente filosófico que se planteó las cuestiones de la filosofía mucho antes de que la filosofía existiera como reflexión explícita; y es un animal poético que dio en lo imaginario la respuesta a esas cuestiones”.
Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de sociedad*.

“...sin ignorar que el pensamiento no se reduce a libros, la filosofía de nuestra América quiere organizarse sobre un corpus a través del cual podamos reencontrarnos con formas discursivas que sean a la vez actos de dignidad humana o, por lo menos, que los impliquen”.
Arturo Roig. “La filosofía de nuestra América y el problema del sujeto del filosofar”
en *Rostro y filosofía de nuestra América*.

Introducción

Lxs estudiantxs en los distintos niveles educativos se apropian de la historia de la filosofía y de las teorías filosóficas de una manera tal que, la mayoría de las veces, a la hora de ser profesorxs en filosofía la centralidad se pone en la transmisión de un conocimiento disciplinar conceptual y, con mucho menor peso, en el cultivo de indagación filosófica. Ello en virtud de una concepción que considera la actividad filosófica como patrimonio de algunos

especialistas¹ que acarrea un empobrecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Esto impacta en las propuestas teórico-metodológicas que, desde el último tercio del siglo pasado, buscan relacionar a la infancia con la filosofía en el contexto escolar. A su vez, considerar las condiciones de posibilidad de una filosofía con niños convoca analizar los modos de recepción de la filosofía en la Argentina y este campo tiene la peculiaridad de que quienes coordinan la indagación filosófica, en su inmensa mayoría, no provienen de la formación disciplinar filosófica. Para hacer una lectura situada de estas cuestiones se presenta el caso de la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes de Bahía Blanca

Imaginario social y filosofía en la Argentina y argentina

La reproducción de las conductas está sustentada en un imaginario social que genera una conciencia valorativa que es sostenida y, a su vez, sustenta la interacción social, tanto en el plano simbólico –valores y lenguaje–, como en el accionar.

La noción de imaginario social como concepto-herramienta pone en tensión las condiciones materiales y el plano de lo simbólico para dar cuenta de la constitución de lo socio-histórico como producción creativa y sorteja la aporía ontológica de la noción de representación. Se puede dirimir, así, el hacer histórico y social –las instituciones– a partir de un plano instituyente. A tal fin Castoriadis distingue el imaginario radical –o la imaginación productora de la historia– y el imaginario efectivo –lo imaginado, plano de lo instituido: las instituciones, redes simbólicas y socialmente sancionadas entramadas por componentes tanto funcionales como imaginarios².

¹ Aquí el uso del género masculino no es casual, cuyos máximos representantes son elucubradores de sistemas filosóficos completos y acabados.

² Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 2010; pp. 235- 236.

El imaginario efectivo está constituido por una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que identifican las significaciones vigentes en un momento histórico y en una sociedad determinada en la que la interacción social no es la mera sumatoria de individualidades, sino que configura una estructura propia. Como tal, se libera de las individualidades al ser un proceso sin sujetx, con una dinámica propia que se instala en las instituciones sociales³. Pero, junto a la reproducción social de las ideas regulativas del imaginario social, se encuentra la posibilidad de una reflexión crítica, tanto personal como social, que permite intervenir y operar en distintos niveles de la vida humana.

Esta posibilidad es la que se pone en juego cuando se lee a lxs filósofxs argentinxs desde el problema de la recepción, en tanto se busca entender cómo han pensado su propia producción y cómo la pensamos nosotrxs. En concomitancia con esto, y a fin de potenciarlo, cabe hacer referencia a la idea de elucidación como “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”⁴.

Ella resulta fecunda a la hora de concebir a la institución escolar como un espacio de indagación filosófica en un contexto socio-histórico determinado porque nos instala en el problema de la construcción de la identidad socio-histórica e individual y de la apropiación del propio pensamiento. Si concebimos la filosofía como un pensar, se puede afirmar que visualizar las condiciones de posibilidad de la filosofía argentina y su desenvolvimiento será un marco referencial que permita a lxs docentes construir una práctica áulica con sentido, en la búsqueda de hacer con otrxs prácticas y experiencias filosóficas.

El supuesto fundamental que niegan la existencia de una filosofía argentina es la identificación de la actividad filosófica con los modelos occidentales.

³ Esther Díaz, “¿Qué es el imaginario social?”, E. Díaz. (ed.), *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos. 1996: 13-21. Pp. 14.

⁴ Castoriadis, ob. cit., p. 12.

Esta preponderancia de la filosofía academicista sobre las manifestaciones de los modos de vida en comunidad⁵ es lo que Romero llamó normalidad filosófica⁶ y da cuenta tanto con eurocentrismo como el adultocentrismo. Este último ha negado el acceso a la filosofía a los niños, niñas y adolescentes; en tanto que el primero nos sitúa en una subordinación ontológica respecto a la cultura europea y al norte enriquecido.

Romero afirma que: “Si todavía no podemos aspirar a que se hable de una filosofía argentina, tenemos derecho a pretender que se hable de la filosofía en la Argentina”⁷. Pero a su vez, este planteo ha invitado y, lo sigue haciendo hoy, a tematizar la recepción como la voluntad de apropiación o desapropiación en la construcción de una identidad filosófica. Guante que recoge un vasto movimiento intelectual latinoamericano para dar cuenta de la complejidad de la constitución de una identidad situada en estas latitudes. La revisión y crítica del proceso colonialista iniciado con la llegada de los europeos se da, entre otros movimientos, en la filosofía de la liberación, expresión que quiere salir del corsé del academicismo eurocéntrico y buscar un vínculo entre las prácticas académicas y la emancipación social. Esta forma de concebir la filosofía considera que el filosofar no parte de *ego* moderno (yo pienso, yo trabajo, yo conquisto⁸), sino y toma “en serio los condicionamientos epistemológicos y políticos del pensar mismo”⁹.

⁵ Dina Picotti, “El rostro bifronte del presente. Algunas reflexiones desde América latina”, *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales* 7. N. 17, 1992: 100-108; p. 102 y ss.

⁶ Francisco Romero, “Tendencias contemporáneas en el pensamiento hispanoamericano”, *Sobre la filosofía en América*; Buenos Aires, Editorial Raigal, 1952: 11-17, p. 15 y ss.

⁷ Francisco Romero, “Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina”, ob. cit., p. 52

⁸ Arturo Roig, “Presencia de la filosofía europea en América Latina y América Latina y su identidad”, *El Pensamiento Latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, vol. I., 1994: 39-52; p. 40.

⁹ Juan Carlos Scannone, “La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual”, *Teología y vida* 50, nn 1-2, 2009: 59-73.

La formación docente en el campo de Filosofía para Niños y filosofía con niños

El planteo de hacer filosofía con niños y adolescentes requiere, para no quebrar la coherencia, reponer el problema de filosofía argentina o filosofía en Argentina: es propicio pensar si no es un sinsentido que nuestros niños y adolescentes filosofen junto con sus docentes, cuando a la par se niega la actividad filosofante para toda nuestra comunidad nacional; es decir, para nosotros mismos. A tal fin se presentan algunos aspectos teóricos de este campo de la filosofía, haciendo énfasis en las lecturas que se han hecho de él desde Latinoamérica.

En debate educativo de los años '60, el norteamericano M. Lipman realiza una crítica al modelo educativo que promueve el aprendizaje reproductivo y que tiene sus raíces en una concepción educativa que no da cuenta de las necesidades de una sociedad cada vez más compleja. Desde el pragmatismo, caracteriza al sistema educativo como reproductor de las pautas de pensamiento y comportamiento lo que impide el desarrollo de la autonomía intelectual y moral de las nuevas generaciones y, por lo tanto, a nivel social no contribuyen a consolidar y profundizar la vida democrática. A esto opone un aprendizaje significativo centrado en el proceso educativo y propone una enseñanza intencional y explícita de los procedimientos a fin de lograr un pensamiento más lógico que se dé en un *curriculum* no fragmentado.

Así, el objetivo primordial del sistema educativo es enseñar a pensar: “preguntarnos a nosotros mismos en qué tipo de mundo queremos vivir, qué tipo de educación contribuiría con más probabilidad al nacimiento de ese mundo, y qué tipo de *curriculum* lograría de forma más adecuada esa educación”¹⁰. La forma de Lipman de concebir la razón tiene vínculos con

<http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>.

¹⁰ Mathew Lipman, Ann Sharp y Frederick Oscanyan, *La Filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de La Torre, 1992, p. 40.

distintas corrientes filosóficas y educativas¹¹, pero lo realmente novedoso en la propuesta es la relación que estableció entre infancia, filosofía y escuela, junto con el recurso para lograr hacer posible esa relación: la novela filosófica. A fin de concretar su ideal de educación, crea un programa sistemático y progresivo que busca desarrollar desde el inicio de la escolaridad el pensamiento crítico, creativo y valorativo y no la formación de filósofos profesionales: el Programa de Filosofía para Niños (FpN). La posibilidad de concretar este programa se basa en la curiosidad de los niños y en la formación de los docentes que lo aplican.

Lipman señala que al animar a los niños a pensar de manera filosófica a través del diálogo, el aula se convierte en una comunidad de indagación. En su constitución es fundamental el rol de los docentes en el Programa de FpN, a tal punto que se considera que

“Si la Filosofía (*sic*) tiene un talón de Aquiles, parece que sería el área de la preparación del profesorado. La elaboración de materiales curriculares para niños no es un problema, porque las fuentes básicas ya existen en forma de obras clásicas de la tradición filosófica. Es necesario que se traduzca de forma apropiada para los niños, pero está ampliamente demostrado que esto se puede hacer con éxito. ¿Pero qué pasa con la educación del profesorado?”¹².

A partir de la crítica al sistema educativo, se pasa lista a aquellas condiciones que se deben lograr para cumplir el objetivo central que haga realidad el programa: “una total profesionalización del enseñante”¹³. Esto se debe a la idea de que hacer filosofía para niños no sea una materia especial a

¹¹ Vera Waksman, y Walter Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas; capítulo 1; Félix García Moriyón, “Filosofía para niños: genealogía de un proyecto”, *Haser. revista internacional de filosofía aplicada*, m. 2, 2011: 15-40.

¹² Lipman et al., ob. cit., p. 101.

¹³ *Ibíd.*, p. 41.

cargo de unx maestrx especial¹⁴. Como disciplina, la filosofía ha de atravesar las distintas áreas y/o materias del curriculum y no ser un compartimento más de un *curriculum* de colección. Además, son lxs maestrxs y profesorxs en sus propios cursos quienes pueden garantizar la transparencia de saberes y habilidades a las áreas y/o asignaturas del *curriculum*¹⁵. Todo ello, en definitiva, se sienta en la postura de que se ha de enseñar a filosofar y no filosofía entendida como la exposición de lecciones y la argumentación guiada de una historia de la disciplina¹⁶.

Lxs docentes deben estar dispuestxs a examinar ideas, investigar a través del diálogo y respetar a lxs niñxs que están aprendiendo. En cuanto a la preparación de los educadores de maestrxs y profesorxs se señala que deben tener una sólida formación filosófica y estar a cargo de filósofxs pues son lxs que mejor preparación tienen en lógica, en tanto es esta disciplina la que permitirá razonar con éxito; además de ser lxs que tienen conocimientos en epistemología, ética y estética; disciplinas que, desde esta perspectiva, proporciona un nexo común o argamasa que mantiene unido los componentes del sistema educativo¹⁷.

El programa que sienta sus bases en Estados Unidos se propaga, de manera progresiva y constante, durante el resto del siglo por gran cantidad de países de distintos continentes. En América Latina cobra impulso durante los '80, al emparentarse la matriz dialógica del pensar de Freire con la de Lipman. Las ideas de FpN ingresan en nuestro país entre 1993 y 1994, lo hacen en la Universidad de Buenos Aires lo que llevó a formar el primer Centro de FpN

¹⁴ V. Waksman, “¿Quién es el maestro de filosofía?”. En W. Kohan y V. Waksman. (comps.), *Filosofía para niños: Discusiones y propuestas* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000: 191-195, p. 191.

¹⁵ Laurence Splitter y Ann Sharp, *La otra educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*, Buenos Aires, Manantial, p. 186 y ss.

¹⁶ Mathew Lipman y Ann Gazzard, *Elfie - Manuale: Mettiamo insieme i pensieri*, Napoli, Liguori Editore, 2000, p. V.

¹⁷ Lipman et al., ob. cit., pp. 105-106.

de Argentina¹⁸; y, también, a constituir un área Formación Permanente en FpN, dentro del “Programa la UBA y los Profesores”¹⁹. Allí se dieron desplazamientos en relación a la propuesta original²⁰ y surgen nuevas lecturas que la cuestionan de mano de filósofos como Spinoza, Deleuze, Foucault, Larrosa.

Esas nuevas miradas teórico-metodológicas dan un viraje que cuaja en 2000 con la publicación de Waksman y Kohan de *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*²¹ quienes ya habían considerado que “la fundamentación teórica y el programa de implementación práctica propuesto por Lipman dejan de ser “la” forma única de FPN para ser simplemente “una” propuesta que, dado que estamos hablando de filosofía y de educación, debe ser problematizada en sus supuesto e implicaciones teóricos, metodológicos y políticos”²².

La tradición lipmaniana sostiene, entre otras cuestiones, que el docente es “un entrenador, porque propone actividades y ejercicios que les permita a los participantes rendir al máximo cuando se realiza la tarea”²³. Esta metáfora es muy atinente para entender el ejercicio del rol docente, al que le da el carácter de “árbitro”²⁴ y la dimensión que toma en él el plano procedimental, claramente visible en su propuesta de un programa de enseñanza.

¹⁸ Stella Accorinti, *Introducción a Filosofía para Niños*, Buenos Aires, Manantial, 1999; p. 22 y ss.

¹⁹ Kohan y Waksman, ob. cit., p. 9.

²⁰ Gustavo Santiago, *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*, Buenos Aires, Paidós, 2006; p. 15.

²¹ Waksman y Kohan, ob. cit.

²² Walter Kohan y Vera Waksman, “Presentación”, W. Kohan y V. Waksman, ob. cit., pp. 7-10, aquí p. 8.

²³ Gustavo Santiago, *Filosofía con los más pequeños. Fundamentos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, p. 54.

²⁴ Lipman et al., 1992, ob. cit., p. 94.

En Waksman y Kohan hay un cambio de perspectiva: filosofía con niños significa “que la filosofía es algo que los niños pueden practicar, y que ambos términos se modifican en su encuentro [...]. La cuestión es entonces propiciar ese encuentro”²⁵. Se está frente a una concepción de experiencia diferente a la sustentada por el pragmatismo norteamericano, ligada a la concepción de la ciencia moderna; así, “la filosofía como experiencia del pensamiento es como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica”²⁶. Lo importante es poder poner en juego esa experiencia de filosofar con otros: con niños, con adultos en donde la edad no es lo que define el pertenecer a la infancia pues esta es una actitud que excede lo cronológico en tanto es infante quien no piensa, ni habla, ni sabe todo; ni tampoco piensa, sabe y habla lo que todo el mundo hace al respecto. En la apertura a la experiencia, como aquello que no puede ser cosificado, el docente se vuelve infante y este le enseña que la realidad nunca puede ser aprehendida en su totalidad. Por ello, en esta forma de hacer filosofía se trata de sacar a la luz un modo distinto de reinterpretar, de repensar el rol docente.

En Latinoamérica, se ha dado una confusión respecto al sentido del término “experiencia” y cabe distinguir la “experiencia formativa” del Programa de FpN, de la “experiencia trágica”²⁷ como una nueva formulación en la relación entre filosofía, escuela e infancia. Esta variación pareciera no tener mayores consecuencias en las prácticas áulicas de filosofía; sin embargo, genera una modificación significativa en relación al sentido de las mismas, pues esa apertura a lo desconocido es lo que puede permitir alejarse del programa de Lipman e incentiva a ir más allá de lo ya pensado y dejar-nos que las cosas nos pasen. Es decir, abandonar el intento por controlar el camino y el destino de ese pensamiento creativo, reflexivo y cuidadoso.

²⁵ Waksman y Kohan, ob. cit., p.7.

²⁶ Ibid., p. 70.

²⁷ Maximiliano López, *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Buenos Aires, Nov.edades Educativas, 2008; p. 56

Cabe entonces preguntar qué saberes posibilitan a lxs docente realizar prácticas y tener experiencias de indagación filosófica en el aula y de qué modo se logran. En este sentido, la propuesta de filosofía con niñxs se comienza a delinear cuando Waksman hace un señalamiento al programa lipmaniano que ha de cuajar un año más tarde en *Filosofía con niños*. Ante la pregunta de quién es maestrx de filosofía la postura norteamericana afirma que, luego de una formación intensiva y de inmersión, unx maestrx de aula se transforma en unx de filosofía en tanto coordina sesiones de indagación filosófica según del dispositivo denominado Programa de FpN. Sin embargo, Waksman hace una distinción que trae importantes consecuencias: si bien trabajar en un programa específico es un modo de hacer filosofía en la escuela, “maestro de filosofía es aquél que puede hacer filosofía en el aula con independencia del materia didáctico a sus disposición”²⁸. Por lo tanto, no es equivalente ser maestrx de filosofía y unx coordinadorx del Programa de FpN. Ello, entre otras razones, porque no se debe subordinar el rol al uso de dispositivo, sino que se debe tener en cuenta los méritos de quien coordina. Además, si es maestrx de filosofía es quien coordina en el marco del Programa de FpN, esto significa reducir la filosofía a un programa determinado. Esta crítica se va radicalizando y, en 2004, Kohan afirma que este dispositivo hace que lxs docentes que no son de la disciplina reciben cursos y son supervisados por filósofos profesionales “expertos” en la práctica e historia de la filosofía; así en vez de apostar –tal como se dice en la teoría- a la sensibilidad filosófica como condición primera de la práctica docente y con ello, a valorizar al docente “acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que sólo debe aplicar y a una autoridad externa, la del experto que determinará la calidad filosófica de esa «aplicación»”²⁹.

Nuevas intersecciones se van dando en torno a las relaciones entre infancias, escuelas y filosofía con Cristina Rochetti, quien hace un aporte a la noción de experiencia que cultiva la propuesta de filosofía con niñxs desde la

²⁸ Waksman, ob. cit., p. 198.

²⁹ Walter Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes, 2004, p. 112.

perspectiva del “*a priori* antropológico” de Roig en su consideración de que: “es necesario ponernos a nosotros como valiosos”³⁰. Esto le permite sostener una visión situada de la comunidad de indagación y, a tal fin, suma una propuesta de trabajo con docentes vertebrada en la constitución narrativa del sujeto. Un elemento muy interesante, en virtud de esta idea, es que trabaja con un canon que, además de incluir un relato tradicional europeo, incluye la narrativa de la región de Cuyo, Argentina. Esta propuesta tanto teórica como literaria da cuenta de una perspectiva situada, del enseñar y aprender filosofía con y desde la infancia. Por lo mismo Rochetti considera que su “propuesta no es “para” los docentes, sino “con” los docentes”³¹.

Repensar las producciones citadas en este apartado, en su sentido de prácticas filosofantes aporta, por un lado, a la consideración de los límites y posibilidades de las mismas en relación con el imaginario social de qué es hacer filosofía en la Argentina y cómo ello inciden en las prácticas y experiencias educativas en torno a la disciplina, especialmente en sus vinculaciones con la infancia; y por otro, a producir nuevas políticas de subjetividad, en tanto creadoras de identidad.

Situarse: Prácticas filosóficas, infancias y trabajo en red, un modo de construcción de lo común

El concepto de situacionalidad se origina en la pregunta acerca *de, desde, con y para* nuestra situación, formulada por la filosofía de la liberación³². La situacionalidad marca perspectiva y permite tomar conceptos y prácticas como

³⁰ Arturo Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE, 1981, p.18.

³¹ María Cristina Rochetti, *La experiencia de hacer filosofía en la experiencia de enseñar y aprender* (Tesis de Doctorado en Filosofía) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (mimeo.); p. 232.

³² María Paula Giordano Montenegro, *La infancia situada como concepto para pensar la experiencia del filosofar latinoamericano* (Tesis de Licenciatura en Filosofía), Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4503>; p. 14.

novedad sin olvidar las experiencias que los ha transido. La mirada se abre, se repliega y logra tener una dimensión que permite una lectura complejizadora del problema de la identidad. Desde esta perspectiva se han formulado preguntas en torno a qué significa apropiarse de algo y si apropiarse designa volver propio aquello que ha sido formulado en otra parte, quienes proponen como tarea la “normalidad”, en el sentido de proporcionar un sistema de información, ¿habrán realizado una apropiación?

Este interrogante no se piensa aquí *in abstracto*, sino situadamente, al tomar en consideración a la Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes de Bahía Blanca. El trabajo de esta red es el de un espacio público educativo dado en la articulación en torno temáticas que vinculan escuelas, filosofías e infancias. Espacio que congrega a instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los niveles de la educación de la jurisdicción provincial y nacional de dicha ciudad. Constituida en 2008, ha tenido como una de sus impulsoras a un grupo de extensión universitaria que cultiva lo que ha denominado filosofía filosofante³³; es decir, que entiende y vertebra la filosofía desde la tensión entre discurso –la filosofía como objeto disciplinar– y modo de vida –la filosofía como prácticas y experiencias de sujetos situados–.

El trabajo en red tiene una lógica muy compleja, pues interpela la forma de subjetivación imperante: la visión de ejercicio piramidal del hacer institucional, relacionada con las nociones de representante y representado. Por ello, la noción de filosofía filosofante no es hegemónica en este ámbito reticular. Llegamos a ella instituciones y sujetos que las conformamos con nuestra propia historia y allí no se las niega, sino que se las indaga, debate – en un ejercicio de conformación– y se piensan nuevas posibilidades en tanto la red es un espacio de aparición³⁴: de aparición de los sujetos y la emergencia

³³ Laura Morales y Laura y Rodríguez “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90 Un análisis desde la filosofía filosofante”. Ponencia presentada en *XVIº Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional 2011*, Universidad de Buenos Aires. 2011, 7 páginas, pp. 1-3.

³⁴ Hannah Arendt, *La condición humana*, Paidós, Buenos Aires, 1993, p. 59 y ss.

de la transformación; transformación tanto personal como política. En el primer caso, al hacer un ejercicio de experiencia que permite el cuidado de sí³⁵; y, en el segundo, en tanto en él se da la disputa por la institucionalización de un saber, el filosófico, en el marco de otras institucionalidades estatales, no menores, como la escuela y la universidad. En relación a esto último se crea un campo donde la academia no es único centro de actividad intelectual del sistema educativo, pero, no por ello, se la desmerece ni confunde con prácticas academicistas que ahogan el filosofar en pos de la filosofía como objeto disciplinar inerte. Por eso este espacio en red cultiva, también, el plano técnico del discurso filosófico que, como producto de la cultura, es uno de los elementos que hace posibles las experiencias filosóficas en el ámbito escolar. En ese llegar con lo propio y la mixtura de haceres y saberes que se van configurando, esta ponencia se centra en algunos aspectos del imaginario social sobre la filosofía y su enseñanza de los docentes que no son de este campo disciplinar.

Al respecto se ha indagado –en diversos trabajos de campo, tanto de investigación cualitativa como cuantitativa– las concepciones sobre la filosofía que tienen los docentes al momento de acercarse a espacios de coformación para realizar prácticas de filosofía en la escuela. Ya sea por su biografía escolar y/o de formación la predominante se relaciona con el conocimiento/información acerca de la vida y las teorías de los grandes pensadores de la humanidad. A esta le sigue la de conjunto de teorías relacionadas con situaciones e intereses de la vida que, de manera contrapuesta, es igualmente predominante con esta otra: la visión de un conjunto de teorías sin relación con situaciones e intereses de la vida. Por el contrario, en una condición minoritaria se encuentra la concepción de filosofía relacionada o bien con una búsqueda reflexiva para pensar, cuestionar, valorar, elegir y hacer en distintas situaciones de la vida; o con una formación que permite afrontar y fortalecerse ante las situaciones de difícil resolución de la propia existencia.

³⁵ Michel Foucault, “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta, 1994: 105-142, p. 106 y ss.

Una de las docentes afirma al respecto:

“creo que, en primera instancia, cuando nos hablaban de la posibilidad de trabajar con filosofía dentro del jardín, lo primero a que uno se remonta es a Aristóteles, a Platón y a toda la formación que uno conoce desde lo que fue en sí la formación profesional que tuvimos en la carrera, en donde teníamos la materia filosofía y apuntaba más que nada a todo lo que era la concepción de hombre. Ese fue el bagaje y, con esas herramientas, uno salió a lo que creíamos que era hacer filosofía”.

Al indagar en entrevistas en profundidad o a través de encuestas, hay unanimidad al momento de responder qué lugar ocupó en la formación el pensamiento de filósofos argentinos en las materias de índole filosófica de la formación docente: nulo o insignificante. Si se pone en correlación esta apreciación con que la filosofía enseñada es un conocimiento/información acerca de la vida y las teorías de los grandes pensadores de la humanidad o la de conjunto de teorías relacionadas con situaciones e intereses de la vida, este imaginario social de la filosofía muestra una negación/invisibilización del pensamiento situado en el sentido que lo plantea la filosofía

“¿argentinos?, no sé... La verdad que no, he estudiado otros, los griegos [...] porque siempre se cree que la filosofía está en la historia de la filosofía y sus orígenes en Grecia. Aquí parece que no se considera un argentino filósofo, ¿viste? Debe haber un montón en Argentina, en Latinoamérica, pero bueno, esto siempre fue así”.

Por otro lado, al momento de responder si han variado su concepción de la filosofía a partir de prácticas de indagación filosófica con niños y adolescentes, en las encuestas anónimas las respuestas se reparten entre quienes consideran que mucho, en primer lugar, a totalmente en segundo término. Mientras que nadie responde que ha variado en nada o muy poco. Esto mismo se ve en las entrevistas en profundidad. A la pregunta de sobre la concepción de la filosofía una bibliotecaria responde:

“En realidad, yo participe de un taller de filosofía para niños en un encuentro que organizaba una revista de acá de Bahía Blanca [...]; de unos talleres que daba Santiago y ahí fue donde yo conocí lo que era hacer filosofía con niñxs, que no tenía nada que ver con la idea que yo tenía de filosofía. Platón y Aristóteles para mí era algo totalmente abstracto y lejano de una realidad escolar, de una realidad con chicos, me parecía que era totalmente lejano. Cuando hice este taller y conocí la metodología de trabajo y cómo se manejaban las indagaciones filosóficas bueno, me fascinó”.

En el mismo sentido, la docente que dice que siempre fue así refiriéndose al eurocentrismo –reverso del adultocentrismo filosófico– en una narración autobiográfica da cuenta de su transformación:

“Empezamos a trabajar con las escuelas y jardines de infantes, coordinábamos sesiones con niños en nuestros lugares de trabajo y acompañábamos a los docentes a llevar a cabo la propuesta, armamos una red de filosofía con escuelas y jardines, aún vigente. Nuestro trabajo era arduo pero muy gratificante, algunas de mis compañeras del proyecto, de a poco se fueron convirtiendo en amigas. A medida que leía sobre la propuesta y la llevaba a la práctica, me grababa, realizaba registro de las sesiones, las analizaba, esto hizo que revisará cada vez más mis intervenciones y de a poco, esta forma de trabajar con los niños comenzó a ser extensiva a las otras áreas de enseñanza. Fue así que en este proceso me encontré movilizada y transformada, no solo desde mi rol y de mi forma de ser docente, sino también desde la mirada respecto a la infancia. A mi modo de ver, estas tensiones sobre mi rol como docente fueron creciendo al escucharme y analizar más mis intervenciones; me hizo coordinar las clases focalizada más en la escucha de las distintas opiniones de los niños, a problematizar sus respuestas y favorecer la interacción entre ellos para enriquecer y potenciar el pensamiento de cada uno, con los aportes del grupo”.

Estas apreciaciones en boca de integrantes de la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes de Bahía permite volver a preguntarse si quién propone como tarea la “normalidad” –en el sentido de proporcionar un sistema de información– habrá realizado una apropiación identitaria en la recepción de la filosofía en la Argentina. Esas mismas voces nos dicen que esa apropiación se juega no solo por ese carril, sino también-en palabras de la mendocina Rochetti, de la cantera de don Arturo Roig- por aquellos que permiten “poner al descubierto aquellas formas de ocultamiento, negación, enmascaramiento del “otro” y pensar filosóficamente otra posibilidad, donde la afirmación de algunos no suponga la negación, exclusión o invisibilización de «otros»”³⁶. Es decir, un proceso de elucidación, trabajo por el cual intentamos pensar lo hacemos y saber lo que pensamos.

³⁶ Rochetti, ob. cit., p. 232.

Enseñanza de la filosofía y formación de docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires

Juan Nesprías
UBA, Buenos Aires

La educación permanente (o la formación continua) se inscribe en uno de los pliegues de las enormes transformaciones a las que asistimos en nuestra época, cambios epocales que filósofos y sociólogos no han dejado de observar desde fines del siglo pasado, de múltiples maneras y en diferentes registros. El germen de estos cambios podemos remontarlo ni más ni menos que a Marx: todo lo sólido se disuelve en el aire. La imagen de la disolución es retomada en el famoso ensayo de Marshall Berman en el siglo XX, y la obra de Zigmunt Bauman lleva la metáfora de la liquidez a clave de comprensión de las transformaciones económicas, laborales, personales, tecno-científicas en el mundo contemporáneo. Es Bauman justamente quien contrasta la formación permanente contemporánea con la *paideia* griega: ésta se basaba en la hipótesis de un orden inmutable del mundo y la naturaleza eterna de las leyes que gobiernan la naturaleza, detrás de la variedad de la experiencia humana. El conocimiento fue valorado por su fiel representación del mundo; pero –se pregunta– ¿qué ocurre cuando el mundo cambia y refuta continuamente la verdad del conocimiento hasta ahora existente? En el ambiente líquido-moderno, la educación y el aprendizaje, cualquiera sea el uso que se les quiera dar, deben ser continuos y permanentes. Como señala Bauman ingeniosamente, se necesitaron más de dos milenios para dejar de considerar a la idea de “educación permanente” un oxímoron y pasar a verla como un pleonasma (del tipo manteca mantecosa” o “hierro metálico”)¹.

¹ Zygmunt Bauman, “Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida”, *Propuesta Educativa* 14, N. 28, Vol. 2. nov. 2007: 7-18, p. 11.

El uso que se ha hecho de los términos para referirse a la formación de docentes en ejercicio obedece a ciertos contextos históricos y significaciones diferentes. Aunque actualmente se prefiere “formación permanente”, durante unos cuantos años el área administrativa en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires se denominó “formación continua”, y durante varios años fue “capacitación”, hoy dejada de lado por señalar un déficit de los docentes, o la supuesta carencia de capacidades. Se pueden sumar “perfeccionamiento”, “actualización”, “desarrollo profesional” a la lista de términos para nominar la formación pos-inicial. Preferimos utilizar indistintamente “educación permanente” y “formación continua”, así como “capacitación”, dado que todos sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de capacitación o formación permanente².

En la provincia de Buenos Aires se desarrolló una política educativa de capacitación que permitió, en el área de filosofía, llegar masivamente a docentes, directivos/as y demás actores de la comunidad educativa, a través de cursos y diversas acciones de formación continua. En tal sentido, constituye una experiencia inédita, sostenida durante más de quince años, en el mayor distrito educativo del país y uno de los más grandes de la región en cuanto a cantidad de docentes, alumnos y escuelas. En el marco de este encuentro nos proponemos recuperar algunos principios filosóficos y políticos que sostuvieron y sostienen dicha experiencia, y ofrecer algunas reflexiones enmarcadas en la singularidad del espacio de formación de docentes en ejercicio en el área de filosofía. Antes que eso, señalaremos un contexto histórico en el que se dio la capacitación provincial como política de Estado.

² Ver el análisis de los nombres en la formación pos-inicial que hace Alejandra Birgin en *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós, 2012, pp 19-22. Ver también Laura Pitman, “Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método”; en: Birgin (comp.), ob. cit., p. 137.

Toda capacitación es política

La continuidad de la política educativa que comenzaba luego de la crisis del 2001 y la posterior recuperación económica, permitió implementar acciones destinadas a reforzar la presencia y la intervención estatal en la educación de la provincia. El vínculo político entre nación y provincia de Buenos Aires atravesó y caracterizó esos años, y esa sintonía se hizo patente en la sanción casi en paralelo de la Ley de Educación Nacional en 2006 y de la Ley de Educación Provincial en 2007. Entre los hechos que pueden invocarse el aumento de la inversión educativa es la marca del período (posible gracias a la Ley de financiamiento educativo) y condición de posibilidad del fortalecimiento del Estado en su faz pedagógica. En esta dirección, el Plan de capacitación provincial 2004-2007 proyectaba capacitar a casi cien mil docentes en 2006³, antes de la conformación de los equipos de capacitadores y capacitadoras concursados/as. A fines del año 2006 se sustanciaron los primeros cargos mediante concurso de antecedentes y oposición, modalidad que continuó en principio cada dos años, desde 2010 cada tres y luego de un modo más irregular.

Los Centros de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) son organismos dependientes de la DGCyE y se encuentran bajo la órbita de la Dirección de Formación Docente Permanente. Constituyen las instituciones que ofrecen cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Existe un CIIE en cada distrito de la provincia de Buenos Aires (son 135), que se encarga, junto a los otros CIIE de cada región educativa (existen 25 regiones educativas), de coordinar e implementar la oferta de formación docente continua. Si bien hubo cambios organizativos en la estructura administrativa,

³ “Capacitación y formación docente: para una mejor calidad educativa”. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

Puede verse en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero00/ArchivosParaImprimir/Capacitacion%20y%20Formacion%20docente.pdf>.

la continuidad en la política de formación continua estuvo dada por la consolidación de los señalados Equipos Técnicos Regionales, conformados por capacitadores/as concursados regularmente (“ETR”), y por los coordinadores y coordinadoras de áreas (el Equipo Técnico Central, o “ETC”), encargados de la organización de acciones centrales y de los diferentes equipos disciplinares, distribuidos a lo largo y ancho de la provincia⁴.

Esta política educativa hizo posible la conformación de un equipo de trabajo integrado por docentes con formación académica en filosofía, que elaboró y llevó a cabo cursos y seminarios específicamente dirigidos a docentes de filosofía, y otros tantos pensados transversalmente, dirigidos a otras áreas disciplinares u otros actores de la comunidad educativa. El área de Filosofía en la Dirección de Formación Docente Permanente de la

⁴ Los CIIE comenzaron a ser creados a fines de la década del '50 con el “objeto de desarrollar la investigación educativa, el perfeccionamiento docente y la extensión a la comunidad en lo educativo y cultural”. En sus comienzos, la supervisión y coordinación estuvieron a cargo de la Dirección de Educación Primaria, hasta el año 1985 en que se creó la D.I.E. (Dirección de Investigaciones Educativas). De acuerdo a un trabajo de Laura Rodríguez y Cecilia Zappettini del año 2006, en 1995, en el marco de la por aquel entonces reciente Red Federal de Formación Docente Continua, la resolución 1656 estableció la creación de la Red provincial y la primera versión del “Plan Global” se aprobó al año siguiente. La cabecera de la Red en el año 2000 pasó de la Subsecretaría de Educación a la Dirección de Capacitación y Formación Docente Continua, más tarde denominada de Currículum y Capacitación Educativa. En el año 2000 la Provincia diseñó el “Plan Provincial de Formación Continua” (Resolución N. 2584/00) que otorgaban a los CIIE el poder de diseñar e implementar cursos de capacitación. Pero como el Estado provincial no garantizó la financiación de las capacitaciones, existió una gran disparidad en la oferta: sólo los CIIE que tenían cooperadoras importantes pudieron organizar capacitaciones públicas y gratuitas. El Estado dispuso que los Centros también tuvieran a su cargo las capacitaciones organizadas por individuos o instituciones privadas. El resultado fue que la mayoría de los CIIE ofreció durante años capacitaciones del sector privado exclusivamente. En el año 2004 la cabecera pasó a llamarse Dirección de Capacitación y se elaboraron las bases para el Plan Educativo 2004/2007.

Dirección General de Cultura y Educación comenzó con tres capacitadores seleccionados a través de CV para el período 2005-2006, luego con cuatro capacitadores concursados a partir de diciembre de 2006, y desde ese momento fue creciendo hasta alcanzar un total de trece capacitadores en cargos presenciales, distribuidos en diferentes regiones educativas, y seis más para la capacitación virtual, en 2019. Junto a las áreas de Historia, Geografía, Ciudadanía y Economía, Filosofía forma parte del espacio de Ciencias Sociales. Durante el período 2006-2019 se elaboraron, aprobaron y dictaron, en el área de filosofía, diferentes cursos y seminarios.

Actualmente, en un escenario de emergencia, todos los equipos regionales y areales de capacitadores/as se encuentran en una reestructuración y adecuación a las necesidades que impone la pandemia y la emergencia sanitaria. Pero no se ha dejado de trabajar para ofrecer lo que se considera un derecho y una obligación: la de los/as agentes de sistema educativo provincial a capacitarse.

La actualización en filosofía

Un objetivo central de la formación docente permanente en filosofía consiste en el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía, naturalmente. Sin dudas persisten maneras de enseñar filosofía que consideramos inadecuadas, producto de supuestos filosóficos no siempre sometidos a discusión, pero que es posible confrontar reflexivamente, revisar y cuestionar. Creemos que es posible otorgar otro sentido a prácticas repetitivas, acriticas, y dotarlas de otra intensidad filosófica, por decirlo de alguna manera. Y que también es posible instalar otra idea sobre lo que puede ocurrir en el aula de filosofía, y por qué no, sobre lo que puede ocurrir en la escuela. Quienes estamos a cargo de los cursos de capacitación no lo hacemos a título de expertos en contenidos disciplinares específicos, o como técnicos/as que proveen estrategias de enseñanza novedosas, recursos o actividades actualizadas. Hacerlo sería reforzar una concepción meramente técnica de la tarea de capacitación, y la de un docente fundamentalmente ejecutor de esas técnicas. Justamente, la formación docente continua en

filosofía tal como la entendimos constituyó una oportunidad para poner en entredicho ese esquema.

Por ello el aula de capacitación significó un espacio novedoso en la formación de docentes de filosofía. Allí se produce el encuentro de la macro política educativa con el acontecer diario de las escuelas. Es decir, entre los lineamientos de política educativa emanados desde el Estado, por un lado, y las representaciones que los docentes tienen sobre la escuela, los jóvenes, la propia disciplina, por otro. En los encuentros surgen las expectativas sobre la propia tarea, las prácticas consideradas exitosas, las alegrías y las frustraciones por lo que va pasando en las aulas. La singularidad de ese cruce de experiencias le da un marco a los encuentros de capacitación que difícilmente sea posible replicar en otro momento u otro lugar de la formación.

Por su parte, los diseños curriculares son la expresión más concreta de la política educativa, tanto en su dimensión ideológica como en los aspectos didácticos. En el caso de las materias de la escuela secundaria de la provincia, ofrecen orientaciones para la evaluación, indican la finalidad de cada disciplina, la organización de los contenidos, la bibliografía, los recursos, etc. Si bien ha generado críticas y resistencias, entendemos que el Diseño Curricular de Filosofía, en líneas generales, ha jugado un papel valioso en la actualización de la enseñanza de la filosofía y en la instalación de un paradigma diferente al que conocemos como enseñanza tradicional de la filosofía⁵. Diríamos que el diseño permite instalar la reflexión filosófica en

⁵ Laura Agratti, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Filosofía* (coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo) La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011. Podría hacerse una periodización de las etapas en el campo de la enseñanza de la filosofía. Simplificando bastante, digamos que el enfoque tradicional en principio se vio enriquecido por un paradigma que profundizó en cuestiones de didáctica y de aprendizaje, centrado en cuestiones técnicas y metodológicas. Laura Agratti y Guillermo Obiols denominaron “paradigma didáctico” a este enfoque (“Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria.

el campo de su enseñanza, y consecuentemente, hacerla **más filosófica**. Aquí radica, en parte, la novedad señalada. En lo que sigue haremos una serie de consideraciones relacionadas con la formación inicial del docente de filosofía, y abordaremos luego algunos supuestos dominantes en esa formación, que nos parece importante seguir pensando.

La formación en filosofía y el esquema tradicional de su enseñanza

La estructura del profesorado de filosofía está organizada, a grandes rasgos, por dos espacios diferenciados: una serie de materias disciplinares, correspondientes al saber específico de la formación, organizadas internamente a su vez de diversas maneras, y otro grupo de materias que podríamos llamar pedagógicas. En la provincia de Buenos Aires se ubican varias universidades nacionales y numerosos institutos de formación docente que poseen profesorados de filosofía, a los que se suman las universidades e institutos radicados en la ciudad de Buenos Aires, donde se forman muchos/as docentes que viven o trabajan en escuelas y profesorados del conurbano⁶. Esa división en la formación filosófica entre un espacio disciplinar (con algunas materias iniciales y otras más especializadas, con materias históricas y materias sistemáticas⁷) y un espacio pedagógico (del

Un análisis a través de los programas y los libros de texto”, en Obiols y Rabossi (comps.), *La filosofía y el filosofar*. Buenos Aires, CEAL, 1993), ha ido cambiando a partir del reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como un campo filosófico, un enfoque que se ha denominado “filosofía de la enseñanza filosófica”. Este enfoque, que en líneas generales es el que adoptamos aquí para contar algunos principios de la formación docente permanente, intentó priorizar cuestiones de fundamento, haciendo del momento reflexivo un momento filosófico previo al de las decisiones didácticas y metodológicas.

⁶ Cabe aclarar que en las universidades de nuestro país hay dos títulos de grado diferenciados, que habilitan igualmente para la formación en posgrado: licenciado/a y profesor/a de filosofía. En el caso de los institutos de profesorados, otorgan el título de profesor/a exclusivamente. También hay algunas instituciones terciarias que otorgan titulación combinada entre filosofía y otras disciplinas.

⁷ Nos valemos de la caracterización que hace Verónica Bethencourt en el análisis sobre los profesorados universitarios de filosofía en Argentina. (“Un análisis de la

mismo modo, con algunos contenidos más generales, y otros más específicos referidos a la didáctica) en el caso de la filosofía da pie a una suposición razonable: hay materias filosóficas, donde se aprende el contenido específico de la filosofía, y hay otras materias, no filosóficas, o pedagógicas, donde se aprende a enseñar aquel saber. Sobre esta estructura formativa se funda el enfoque tradicional de la enseñanza de la filosofía, que separa un ámbito pedagógico-didáctico y un ámbito filosófico. Se supone que hay un conocimiento, un saber o una práctica, el contenido, el **qué** de la enseñanza (en este caso: la filosofía), que es posible enseñar a otros. El **cómo** hacerlo, las técnicas para transmitir ese contenido, corresponde a otro tipo de saber: el didáctico (o pedagógico-didáctico). Por una parte, es necesario conocer el contenido específico y por otra también es importante prepararse y saber cómo enseñarlo, pero en cualquier caso el supuesto compartido es que son ámbitos separados: están quienes saben filosofía y quienes saben de enseñanza. Y ese supuesto es generalmente compartido, a su vez, tanto por quienes integran los espacios del campo filosófico como por quienes integran los del campo de la enseñanza. Dentro de este último grupo habría que distinguir a quienes saben de cuestiones de enseñanza en general y los que saben de enseñanza de la filosofía. A quienes estamos a cargo de los cursos de capacitación nos plantea una pregunta que retomaremos: ¿somos especialistas de la enseñanza (de la filosofía)? ¿Somos expertos/as en contenidos filosóficos? ¿Somos teóricos/as de una sumatoria novedosa de ambos conocimientos?

Saber filosofía y saber enseñar filosofía.

El esquema anterior ha sido puesto en entredicho desde hace unos años mediante la puesta en evidencia de algunos de sus supuestos y las consecuencias que se derivan de ellos. Alejandro Cerletti ha advertido sobre esta separación tajante entre el qué y el cómo de la enseñanza de la filosofía

formación docente de los profesores de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria”, Cerletti y Couló (orgs.), *La formación docente universitaria en filosofía*, Buenos Aires, Noveduc, 2020).

en el enfoque tradicional. El hecho de no advertir el vínculo entre esos ámbitos lleva a eludir rápidamente una primera cuestión crucial para quien enseña filosofía: el problema filosófico de responder qué es la filosofía, y advertir luego cuáles son las consecuencias que se desprenden para su enseñanza⁸.

A diferencia, tal vez, de otras disciplinas, en filosofía encontrar una definición unívoca del objeto a enseñar no es una tarea sencilla. ¿Es un saber positivo? ¿Una actividad más bien cercana al arte? ¿Constituye una profesión? Por otra parte: ¿corresponde más bien a un saber teórico? ¿O significa una actitud vital, una sabiduría práctica, un modo de vida? ¿Enseñar filosofía consiste en transmitir un conjunto de teorías e ideas desplegadas a lo largo de la historia y que es posible y deseable dar a conocer? ¿En ofrecer respuestas y soluciones a problemas vitales? ¿O más bien habría que enseñar a buscar los problemas, a construir problemas allí donde no los hay? Y, por otra parte: ¿de dónde sacamos que la filosofía puede enseñarse y evaluarse?

Si consideramos que la filosofía es un pensamiento problematizador, que una de sus tareas es poner todo en cuestión y revisar los supuestos de lo que se dice, de lo que se hace y lo que se piensa, ¿qué idea de filosofía sostenemos cuando afirmamos tácitamente que es un contenido a transmitir, o que constituye un saber susceptible de ser evaluado? ¿Cómo justificamos que la filosofía puede “servir” a una sociedad democrática?

Las respuestas que se brinden a estos interrogantes requieren un posicionamiento filosófico, el desarrollo de una concepción de filosofía que a su vez requiere saberes y actitudes coherentes con ella. **En la capacitación en filosofía se trató de sostener que los/as docentes también encarnamos diferentes modos de concebir la filosofía, y que eso condiciona nuestra**

⁸ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Del Zorzal, 2008. El título del libro es representativo del enfoque que asumimos. Tomamos varias ideas de allí a lo largo de la experiencia de capacitación.

enseñanza. Es decir, que los/as docentes en el aula ponemos en juego mucho más que “cuestiones de enseñanza”. Mejor dicho: al hablar de cuestiones de enseñanza, muchas veces se pretende desligar el aspecto filosófico del asunto, o directamente “la filosofía”, del hecho empírico de enseñar, remitido a un plano inferior, técnico, instrumental, o accesorio. La creencia no tematizada es que el saber filosófico puede aislarse y ser abordado independientemente de cómo ha sido aprendido. Pero ¿a qué hace referencia ese “saber filosofía”?

Un punto importante de una capacitación en filosofía consiste en advertir el vínculo de **nuestro** saber filosófico con las formas en que uno mismo lo aprendió, y con las formas en que los enseña. No hay contenido filosófico que no tenga una intervención subjetiva de apropiación, así como no hay contenido filosófico que no sea presentado desde una posición filosófica. No hay un ingreso transparente e inmediato al saber filosófico, porque los contenidos no son prístinos e idénticos a sí mismos. Desde que la filosofía comenzó con su proceso de institucionalización, en la modernidad, su transmisión y divulgación adquirió una expresión diferente a la que había conocido hasta entonces. El ingreso de la filosofía en los sistemas educativos hizo que su enseñanza, a partir de allí, adquiriera una dimensión estatal, algo especialmente sensible para la filosofía, pero en particular, para quienes formamos parte de esa dimensión, como señalamos en el apartado anterior. Se podría ahondar en la tensión constitutiva a la incorporación institucional-estatal de la filosofía. Pero acá remarquemos esto: los profesores y profesoras enseñan Filosofía (en general), y no pretenden iniciar a sus alumnos en un tipo de vida especial o en alguna escuela filosófica particular.

Es decir, independientemente de lo deseable que pueda ser esto último, la configuración escolar de la filosofía en la actualidad inhibe aquella iniciación a **una** filosofía particular: hay lineamientos oficiales, contenidos y criterios curriculares que atender, hay una “filosofía oficial”. Esto último ha ido naturalizando cierta neutralidad filosófica por parte del/a profesor/a de filosofía respecto a los contenidos, y construyendo ese no-lugar desde el que se enseña como algo evidente, o como algo no cuestionado. De ese modo, es

posible abordar las ideas de Platón y luego las de Nietzsche con la misma distancia que se aborda un saber exterior, como si el contenido no afectase el propio pensamiento. Pero cuando enseñamos “un contenido filosófico” enseñamos fundamentalmente el vínculo que tenemos nosotros, profesores y profesoras de filosofía, con la filosofía y el saber, encarnados en ese contenido singular. Se enseña nuestra experiencia, el rechazo que genera o la atracción que produce una idea o un sistema filosófico, las preguntas que nos permite realizar, el malestar o la alegría que despierta el encuentro con otra idea.

Habría que decir algo más respecto de la formación filosófica y el aprendizaje. Nuestro vínculo con la filosofía remite a la propia formación. Y a diferencia de lo que muestra aquella separación entre materias pedagógicas y filosóficas, y de lo que puede hacer creer la distinción entre el **qué** y el **cómo** de la enseñanza, donde más fuertemente nos formamos como docentes es en las materias filosóficas. Al aprender un contenido, aprendemos fundamentalmente lo que significa aprender ese contenido (filosófico)⁹. Del mismo modo, aprendemos qué es enseñar filosofía en el acto en que aprendemos la deducción trascendental de las categorías, el argumento del genio maligno o la alegoría de la caverna. El contenido en cuestión, sea el que fuere, incluye –aunque solapadamente– además de la intervención filosófica específica sobre sí ya señalada (interpretación, selección, etc., lo que pone en discusión el hecho de que sea siempre el mismo contenido filosófico), además de las preferencias teóricas y filosóficas propias, **el modo en que es aprendido y enseñado** ese contenido. A lo largo de la formación, la marca de esa enseñanza es muy fuerte, justamente porque generalmente no se la tematiza.

En síntesis, una de las tareas de la capacitación en filosofía es desarmar la idea de un supuesto saber filosófico puro, alejado siempre de las condiciones de enseñanza. La separación de aspectos puramente filosóficos y otros

⁹ Esto es algo en lo que ha insistido suficientemente Alejandro Cerletti en el texto citado.

puramente pedagógicos desvaloriza lo que se hace en la escuela (y en cualquier situación de enseñanza, en realidad) en favor de un aparente saber erudito, preexistente a la situación pedagógica, situación que vendría a desvirtuar su verdadero sentido. Y ello alienta la idea ingenua pero engañosa de que **saber filosofía alcanza para enseñarla**. Poner en cuestión este supuesto significa revalorizar nuestro vínculo con lo que enseñamos.

**De recursos y estrategias:
demanda, aplicación y dimensión filosófica de la tarea docente**

Creemos que los espacios de capacitación pueden ser lugares para construir experiencias filosóficas. Si bien atender a la demanda de técnicas y estrategias resulta insoslayable en los cursos de formación docente, recaer exclusivamente en ello significaría reforzar la separación señalada entre los aspectos filosóficos y los aspectos metodológicos de la enseñanza de la filosofía que queremos poner en cuestión. Como formadores/as de formadores/as, nos resulta necesario advertir lo siguiente: no hay recursos didácticos infalibles, o técnicas que sirvan para toda propuesta de enseñanza; el éxito de una herramienta o recurso cualquiera depende en primer lugar de lo que puede observar el docente en esa herramienta o ese recurso didáctico. Por cierto, el manejo adecuado tanto de contenidos filosóficos como de saberes pedagógicos es una condición imprescindible para emprender la tarea de enseñar y mucho más para la tarea de capacitación en filosofía. Pero aspiramos a que los encuentros convoquen a docentes que en algún momento han elegido el camino de la filosofía y que también han decidido que es valiosa su enseñanza, para sus vidas y las de otros. Y eso implica asumirse como intelectuales que pueden pensar filosóficamente su propia práctica, como docentes que tienen un fuerte vínculo con la cultura filosófica, con sus ideas sobre la filosofía, y que además son quienes están en el día a día de la escuela, quienes conocen a los y las jóvenes de la provincia. Son esas ideas y las experiencias con la filosofía las que van a dar la perspectiva desde donde considerar los otros elementos de la planificación o la preparación de sus clases. Es decir, es desde ese posicionamiento filosófico que las técnicas y los recursos van a tener sentido filosófico. En tal sentido, hasta la misma

experiencia de capacitación tiene que ser abordada con la pregunta para correrlos de una posición meramente demandante o técnica: ¿Para qué queremos formar parte de un curso de capacitación? ¿En qué sentido nos **sirve** la capacitación en filosofía? ¿Cómo entendemos la actualización en nuestra área? ¿Cómo se relaciona nuestra tarea cotidiana en la escuela con aquello que originalmente nos llevó a la filosofía? El aula de formación continua es un lugar privilegiado para volver a pensar aquellos elementos de nuestra biografía que nos hacen ser los profesores y profesoras de filosofía que somos, para advertir la distancia que hay entre una clase de filosofía y una clase filosófica, y fundamentalmente, para encontrarnos como amantes del saber y la filosofía¹⁰.

¹⁰ Si la reforma educativa de la década de los noventa del siglo pasado concibió un trabajo docente en cierta medida aplicacionista, y las políticas de formación continua se basaron en el saber experto disciplinar y en la falta de actualización de los docentes, los “Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional”, en la Resolución nro. 30 del Consejo Federal de Educación del año 2007, sostienen, refiriéndose a aquella reforma que, “...en oposición a este modelo carencial, el modelo centrado en el desarrollo [...] concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización”. No desconocemos que la apelación al trabajo intelectual de los/as docentes puede quedar en mera enunciación. Es un lugar común de los análisis de las políticas de capacitación en la década de los 90 indicar que junto a la exaltación de la profesionalidad de los docentes se implementó una capacitación que operó bajo amenaza, en el sentido de que la reconversión o reciclaje docente supuso un déficit en la actualización de los conocimientos. El puntaje fue visto como una vía para no perder competitividad en la carrera por conservar el trabajo, y los docentes tuvieron de hecho un papel subordinado en la reforma educativa. Quienes concibieron las reformas regionales fueron especialistas que realizaron los diagnósticos y definieron las líneas generales, dejando a docentes y directivos del sistema la tarea de apropiarse de dicha reforma y la responsabilidad de instrumentarla (G. Diker. Y J. c. Serra, *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. E-Book- Libros Flape / Flape, 2008. Sumado a las condiciones de precariedad laboral y bajos salarios, el llamado a la dimensión intelectual del trabajo docente constituyó una contradicción en los hechos (ob. cit., p. 55).

Una filosofía para cualquiera, o la igualdad como principio

Otro supuesto recurrente en los encuentros de docentes en ejercicio, raramente explicitado pero que opera fuertemente en la práctica, se refiere a la posibilidad misma de establecer una relación genuina con la filosofía, o de tener una experiencia auténticamente filosófica. Se afirma, por lo general de un modo solapado y con eufemismos, que **la filosofía no es para todos**. Que resulta un saber críptico, complejo e inabordable para quien no posea algunas capacidades específicas. Hay razones que apoyan esto. Algunas atañen (1) al carácter aristocrático de la historia de la filosofía, otras (2) son razones estrictamente filosóficas, y otras (3) tienen que ver con las condiciones en que se desarrolla la filosofía en la actualidad. Históricamente, (1) la filosofía ha sido una actividad exclusiva de un cierto grupo. No solamente por la condición social de quienes tenían las posibilidades y el ocio necesario para la reflexión filosófica, sino por criterios internos a ese grupo: paradigmática es la división pitagórica/platónica entre quienes podían hablar y quienes solo podían escuchar la palabra del maestro.

En cuanto a las razones propias de la filosofía (2), ésta nunca se ha visto como un saber más. No es estrictamente un conocimiento científico, tampoco se identifica con el arte, no constituye una religión, y se diferencia de la práctica política. Más que un saber, es una relación del pensamiento con el arte, la ciencia, la política y la religión, consigo mismo. Y característico de ese pensar ha sido la libertad respecto de lo que piensa, su absoluta autonomía para negar cualquier determinación exterior al propio pensamiento.

Por último, (3) las condiciones actuales en las que se desarrolla la filosofía en todo el mundo consolidan este carácter excepcional de la filosofía de un modo curioso: instalada en los grandes centros de investigación académicos, la actividad filosófica más seria y profesional

Entendemos que no es caso de la experiencia de capacitación en filosofía, pero el riesgo de caer en un aplicacionismo siempre está.

produce estudios cada vez más especializados, en diferentes sub-áreas de la filosofía, mayormente sobre su misma historia y sus protagonistas, los filósofos y sus obras (y recientemente, algunas filósofas). No obstante, esta formidable producción de bibliografía no se identifica con la actividad que otrora desarrollaron filósofos y filósofas. En este sentido: si los filósofos discurrían sobre el mundo, la vida, y los grandes temas de la existencia, la investigación actual en filosofía estudia e investiga exclusivamente a los filósofos y sus obras, sobre lo que han dicho aquellos sobre el mundo y los temas filosóficos, intentando delimitar claramente su porción de estudio, guardándose de pronunciarse en nombre propio sobre aquellas cuestiones, inabarcables y difusas para el recorte que requiere un objeto de investigación actual: el amor, el dolor, la libertad, la justicia, la muerte, la felicidad. Pero entonces la investigación filosófica no se dirige al mundo, como sí lo hace la ciencia, sino exclusivamente a las obras que hablan del mundo, es decir, a las fuentes bibliográficas. Allí encuentra “su” mundo, su objeto palpable, acorde a la investigación científica, con el que contrastar sus afirmaciones. En esto consiste su especialización y su fragmentación actual, su “tecnicismo”, con la consecuente dificultad para la comunicación entre sus partes, y ello permite reforzar la percepción de un saber críptico e inaccesible para las mayorías. Lo dicho hasta aquí podría precisarse o matizarse en varios aspectos, pero lo grueso del panorama, aún con valoraciones diferentes, describe el estado actual de la filosofía.

Afirmaciones como las anteriores circulan por igual entre quienes enseñan filosofía, sin distinción de niveles de enseñanza o áreas de investigación, de instituciones o prácticas. No es que estas razones sean estrictamente falsas: la historia de la filosofía es eminentemente aristocrática, la filosofía no es un saber positivo más, y la práctica actual de la filosofía autopercebida como sería se concentra en las tareas de investigación y producción de *papers* científicos, lo que la convierte actualmente en una jerga a la cual es difícil acceder. Pero lo significativo aquí es que las tres razones señaladas son constantemente utilizadas para confirmar una **posición política frente a la enseñanza de la filosofía en el presente**: no están dadas las condiciones culturales y cognitivas mínimas,

producto de las desigualdades económicas y sociales en las que enseñamos – se dice– para que alumnos y alumnas aprendan filosofía. Ante esto resulta necesario revisar la idea de filosofía que está a la base de la afirmación de imposibilidad estructural del aprendizaje filosófico, y en todo caso, más importante, es preciso construir otros fundamentos para la enseñanza pública de la filosofía en la escuela. La disputa por el sentido de esas afirmaciones circulantes y la construcción de dichos fundamentos ha sido una tarea del área de filosofía en la formación continua.

La forma de la filosofía es la de dirigirse a cualquiera, como dice Alain Badiou. Pero sostener que la filosofía se dirige a cualquiera no implica transformarla en un remedo de sí misma. No es inevitable la caricaturización de la filosofía cuando se enseña. Y entendemos que esa forma tiene a la igualdad como principio, en el sentido que lo trabaja el filósofo francés Jacques Rancière. El recorte, la selección, la interpretación, e incluso la simplificación de algunos aspectos en la situación de enseñanza no es equivalente al empobrecimiento del pensamiento filosófico. Frecuentemente ello ocurre cuando se apela a la “bajada” de contenidos para explicar la situación de quien enseña filosofía a otros/as que no saben filosofía. El propósito (el desafío) es encontrar un esquema que permita pensar y mantener lo filosófico en las diversas condiciones donde la filosofía puede aparecer. Esto, a su vez, tiene que ser justificado. Pero sostener que la filosofía se dirige a todos/as constituye un principio orientador de las acciones posteriores, que son las que van a concretarlo y darle sentido.

El Diseño Curricular, entre la filosofía y filosofar

El Diseño Curricular de filosofía en la provincia de Buenos Aires sostiene, de algún modo, una idea de filosofía. Aparece allí un elemento provocador para la enseñanza. Como la contracara del sustantivo filosofía, caracterizado como pensamiento problematizador, aparece el verbo filosofar. Hay una apuesta importante en esa doble cara filosofía/filosofar que resulta interesante para revisar algunos elementos del enfoque tradicional que siguen operando en muchas clases de filosofía. A partir de la concepción de

la filosofía como un pensamiento que interpela lo naturalizado, se hace hincapié en el ejercicio del pensamiento, en el verbo filosofar por sobre la filosofía como sustantivo, entendida como contenido cerrado y acabado, externo al ejercicio del pensamiento. La diferencia entre la filosofía y el filosofar es sustancial para pensar su enseñanza, y el diseño propone maneras de compatibilizar estas alternativas: la filosofía (su historia, los protagonistas y sus obras, los problemas y los sistemas filosóficos) es interpelada desde la vida de jóvenes, desde el presente y sus problemas. Las orientaciones didácticas, los dispositivos presentados, los criterios de evaluación y las modalidades de enseñanza, todo lo referido al modelo didáctico propuesto va en esa dirección. La didáctica desplegada en el aula de capacitación intentó ser coherente con esta propuesta de diálogo con los filósofos, los textos, la historia de la filosofía y los bienes culturales para hacer de esos encuentros sitios de producción filosófica. Pero ello constituyó una propuesta exigente para su puesta en práctica, que es donde aparecen las dificultades y las resistencias.

Es muy común escuchar, en los encuentros de capacitación a colegas de filosofía decir que “yo no soy filósofo/a, soy profesor/a”. Y no es un problema de afirmación identitaria o de autoestima personal; tampoco se trata del perfil docente de escuela secundaria, porque ocurre algo similar entre académicos de reconocida trayectoria, o entre quienes pretenden dedicarse exclusivamente a la investigación. Es poco frecuente que se nominen como filósofos o filósofas. La carga simbólica de algunas palabras es muy pesada, y “filósofo” sin dudas es una de ellas. El problema no es de términos, sino de lo que sostenemos cuando hacemos una diferencia insalvable entre lo que se hace en un aula y lo que hacen (o hacían) los filósofos.

Alejandro Cerletti ha vinculado estos supuestos del enfoque tradicional con un viejo problema de la función educativa, el de la producción y la reproducción de los saberes y las prácticas. Siguiendo la lógica de la transmisión de la ciencia, se supone que hay lugares donde la filosofía se hace de un modo originario, o más profesional, y otros lugares donde se

reproducen esas prácticas, o se reconstruyen didácticamente los saberes para su transmisión. Aplicada esta distinción a la filosofía, aunque esto no sea dicho así abiertamente, tendríamos una jerarquización muy evidente entre quienes “hacen filosofía” y quienes enseñan aquello que hacen otros: por un lado los filósofos, y por otro lado profesores y profesoras, quienes enseñan lo que hacen los filósofos. Uno de los propósitos de la formación docente permanente **es instalar otra lógica, distinta a la de la transmisión y la “bajada”**, que permita observar en aquellos lugares donde no prima el saber profesional de la filosofía otra cosa que mera copia o reproducción. Esa lógica de la bajada es construida lentamente, muchas veces, en la formación inicial. Por eso es inevitable poner en cuestión esa formación, hacer una reflexión, una vuelta filosófica sobre ella que desarme algunos de sus supuestos. ¿Consideramos posible que haya algo parecido al filosofar, como invita a pensar el diseño curricular para las clases de filosofía, sin importar el nivel de instrucción, capital cultural, o habilidades cognitivas que posean los alumnos? En todo caso, ¿a qué llamamos filosofar en el contexto de la enseñanza secundaria?

Cierre

La preparación de un/a profesor/a excede lo que brinda su formación inicial. Además de los aprendizajes propios de la formación de grado, de algún modo se comienza a ser docente mucho antes de ingresar en una carrera terciaria o universitaria, en el sentido de que se incorporan valores y conocimientos, supuestos y prácticas a lo largo de toda la escolaridad previa, y ello funciona como reservorio al que se acude luego en el ejercicio docente sin ser plenamente consciente de cuándo, ni cómo, ni estar completamente planificado. Pero, por otra parte, muchos de los aprendizajes se dan a partir de las experiencias concretas de enseñanza, en el aula y en la sala de profesores, en los espacios y momentos compartidos entre quienes trabajan en una misma escuela. En esa socialización que permite la práctica efectiva se aprende también a ser docente. Por eso cobran una especial relevancia los momentos de encuentro entre colegas que han elegido el camino de la

filosofía y su enseñanza. Son pocos, y la tarea de quienes enseñan filosofía en la escuela es bastante solitaria.

En los encuentros de formación permanente se ponen en juego los supuestos dominantes en la formación, así como los saberes adquiridos luego en la práctica. Por eso hemos querido recuperar sucintamente algunos postulados que funcionan como principios de la formación permanente en el área de filosofía, en la provincia de Buenos Aires, tal como entendemos esta experiencia. No profundizamos en los cursos elaborados y dictados en estos años. Quedará para otra oportunidad ahondar en cuestiones metodológicas de los encuentros, en la modalidad de los guiones, los recursos y los contenidos de las acciones propuestas.

Un análisis situado de cómo se enseñan los contenidos filosóficos: el caso del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur

Micaela Tomassini
UNS. Bahía Blanca

Introducción

Esta ponencia surge como resultado de una investigación acerca de la formación docente en filosofía de la Universidad Nacional del Sur para nivel medio en el marco de la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En esa oportunidad se plantea que algunas concepciones sobre la disciplina y su forma de enseñanza en el nivel superior de tal profesorado son configuradoras de una formación desvinculada a la práctica de enseñar filosofía en el nivel secundario.

En este artículo se retoman algunos de los núcleos problemáticos planteados por ese plan de investigación. Dividido en dos partes fundamentales, se comienza por presentar el joven desarrollo de la didáctica de nivel superior en general, y de la enseñanza de la filosofía en particular. Este diagnóstico permite dar cuenta de la necesidad que existe de complejizar algunas características de la enseñanza de la filosofía en dicho nivel.

La segunda parte intenta dar cuenta de que enseñar filosofía en el nivel superior es un problema a la vez didáctico y filosófico, y que tal problema se pone en juego cuando los profesores realizan sus programas de materias y sus clases. En este apartado se hace foco en la relación entre contenidos y enseñanza, para lo cual se retoman entrevistas hechas a docentes del profesorado de filosofía de la UNS, y se conjuga con algunos conceptos, entre

ellos, el conocimiento pedagógico de los contenidos¹, que permite analizar ese saber propio que tienen lxs profesores para la enseñanza.

La didáctica de nivel superior y el caso de la filosofía

Cuando se habla de Didáctica de Nivel superior ha de reconocerse que esta se considera una disciplina autónoma dentro del campo didáctico. Su objeto de análisis es lo que sucede en cada aula universitaria o de instituciones superiores, desde donde estudia el proceso de enseñanza que unx o varixs docentes proponen, con el objetivo de generar ciertos aprendizajes especializados y orientados a lxs alumnxs². Esta disciplina cuenta con una corta trayectoria académica de estudios sistematizados por varios factores, entre ellos, el más importante consiste en considerar que la enseñanza en ese nivel no configura un problema a estudiar.

Plantea Camilloni³ que entre lxs docentes existe cierta idea de qué implica enseñar en nivel superior a la que denomina didáctica de sentido común. Este concepto es acuñado para hacer referencia a esas representaciones sociales sobre qué y cómo debe enseñarse en el nivel superior, haciendo hincapié en principios de orden mayor y experiencias personales. Entre ellas, la idea de que enseñar en el nivel superior no presenta dificultades –generando una ilusión de adidactismo– que, a su vez, impacta en lxs sujetxs para quienes se enseña. Se considera que lxs alumnxs que llegan a estudiar una carrera superior pueden aprender todo, y lxs docentes son merxs aplicadores del filtro social para la selección de lxs mejores. Frente a esa didáctica de sentido común que es dogmática y, por eso, precientífica, es necesario aportar a una Didáctica

¹ Alicia Camilloni, Laura Basabe, Estela Cols y Silvina Feeney, *El saber didáctico*, Buenos Aires, 2015; cap. 6.

² Elisa Lucarelli, “La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura”, Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1998: 27-33, p. 28.

³ Alicia Camilloni, “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior”, *Primeras Jornadas Transandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*, Universidad Católica de Valparaíso, 1995: 1-8, p. 4.

científica que, con criterio crítico, construya saberes sistematizados sobre la enseñanza en tal nivel.

La filosofía se encuentra inserta en la tradición antes expuesta, propone Cerletti⁴ que lo que se presenta como filosofía académica es una institucionalización y una normalización de la filosofía, cuya formas -la investigación y la docencia- son versiones cristalizadas de lo que “se debe” investigar y lo que “se debe” enseñar. En ese marco, la normalización propuesta por Francisco Romero a mediados del siglo XX está hoy en plena funcionalidad y, continúa Cerletti, las universidades en Argentina llevan a cabo una segunda normalización con la vuelta de la democracia. Esta segunda normalización se caracteriza por la división entre filosofía continental y analítica, priorizando las formas de investigación, producción y organización de esta última. Así la filosofía se inserta en un mercado de investigación del capitalismo financiero, y debe adaptarse a sus reglas de juego: hiperespecialización, productividad, endogamia. Otro aspecto importante de la normalización es señalado por Nesprías⁵ cuando plantea que a partir de Romero se comienza a considerar al filósofo como un profesional, por lo tanto su tarea implica estudiar a esos grandes filósofos en su lengua original, traducirlos, y dar a conocer su pensamiento con el rigor epistémico necesario. El principal supuesto que opera frente a la enseñanza universitaria de la filosofía es el mismo que el de toda educación superior, que quien maneja de forma especializada un saber puede enseñarlo. Este supuesto se cristaliza en decisiones institucionales como que la elección de profesores se base en tener demostrado conocimiento sobre algún tema como investigadores sin necesidad de acreditar saberes pedagógicos, la falta de espacios de discusión acerca de cómo se enseña en las cátedras universitarias, entre otras.

⁴ Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs.), *La filosofía en la universidad: entre investigadores y profesores*, Buenos Aires, Noveduc, 2020, “Estudio introductorio”, (pp. 7-20) p. 9.

⁵ Juan Nesprías, “Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía argentina”, Alejandro Cerletti y Ana Couló (ed.), *La filosofía en la universidad* cit., 2020: 125-158, p. 139.

La enseñanza de la filosofía: un problema didáctico y filosófico.

La filosofía como disciplina, nacida en Occidente desde la Grecia Antigua, siempre ha hablado sobre sí misma. Es que entre sus objetivos de contemplarlo todo, también entra la auto-pregunta. El problema de qué es la filosofía, entonces, es un problema filosófico con características afines a cualquier otro: muchas respuestas, algunas contradicciones, ciertos aspectos comunes. Cada filosofía, cada filósofo responde de alguna manera a esta gran pregunta, sea implícita o explícitamente. En las entrevistas realizadas a profesores de la Universidad Nacional del Sur (UNS) se pueden detectar distintos perfiles de respuestas: algunas se acercan más a considerar la filosofía como un método de pensamiento, otras a considerarla como una gran caja de herramientas para poder posicionarse críticamente, algunos creen que la filosofía nos presenta el conocimiento de los fundamentos, y hay quienes la asimilan con su historia. Es importante rescatar estos posicionamientos, no solo por lo que ya se dijo, sino también porque se considera a cada profesor como filósofo en tanto enseñar filosofía implica una postura determinada, más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla⁶. La neutralidad, muchas veces considerada correcta, no es posible en ningún tipo de enseñanza, siempre se asume y se parte de ciertos esquemas de pensamiento que el profesor elabora. Esta característica, lejos de ser una debilidad, debe asumirse –y en lo posible, explicitarse– a la hora de enseñar.

En ese sentido, la formación universitaria de profesores de filosofía no puede verse como un camino donde se yuxtaponen ocasionalmente contenidos filosóficos con contenidos didácticos, plantea Cerletti⁷ que, para cuando los estudiantes llegan a poner en juego su profesión mediante, por ejemplo, las residencias, ya han transitado por una larga carrera en donde no solo han

⁶ Alejandro Cerletti (comp.), “Formar” profesores, “formar” filósofos”, Alejandro Cerletti (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba, 2009: 79-87, p. 82.

⁷ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 80.

aprendido contenidos, sino también lo que quienes lxs forman consideran que es la filosofía, y, en esa experiencia, se han hecho un perfil de lo que es ser buen o mal profesorx. Todxs lxs docentes forman a sus estudiantes como profesores, no solo quienes están a cargo de contenidos específicos sobre la enseñanza. Aunque no se evidencie, quienes enseñan, por ejemplo la ética aristotélica, también están enseñando a enseñarla. Al tomar esta serie de decisiones lxs profesores son, a la vez, docentes y filosofxs; y la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico en tanto se pone en juego qué se considera qué es dicha disciplina y cómo debe enseñarse a la hora de dar clases.

Una de las preguntas de las entrevistas realizadas a profesores de las materias propiamente filosóficas del profesorado en filosofía de la UNS hizo referencia a cómo caracterizan ellxs la enseñanza universitaria. Un aspecto relevante a analizar es que la mayoría lxs docentes hacen referencia a su propia formación, con críticas severas a las clases magistrales universitarias y la mera transmisión de contenidos. Galazzi⁸ explica que la filosofía ha tenido desde siempre una relación estrecha con los textos, un apego especial por encontrar la lectura “correcta” del texto. En ese marco, la enseñanza universitaria de la filosofía ha transitado muchas veces por el camino de las clases magistrales donde un profesor, desde un lugar de vanguardia del pensamiento epocal, transmite ese pensamiento original⁹.

Pero lejos de poder escindir ese saber erudito del cómo se enseña, y de que exista una única manera de enseñar filosofía, se propone un concepto para pensar la especial amalgama de contenidos y pedagogía que tienen lxs docentes: el conocimiento pedagógico de los contenidos. Este es repuesto por Basabe y Cols¹⁰ y elaborado por Shulman en 1987 y pone el foco en esa

⁸ Laura Galazzi, “Filosofía y explicación: vicisitudes de una relación compleja”, Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs.), *La enseñanza de la filosofía: Teoría y práctica*, Buenos Aires, UBA. 2009: 1-9, p. 2.

⁹ Guillermo Obiols y Marta Frassinetti, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z editora, 1993, p. 97.

¹⁰ Alicia Camilloni, Laura Basabe, Estela Cols, Silvina Feeney, ob. cit., p. 148.

especial relación que tiene el docente con el saber, que es diferente a la que tiene, por ejemplo, un investigador. A su vez, esa misma relación es un tema de análisis para quienes investigan la labor docente, puesto que es configuradora de la manera de enseñar de lxs mismxs. Específicamente en filosofía, ese conocimiento amalgama no solo las variables antes mencionadas, sino también una consideración de que entiende elx profesor por filosofía, tal como se explica más arriba, por lo que se suma otra complejidad. Uno de los aspectos donde se pone en juego este saber es en el armado de programas de las materias.

En los programas de las materias confluyen decisiones de varios niveles: políticas, pedagógicas y disciplinares, contextuales y conyunturales, entre otros¹¹. En ese sentido se desarrolla una previsión de la enseñanza, por tal motivo se les consulta en las entrevistas a lxs docentes qué cuestiones tienen en cuenta a la hora de armar el programa de sus materias. De manera unánime, todxs responden primero que tienen en cuenta los contenidos mínimos, las cuestiones más relevantes de la disciplina que no pueden faltar, los autores canónicos que son imprescindibles. Luego varixs de los entrevistadxs hacen referencia a un segundo momento, donde esos contenidos fundamentales se problematizan, se discuten, se “vuelven estimulantes”. Cuando, desde la didáctica general se habla de contenido se hace referencia a

“Todo lo que se enseña. Es una expresión sencilla, pero tiene un problema, ya que todos sabemos que se enseña mucho más que aquello que el contenido del programa o el currículum dicen. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene”¹².

¹¹ Victoria Sánchez, “La programación de la enseñanza en las carreras de Filosofía de la UNLP. Un diagnóstico y algunas propuestas”, Alejandro Cerletti y Ana Couló (ed.) ob. cit., 2020: 113-129, p. 113.

¹² Daniel Feldman, *Didáctica general- aportes para el desarrollo curricula*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 49.

Por un lado entonces somos conscientes de que es contenido todo lo que se enseña, por otro, vemos cómo funciona un criterio de relevancia a la hora de tomar decisiones acerca de qué enseñar. Ese criterio que prioriza los contenidos que no pueden faltar responde a un canon que determina cierta concepción de cada disciplina y delimita su ejercicio legítimo. El canon no se encuentra explícito en ningún documento, opera de manera subterránea, y las diferentes doctrinas filosóficas solo son sus personificaciones¹³.

¿Cómo se relaciona la cuestión del canon en general y de los contenidos en particular para pensar la enseñanza de la filosofía en el nivel superior? En dicho nivel, como en ningún otro, se observa como sigue operando en los docentes cierta concepción del profesor como legislador de la razón que imparte esos saberes fundamentales de manera racional, con un lenguaje propio.

Consideraciones finales

Como se ha intentado mostrar a lo largo de este trabajo, se considera que hay un camino de desnaturalización de la enseñanza de nivel superior tal y como se transitaba en un pasado. Sin embargo aún quedan muy instaladas en el imaginario cuestiones alrededor de las implicancias de enseñar en las universidades. Sobre este aspecto, refiere Magnavacca¹⁴ hay ciertas notas, estructuras y hasta una esencia de universidad que sigue mostrando aspectos medievales. Se sigue de allí la idea de “comunidad filosófica” en donde se comparte un mismo canon, en este caso, no solo desde los contenidos, sino también desde lo institucional.

Ante este panorama, el camino que se presenta como alternativa es el de pensar el lugar del docente de filosofía como filósofo, o mejor dicho, empezar

¹³ Diana Gómez, “Enseñanza en filosofía e investigación filosófica. Un lazo problemático: de la exclusión a la complementariedad”, Alejandro Cerletti y Ana Couló (ed.), ob. cit., 2020: 77-102, p. 86.

¹⁴ Silvia Magnavacca, “Resonancia medieval en la enseñanza universitaria de la filosofía”, Alejandro Cerletti, ob. cit., (pp. 39-45), p. 39.

a considerar que lxs docentes de filosofía son, efectivamente, filósofxs. No como una simple etiqueta, ni cargando con exigencias del orden de “lxs intelectuales de la cultura” sino una postura reivindicativa que dé cuenta de que las decisiones que se toman a la hora de dar clase son epistémicas, específicamente filosóficas. Para dicho objetivo, un paso importante que se puede implementar es la explicitación de las miradas filosóficas de lxs docentes en los programas de sus materias. Como se ha intentado desarrollar a lo largo del trabajo, los contenidos seleccionados no son nunca neutrales, y explicitar el recorte epistemológico es una manera de dar cuenta de eso¹⁵. Esta necesidad también ha sido mencionada por unx de lxs docentes entrevistadxs, haciendo alusión a que cierto eje vertebrador sobre el programa de las materias, que incluya una postura sobre la disciplina a enseñar y organice los contenidos, no solo da la idea de un “disco conceptual” –haciendo un paralelismo musical- al docente, sino también a lxs estudiantes.

Una herramienta desde la cual poder hacer ese trabajo epistémico de fundamentar la propuesta a enseñar a lxs estudiantes es elaborada por Morales y Bedetti¹⁶ Dicha didáctica está pensada para acompañar a residentes y docentes noveles, sin embargo, si se presta atención a las características que se destacan en las entrevistas, se puede pensar funcionando para docentes de materias filosóficas del profesorado en filosofía. La didáctica específica situada de la filosofía, entonces, piensa la educación como una práctica atravesada por la experiencia y tiene en su base la idea de filosofía filosofante, que conjuga la búsqueda de transformación delx sujetx que filosofa con la noción de pensamiento situado, que permite pensar desde y por Latinoamérica, como un terreno en disputa de sentido. En ese sentido propone como dispositivo la narración cuya característica es tomar los conceptos

¹⁵ Muriel Vázquez, “Orientaciones pedagógicas en la enseñanza universitaria de la Filosofía. Un diagnóstico sobre los aspectos didácticos en el profesorado de la Universidad de Buenos Aires”, Alejandro Cerletti y Ana Couló (ed.), ob. cit., (pp. 57-188), p. 169.

¹⁶ Laura Morales y María Belén Bedetti, “Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, *Praxis & Saber* 4, N. 7, 2013: 141-157, pp. 10 y 11.

filosóficos como herramientas para construir texto “De esta manera, en lugar del dispositivo tradicional de la enseñanza universitaria –basado en la explicación– proponemos uno sustentado en el relato de la propia experiencia de quienes enseñan y aprenden. La potencialidad de este dispositivo que irrumpe en las postrimerías de un curriculum deductivo y tubular radica en permitir, incentivar y acompañar el extrañamiento de los sujetos que es negado, invisibilizado en el transcurso de la formación superior. Cuando hablamos de sujetos no solo nos referimos al alumnado sino también a nosotras mismas y, así, al mostrarnos desde nuestros extrañamientos, rompemos con la imagen del docente universitario que parece tener todas las respuestas”¹⁷.

¹⁷ Laura Morales y María Belen Bedetti, ob. cit., p. 13.

Tensiones curriculares en la formación universitaria de profesores/as de filosofía en Argentina

Federico D. Uicich
UBA, Buenos Aires

1. ¿Qué es un/a profesor/a de filosofía?

Este interrogante inicial engloba, en realidad, en múltiples preguntas que habitualmente se plantean quienes enseñan filosofía y quienes se están formando como profesores y profesoras de filosofía. ¿Qué significa ser profesor o profesora de filosofía? ¿Hacemos filosofía cuando enseñamos filosofía? ¿Es distinto ser “filósofo/a” que ser “profesor/a de filosofía”? ¿De qué puede trabajar un/a profesor/a de filosofía? ¿Cómo debe ser formado/a? ¿Qué saberes debe poseer?

Si bien estas preguntas tienen un abordaje teórico desde el campo de la didáctica de la filosofía, también encuentran limitaciones empíricas que van dando forma a la figura del/la profesor/a de filosofía en un determinado contexto.

Al ser la docencia de la filosofía una profesión, orientada a la enseñanza en instituciones de nivel secundario o superior, de gestión pública o privada, tiene de por sí ciertas características definitorias que van desde lineamientos nacionales hasta decisiones propias de cada institución.

De modo que, más allá de las respuestas filosóficas que podamos brindar a los interrogantes de más arriba, hay definiciones ya tomadas, políticas educativas ya implementadas, que dan una respuesta concreta e ineludible a aquéllos.

En este trabajo, compararemos los componentes de los diversos planes de estudio de los profesorados universitarios en filosofía en Argentina a fin de discernir las concepciones subyacentes sobre qué es un/a profesor/a de filosofía y cómo debe ser formado/a, contribuyendo así a la reflexión filosófica sobre la figura del/la profesor/a de filosofía en la sociedad actual.

2. ¿Cómo debe ser formado/a un/a profesor/a de filosofía?

Actualmente, en Argentina, hay 24 universidades que otorgan titulación de profesor/a en filosofía. De ellas, el 79% son instituciones públicas y el 21% privadas.

En primera instancia, es relevante comparar algunos datos de cada plan de estudios, como la titulación ofrecida, la duración teórica de la carrera y el total de materias del plan (incluyendo aquí tanto materias como seminarios u otros tipos de espacios curriculares), discriminando en estas últimas cuántas corresponden a la formación disciplinar y específica del profesorado.

Los planes de estudio varían en cantidad de materias, desde un mínimo de 27 hasta un máximo de 52. En el caso de la cantidad de materias específicas del profesorado, ésta varía entre un mínimo de 3 materias y un máximo de 11, en las distintas universidades. Por su parte, la cantidad de materias disciplinares varía entre 20 y 48.

Si bien no hemos analizado los programas de cada materia ni las prácticas de enseñanza concretas, podemos concluir a partir del análisis de los planes de estudio que, en todos los casos, si bien con alguna diferencia porcentual, el peso de la formación docente es muy inferior al de la formación disciplinar en los profesorados universitarios en filosofía. Si consideramos la proporción entre materias disciplinares y pedagógicas en cada plan de estudios, el promedio entre las 24 carreras nos da una proporción de 80% de materias de formación disciplinar contra apenas un 20% de materias de formación pedagógica. Esto puede verse modificado, como adelantamos antes, al considerar las prácticas de enseñanza en otros espacios curriculares, que

podrían también estar orientadas a la formación de docentes, lo cual excede el análisis documental de este trabajo.

En respuesta a la pregunta que titula este apartado, hemos encontrado, entonces, que en general los profesorados argentinos conciben una proporción de 4 a 1 entre la formación disciplinar y pedagógica de los/las profesores/as de filosofía. Esto es, el/la profesor/a de filosofía debe formarse mayoritariamente en los saberes de su disciplina y, en mucha menor medida, en algunos aspectos pedagógicos para poder luego enseñar dichos saberes. Esta proporción, por su parte, permite que los profesorados y licenciaturas en filosofía compartan la mayoría de sus espacios curriculares, pues, en principio, no habría mucha diferencia entre formar profesores/as y licenciados/as.

3. ¿Qué debe saber un/a profesor/a de filosofía?

En segunda instancia, cabe comparar los perfiles del graduado definidos en cada plan de estudio. El perfil del graduado es definido por el art. 42 de la Ley N. 24.521 como el conjunto de los conocimientos y capacidades que un título certifica. Es decir, el conjunto de cualidades que se pretende que tenga el graduado, expresados como conocimientos y capacidades. Este perfil del graduado definido en cada plan de estudios dará respuesta a la pregunta que titula este apartado, pues los contenidos mínimos de cada espacio curricular deberán aportar a formar este perfil.

Como marco teórico para analizar el perfil del graduado en los planes de estudio, recurriremos a la tipología delineada por Rabossi¹, quien sostenía que el perfil de quienes estudian/egresan de la carrera de filosofía está directamente relacionado con la concepción que se tenga de la inserción social y del impacto público de la carrera, así como de las incumbencias de la misma.

¹ Eduardo Rabossi, “Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales”, Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000: 99-108.

Él diferenciaba cuatro perfiles posibles del/la estudiante/graduado/a en Filosofía:

- El perfil de la vocación pura: se busca (y se estimula) en la carrera adquirir la cultura filosófica por la cultura filosófica misma.
- El perfil del compromiso ideológico: los/las estudiantes y graduados/as están comprometidos/as explícitamente con la transmisión, práctica y defensa de un cierto punto de vista religioso o político.
- El perfil de la crítica cultural: favorece una actitud reflexiva y crítica de nuestro mundo cultural.
- El perfil de la actividad ocupacional: se forma graduados/as con un conjunto de aptitudes cognitivas y procedimentales que les permitan ocupar espacios en la sociedad que requieren un ejercicio profesional, como centros computacionales, consultorías, comités de ética, centros de investigación científica, entidades periodísticas, editoriales, etc.

Teniendo en cuenta estos cuatro tipos ideales, hemos analizado en cada plan de estudios la definición que se brinda del perfil del graduado para examinar su adecuación a cada tipo ideal. Para ello, sintetizamos cada descripción del perfil del graduado en un conjunto de ítems. Dado que no todos los planes de estudio contenían una descripción del perfil del graduado, consideramos en esta instancia sólo los 13 planes que sí la tenían. Estos ítems, a continuación, los englobamos en cuatro categorías de análisis, coincidentes con los perfiles de Rabossi: formación filosófica, formación ideológica, formación cultural y formación profesional. Consideramos finalmente, para cada plan, a cuál/es de estos tipos puros de formación apunta en su definición del perfil del graduado, atendiendo a los ítems del perfil estipulados en cada uno.

En relación a la cantidad de ítems definidos en cada perfil del graduado, cabe destacar que varía entre 2 y 20 ítems, si bien la mayoría de los planes define entre 3 y 4 ítems para el perfil del graduado.

En primer lugar, observamos que la formación filosófica y la formación profesional ocupan el lugar de mayor importancia, presentes cada una en el

84,62% de los planes de estudio considerados, si bien no siempre juntas. En segundo lugar, hay una cantidad menor de ítems referidos a la formación cultural del profesor de filosofía (tan solo en el 38,46% de los planes de estudio). En tercer lugar, es notoria la ausencia de ítems vinculados a la formación ideológica, si bien es de esperarse que, al abarcar este tipo puro una formación más vinculada a cuestiones religiosas o políticas que exceden los contenidos disciplinares, tenga su sustento en el currículum oculto de las instituciones, antes que en su diseño curricular explícito. Debido a que el presente análisis es estrictamente curricular, no podemos extraer mayores conclusiones sobre la ausencia de planes orientados a este tipo de perfil del graduado.

Si analizamos en detalle los perfiles orientados a la formación profesional, encontramos que en el 36,36% de estos planes, se incluye la investigación, y en el 9,09% aparece mencionada como única actividad profesional. Es interesante notar la presencia de la investigación en algunos planes, dado que tradicionalmente es una actividad asociada a las licenciaturas.

Si consideramos los tipos ideales de Rabossi, nos encontramos con que en la actualidad los planes de estudio de los profesorado universitarios en filosofía no sostienen un perfil vocacional puro, como el que predominaba según el autor en los planes de estudio gestados a mediados de la década de 1980. Por el contrario, la mayoría de los planes vigentes analizados están atravesados por el perfil de la actividad profesional, por el que personalmente apostaba Rabossi. La formación profesional presente en el 84,62% de los casos, incluye tanto la docencia como la participación en equipos interdisciplinarios en instituciones educativas, la coordinación de grupos, la gestión de recursos didácticos, el análisis de procesos pedagógicos, la investigación, entre otros.

Observamos que casi la mitad de los planes de estudio (46,15%) tienden hacia un perfil del graduado con formación filosófica y profesional, combinando los tipos ideales de Rabossi del perfil de la vocación pura y del perfil de la actividad ocupacional. Hay también un porcentaje considerable

(23,08%) de planes de estudio que combinan estos dos perfiles junto con el de la crítica cultural.

Sin embargo, cabe aclarar que puede suceder que los rasgos del perfil del graduado expresados en un plan de estudios no se sustancien de hechos en los contenidos de los programas las asignaturas o en las prácticas de enseñanza concretas. Una primera lectura de los nombres de los espacios curriculares de los distintos planes de estudio daría a entender que la mayoría de ellos tienen contenidos exclusivamente disciplinares (como, por ejemplo, “Gnoseología”, “Lógica” o “Ética”, por mencionar algunos) y otros específicamente didácticos (como los casos de “Didáctica especial”, “Metodología y práctica de la enseñanza” o “Residencia I”, entre otros). Queda planteado el interrogante de en qué espacios curriculares se desarrollan los saberes y habilidades necesarios para la formación profesional o cultural que declaran varios planes de estudio.

4. ¿A qué se dedica un/a profesor/a de filosofía?

En tercera instancia, hemos analizado los alcances del título definidos en cada plan de estudio. Habiendo concluido en la sección anterior que la mayoría de los planes definen perfiles orientados a la actividad profesional del/la graduado/a, pretendemos ahora indagar en qué consiste esta labor del/la profesor/a de filosofía según cada plan de estudios la define en los alcances del título que otorga.

El alcance de un título consiste en las actividades profesionales para las que tiene competencia el/la graduado/a. Estas actividades profesionales refieren estrictamente a las competencias vinculadas con el desempeño de la profesión.

Al igual que en el caso de los perfiles, para poder analizar los alcances de cada título, sintetizamos cada descripción de los alcances en un conjunto de ítems. Dado que no todos los planes de estudio contenían una descripción de los alcances del título, consideramos en esta instancia los 22 planes que sí la

tenían. A continuación, agrupamos los ítems de alcances en categorías de análisis. De este modo, obtuvimos cuatro categorías predominantes: docencia, asesoramiento profesional, investigación y participación en proyectos educativos. Cabe aclarar que agrupamos los distintos tipos de asesoramiento bajo la categoría “asesoramiento profesional” (como asesoramiento en ética profesional, asesoramiento a científicos, asesoramiento editorial, asesoramiento institucional, asesoramiento filosófico, asesoramiento político y cultural, asesoramiento metodológico, asesoramiento en actividades culturales y científicas, asesoramiento pedagógico, asesoramiento en formulación de políticas, asesoramiento en elaboración de normas jurídicas, asesoramiento político y cultural) y los distintos grados de participación en proyectos y equipos educativos bajo la categoría “participación en proyectos educativos”.

En relación a la cantidad de ítems definidos para los alcances de título en cada plan de estudios, cabe destacar que varía entre un solo ítem y 8, si bien la mayoría de los planes define entre 3 y 4 ítems para los alcances del título. La docencia ocupa el lugar central entre los alcances del título (presente en el 90,91% de los planes considerados), como era de esperarse tratándose de profesorado. Sin embargo, el asesoramiento profesional ocupa un segundo lugar de gran importancia (en el 63,64% de los planes), en consonancia con la prevalencia del perfil profesional en los perfiles del graduado. La investigación, en cambio, si bien aparece en tercer lugar, figura en apenas un poco más de la mitad de los planes de estudio (54,55%). Por último, la participación en proyectos educativos tiene un lugar menor, estando presente en sólo el 27,27% de los planes considerados.

Es notoria la diversidad de alcances presentes en los títulos de los profesorado universitarios en filosofía, que van más allá del ámbito laboral de la docencia, expandiendo sus incumbencias profesionales y solapándose en parte, a primera vista, si bien requeriría de un estudio comparativo al respecto, con las de la licenciatura, más abocada, en principio, a la investigación. Nuevamente cabe, sin embargo, plantearnos la cuestión de en qué asignaturas se aprenden estas incumbencias, dado que de los meros nombres no surgiría

con claridad. Al carecer los planes de estudio de espacios curriculares específicos para los distintos alcances del título propuestos, es de esperar que los mismos se desarrollen de modo transversal en todo el plan, aunque es difícil de discernir del mero estudio documental. En ese caso, sería de esperar que haya políticas concretas desde la institución para fomentar el desarrollo de estos alcances en los distintos espacios curriculares, para que no recaiga en el voluntarismo de algunos/as docentes.

En este sentido, entre las recomendaciones para la formulación de alcances que brinda la Dirección Nacional de Gestión Universitaria en su DOCUS N. 2, figura

“que estén asentados sobre la formación académica y los contenidos de las materias de la carrera que preparan para esa actividad laboral que expresan los alcances”².

Justamente, uno de los ejemplos que brinda este documento como desacuerdo común en la formulación de alcances que no se sostienen en los contenidos del plan de estudios, es el caso recurrente de:

“los títulos de ‘Profesor universitario en...’ para los que se diseña un plan de estudios ‘clásico’ con asignaturas referidas al contenido y otras de corte pedagógico en general y a los que se le asignan alcances que exceden la formación que se propone. El ejemplo que mostramos, corresponde a una propuesta de alcances para el título de Profesor Universitario en Lengua y Literatura: ‘Participar en equipos interdisciplinarios dedicados a la elaboración y aplicación de políticas y proyectos de planificación lingüística’. Un profesional que pudiera elaborar y aplicar proyectos de planificación lingüística, ¿no debería haberse contactado entre otras cosas con contenidos referidos a la planificación de políticas públicas, académicas o de investigación? En

² Disp. N. 03/14 DNGU. DOCUS N. 2: “Los alcances en un plan de estudios”, p. 14.

el ejemplo en cuestión, el plan de estudios no incluía ninguno de ese tipo de contenidos”³.

Este caso es, sin necesidad de muchos cambios, representativo de los alcances encontrados en muchos de los planes de estudio de profesorado universitarios en filosofía analizados en esta investigación.

5. Las figuras del/la profesor/a de filosofía

Al analizar la cuestión del perfil del graduado hemos encontrado una orientación mayoritaria hacia la actividad ocupacional, alejándose del tipo ideal del perfil vocacional puro. En sintonía con esto, al analizar los alcances identificamos una variedad bastante amplia de los mismos, que expanden el campo ocupacional hacia actividades científicas, culturales, editoriales y pedagógicas. De este modo, no sólo los planes de estudio vigentes están atravesados por el perfil profesional, sino que también sus alcances se han multiplicado a ámbitos que exceden la docencia y habilitan el trabajo interdisciplinario.

En este contexto, una vez descriptos y analizados los planes de estudio, sus estructuras curriculares, los perfiles del graduado y alcances del título, surge un nuevo interrogante con el que volver nuestra mirada sobre los profesorado de filosofía en nuestro país: ¿el modelo de profesor/a de filosofía propuesto en cada uno, atravesado por la actividad profesional, se deriva de la formación académica del plan de estudios?

Si bien la respuesta negativa parece imponerse en la mayoría de los casos, como consecuencia de lo analizado en los apartados precedentes, no podemos dejar de destacar el cambio producido en los profesorado universitarios de filosofía en las últimas décadas. Para abordar las peculiaridades de estos planes de estudio, hemos acuñado dos figuras para representar al/la profesor/a de filosofía. Por un lado, la **figura cerrada** del/la profesor/a centrado/a

³ *Ibíd.*, pp. 9-10.

exclusivamente en la enseñanza; por otro lado, la **figura abierta** del/la profesor/a que también es asesor/a e investigador/a, que participa en equipos y proyectos interdisciplinarios, que se involucra en actividades culturales y participa en distintos tipos de instituciones. Se está generando, así, un perfil novedoso de los/las profesores/as de filosofía, con mayor responsabilidad social y nuevas competencias profesionales.

Podemos asociar estas dos figuras del profesor/a de filosofía a las categorías de análisis del alcance del título. Así, consideramos que los planes de estudio que sólo tienen alcances vinculados a la docencia promueven una figura cerrada del/la profesor/a de filosofía, mientras que aquellos planes que combinan la docencia con otros alcances promueven una figura abierta.

Salvo en dos casos donde está presente la **figura cerrada** (9,1%), en el resto de los planes de estudio (90,9%) se propone una **figura abierta** del/la profesor/a de filosofía, si bien con énfasis distintos en los tipos de actividades que podrá realizar. Esta amplitud de opciones de formación significa que la **figura abierta** del/a profesor/a de filosofía no solamente lo es en cuanto a su objeto sino a la categoría misma. Esto es, no sólo designa a un perfil de profesores/as de filosofía que realizan actividades más allá de la docencia, sino que en sí mismo es un concepto poroso, que admite múltiples perfiles y, de este modo, cierto dinamismo.

En conclusión, a partir del análisis documental de los planes de estudio de los profesorado universitarios de filosofía en la Argentina, encontramos que, por un lado, la estructura curricular da cuenta de una baja incidencia de la formación pedagógica en relación a la formación disciplinar, pero, por otro lado, los perfiles del graduado no contemplan una formación vocacional pura sino, por el contrario, una formación profesional que, en la mayoría de los casos, excede la docencia.

Hay una tensión entre la estructura curricular, los perfiles del graduado y los alcances del título, que pretendimos representar a través de las **figuras cerrada** y **abierto** del/la profesor/a universitario/a en filosofía. Por un lado,

los planes se alinean en función de la formación docente (con diversidad de materias y cargas horarias), por otro lado, los perfiles y alcances hacen estallar la formación docente y la amplían a otras actividades profesionales.

Este proceso transicional que describimos anteriormente, de la **figura cerrada** a la **figura abierta** del/la profesor/a de filosofía, plasma a nivel curricular una tensión ya existente a nivel social. Los interrogantes con que comenzamos este trabajo comienzan de a poco a responderse en la formación misma de los/las profesores/as universitarios/as de filosofía. De allí la urgencia de desarrollar investigaciones y generar teorías que contribuyan a orientar las políticas educativas que llevan adelante este proceso en cada universidad.

Esta tensión curricular, esta **figura abierta** que emerge, vuelve elásticos los planes de estudio, junto con la labor cotidiana de los/las mismos/as profesores/as de filosofía (en su enseñanza en los profesorado universitarios y en su ocupación activa de estos nuevos ámbitos de desarrollo profesional), hasta tanto los planes de estudio se adecúen curricularmente a este proceso de cambio.

Podemos concluir que los cambios que han sufrido los planes de estudio, como se observan tras sus propias evoluciones institucionales, dan cuenta de un cambio mayor, común en todo el país, hacia un profesorado de mayores incumbencias profesionales, hacia un/a profesor/a de filosofía activo/a, más abierto a los distintos ámbitos donde circula el pensamiento filosófico. Sin embargo, los planes de estudio no han terminado de incorporar este nuevo perfil, de allí la tensión común entre una estructura curricular más **cerrada** y un perfil y alcances más **abiertos**.

Didáctica de la filosofía y ESI: aportes para pensar la formación docente en Filosofía

Villar Rocío

ISFDyT N.159 - ISFD Juan XXIII, Bahía Blanca

Introducción

La educación contemporánea en Argentina hoy en día se encuentra frente a múltiples desafíos en vistas a consolidar una experiencia educativa democrática que apunte a la construcción colectiva de una ciudadanía cada vez más igualitaria y más justa. En esta investigación nos dedicaremos a abordar una reflexión teórica sobre la enseñanza de la filosofía en Argentina en el nivel superior en vistas a problematizar la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente en Filosofía¹.

La ley de Educación Nacional N. 26.206 en Argentina establece una concepción de educación de carácter integral en vistas a propiciar valores de sostenimiento de proyectos de vida de los alumnos y las alumnas basados en el respeto por la diversidad, la no discriminación en torno al género ni de ningún otro tipo y la formación en torno a una sexualidad responsable, entre otros aspectos. En este sentido, la formación docente ocupa un rol fundamental en las condiciones de posibilidad de construcción de los lineamientos mencionados en el escenario educativo.

Asimismo, la sanción de la Ley N. 26.150, correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral del año 2006 (ESI) establece que todos los sujetos partícipes del proceso educativo de todos sus niveles, de carácter público o privado, tienen el derecho a recibir una formación vertebrada por una educación sexual integral. Por lo tanto, concebir a la educación sexual desde la perspectiva del derecho convoca a la formación docente en la

¹ Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación que conforma una propuesta de tesina para la carrera de Licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.

responsabilidad de construir estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan el cumplimiento del mismo².

De este modo, en el siguiente trabajo se analizarán en primer lugar, la normativa y lineamientos curriculares de la ESI en Argentina; en segundo lugar, se abordarán concepciones políticas, pedagógicas y filosóficas en torno a la educación sexual; en tercer lugar, se presentarán aportes teóricos desde el campo de la Didáctica general, del nivel superior y específica de la filosofía; en cuarto lugar, se indagará en investigaciones educativas en torno a la formación docente en Filosofía en su relación con la ESI; por último se presentarán las conclusiones de la investigación realizada.

¿Qué es la Educación Sexual Integral (ESI)? Marco Normativo y Lineamientos Curriculares

La sanción de la Ley N. 26.150 en Argentina, correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral del año 2006 (ESI) establece que todos los educandos tienen el derecho de recibir educación sexual integral en las instituciones educativas, sean estas de gestión pública o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Conjuntamente especifica la comprensión de la educación sexual integral entendida como la articulación de diferentes dimensiones del ser humano en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. También se menciona en el documento que dicho programa se conjuga con otras políticas públicas orientadas al abordaje de la sexualidad en la nación³. Así la ley indica la incorporación de la educación sexual integral en las propuestas didácticas, la comunicación de saberes actualizados respecto a la sexualidad en su carácter integral, la promoción acerca de la responsabilidad

² María del Carmen Tamargo, “La educación sexual en Argentina: marcos normativos y cognitivos”, 2007: 1-11. <http://www.iniciativasyeestrategias.org>.

³ Se observan las siguientes leyes en Argentina: Ley N. 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley N. 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley N. 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer, Ley N. 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

respecto a la misma, la prevención respecto a problemas de salud, en específico a los relacionados con la salud sexual y reproductiva, y el trabajo en torno a la igualdad entre hombres y mujeres. Además, se establece la creación de los Lineamientos Curriculares por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del Consejo Federal de Educación. En relación a nuestra investigación, nos interesa señalar el artículo N° 8 Inciso f) “La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”, ya que allí se menciona la necesidad de problematizar dichos abordajes en la formación docente.

Respecto a los Lineamientos Curriculares del Programa (ESI), estos fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución N. 45/08. Allí se establecen los propósitos formativos y los contenidos a trabajar en cada espacio curricular de cada nivel educativo. Allí se hallan los lineamientos específicos a ser abordados por docentes del área de Filosofía en el nivel secundario⁴. A su vez, en función de nuestra investigación, nos interesa resaltar los lineamientos específicos en torno a la formación docente. Allí se menciona: la responsabilidad del Estado en garantizar una formación integral en torno a la formación docente y su posterior capacitación continua para el abordaje de la ESI. También se establecen características de la formación docente en ESI: se sugiere que los docentes puedan acceder a conocimientos actualizados en materia de sexualidad en su carácter integral, como también respecto al rol de la escuela y del docente en torno a ello; brindarles una formación amplia que promueva aprendizajes desde una disciplina o área específica así como también la reflexión en torno a sus incertidumbres, prejuicios y estereotipos en relación a la sexualidad; ofrecerles herramientas para conformar miradas críticas respecto a información sobre la ESI que favorezcan a un enfoque coherente, gradual y transversal del programa en el escenario educativo; promover saberes que conformen un enfoque crítico respecto a los modelos hegemónicos sobre sexualidad, se eviten reduccionismos de cualquier tipo y se promuevan un abordaje desde la perspectiva de los derechos humanos; se analice críticamente las distintas configuraciones de la sexualidad en el marco

⁴ Ministerio de Educación, *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N. 26.150, 2008, p. 50.*

de las prácticas pedagógicas a lo largo de la historia, se profundice el rol y responsabilidad de los docentes como adultos frente a niños, niñas y adolescentes. Además, se señalan estrategias de formación docente continua como ciclos de formación y desarrollo profesional: talleres de análisis de casos, talleres de reflexión, estudios de incidentes críticos, lectura y discusión de bibliografía, conferencias y paneles a cargo de expertos, elaboración de propuestas por los participantes, relevamiento e intercambio de experiencia significativas. Así se propone la formación docente centrada en las escuelas, redes de maestros, profesores e instituciones y ofertas de postítulos en el área. Conjuntamente en el marco de las acciones del Programa ESI también se editaron los Cuadernillos que conforman una serie de propuestas didácticas para ser abordada la ESI en el aula.

Perspectivas políticas pedagógicas y filosóficas de la Educación Sexual

A partir de lo mencionado en el marco normativo, nos interesa recuperar la perspectiva propuesta por Tamargo⁵ ya que en la investigación propuesta se recorren diferentes posturas en torno al tratamiento de la ESI. Coincidimos con la autora que “la problematización acerca de la educación sexual pone en debate y en confrontación marcos cognitivos referidos a la relación razón-cuerpo y cultura-naturaleza y por ende la regulación de la sexualidad, así como también pone en evidencia los valores e ideologías relativos a las relaciones de género expresadas en el campo de la sexualidad”⁶.

Así observamos a partir de la autora que hay dos perspectivas posibles en el tratamiento del planteo de la educación sexual: una visión instrumental y una visión integral centrada en un enfoque de derechos. La primera visión se comprende desde una interpretación de la ESI como una herramienta útil para profilaxis. Es decir, se le otorga al ejercicio de la ley, la función de prevenir situaciones no deseadas, entendiendo a la sexualidad bajo un encuadre biologicista relacionándose enteramente con la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual. Contrariamente, la segunda visión concibe a la ESI como una estrategia elemental para el desarrollo de libertad

⁵ María del Carmen Tamargo, *ob. cit.*

⁶ *Ibíd.*, p. 5.

y autonomía de los sujetos respecto a su sexualidad. En esta última perspectiva es evidente la comprensión de la sexualidad en su carácter integral y no meramente reproductivo; por lo cual, es esta última visión la que asumimos en nuestra investigación.

Por otro lado, la autora establece determinados marcos cognitivos y ejes dominantes⁷, clasificación con la cual acordamos, respecto a cómo establecer el trabajo en torno a la educación sexual. Desde el marco cognitivo 'c' referido a la comprensión de la ESI como un marco posibilitador de la promulgación de derechos, es interesante comprender junto con la autora que “conceptualizar la ESI desde un marco cognitivo basado en los derechos, implica el reconocimiento y reafirmación del valor de las políticas públicas como dispositivos que permiten ampliar y garantizar el ejercicio de esos derechos de la construcción de la ciudadanía”⁸.

⁷ La clasificación establecida por Tamargo es la siguiente:

a) Marco cognitivo conservador-tradicional. Eje dominante lo moral- religioso. Actores: iglesia católica, organizaciones católicas y grupos autoconvocados. Aquí se establece una concepción de la sexualidad ligada exclusivamente a una configuración enteramente biológica, dirigiendo de este modo el trabajo de la ESI a la esfera familiar y privada, por fuera del Estado. b) Marco cognitivo-científico. Eje dominante el paradigma médico y la racionalidad científica. Actores: profesionales de la salud y organizaciones que los representan, funcionarios de servicio de salud y del ministerio de salud. En este caso, la interpretación que se realiza de la ESI tiene que ver con un aspecto ya mencionado, es decir una comprensión de la ley en tanto estrategia biopolítica disminuyente y preventiva respecto a enfermedades de transmisión sexual. c) Marco cognitivo de derechos. Eje dominante la autonomía individual y la sexualidad como derecho. Actores: profesionales de la salud, académicos, organizaciones de mujeres, organizaciones de derechos humanos, legisladores/ representaciones políticas y funcionarios del Ministerio de Salud. En este marco, se conceptualiza a la sexualidad desde una visión amplia e integral. Se otorgan aspectos relacionados con lo afectivo, y por lo tanto la ESI se establece como una posibilidad factible en el ejercicio autónomo de derechos propiciando la libertad de un desarrollo pleno de la sexualidad, el derecho a la libre determinación de la identidad sexual, entre otros.

⁸ María del Carmen Tamargo, ob. cit., p. 10.

Conjuntamente, consideramos también los aportes de investigadoras que presentan un recorrido teórico sobre los conceptos y corrientes pedagógicas, filosóficas y didácticas de la educación sexual en las instituciones educativas. Es pertinente para nuestra investigación señalar la tesis principal de las autoras ya que sostienen que históricamente toda educación es y ha sido sexual: “no siempre de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”⁹. Así, la escuela se comprende como un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados:

“En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc.”¹⁰.

A partir de ello, podemos afirmar que se torna necesario analizar y repensar la formación docente bajo la clave propuesta por las autoras, ya que se comprende la escuela como un dispositivo disciplinante más que históricamente ha colaborado en mantener el orden social de género establecido y a su vez es el espacio educativo el escenario posible para la construcción ciudadana democrática.

Asimismo, recuperamos una investigación acción participativa a partir de un trabajo de campo con participantes de los Talleres de Educación Sexual Integral en la ciudad de Buenos Aires, en el marco de los Profesorados de Enseñanza Inicial y Primaria. Allí buscan analizar desde la noción de currículum cómo este configura de distintos modos las experiencias educativas en el marco de la formación docente en ESI.

En dicha investigación proponen tematizar cómo se dan las formas de enseñanza de la ESI, cómo aparece la perspectiva de género y las

⁹ Graciela Morgade y otras, “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en <educación sexual>”, Graciela Morgade (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía, 2011: 23-52, p. 29.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 28.

sexualidades, y cómo se da en la enseñanza la relación con la normativa existente. Allí anticipan que “la ESI puede tanto iniciar algunos movimientos para desestabilizar la normalización o “pedagogización de las sexualidades” producida históricamente por las escuelas como, de otro modo, generar un conocimiento normalizador y disciplinador acerca de los cuerpos y sexualidades”¹¹. En este sentido, coincidimos con la idea propuesta sobre que la ESI puede volverse un dispositivo más de disciplinamiento de las subjetividades pero desde nuestra mirada es justamente mediante su tratamiento desde un enfoque de Derechos Humanos que es posible resistir a dichas nuevas normalizaciones de las subjetividades. En este aspecto las autoras describen “Sin embargo, persisten enfoques otrora hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplinas, y solo una incipiente formación docente específica –y en algunas jurisdicciones– para garantizar el abordaje establecido”¹². Es interesante observar que aún en las áreas específicas de cada disciplina estas discusiones se encuentran todavía en formación, por lo que urge un tratamiento conceptual profundo de las problemáticas que aborda la ESI en cada disciplina. Asimismo, se concluye que lejos de una homogeneización de perspectivas

“es evidente que existan cruces entre las miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, y los sentidos, contenidos y propuestas pedagógicas que van configurando la experiencia formativa de las/os estudiantes en ese espacio curricular”¹³.

A su vez, compartimos con las investigadoras la visión de la ESI en la formación docente como un desafío problematizador de la “formación” en sentido amplio:

¹¹ Graciela Morgade y Paula Fainsod, “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente”, *Revista Del IICE*, 38, 2015: 39-62, p. 46.

¹² *Ibíd.*, p. 41.

¹³ *Ibíd.*, p. 60.

“Entendemos al proyecto de la Educación Sexual Integral como un interesante analizador que pone en cuestión, como ningún otro, a la propia noción de ‘formación’, la resignifica y la potencia”¹⁴.

Expresado esto, tanto los aportes de que postulan la perspectiva de la ESI en clave de Derechos Humanos como la sistematización de un análisis genealógico de las tensiones y paradigmas pedagógicos y filosóficos en torno a la educación sexual, se vuelven marcos teóricos elementales para profundizar la formación docente en Filosofía y su relación con la ESI.

Abordajes desde la Didáctica para pensar la formación docente en el nivel superior

La Didáctica es una disciplina que tematiza la enseñanza y tiene la responsabilidad de intentar dar respuesta a los interrogantes sobre ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?¹⁵ Así entendemos que “la enseñanza, entonces, nunca es neutral, siempre es una actividad política”¹⁶ y a su vez, en vistas de superar paradigmas instrumentales que históricamente la han conformado, se comprende que esta debe tener en cuenta su carácter complejo y los diferentes ámbitos que conforman la enseñanza: lo social, lo político, lo institucional y lo instrumental¹⁷.

Asimismo, en función de nuestra investigación se considera la problematización de la Didáctica del nivel superior que busca distanciarse de lo denominado “Didáctica del sentido común” la cual conlleva una ilusión de adidactismo en donde la dimensión de la enseñanza y aprendizaje no se comprende a sí misma críticamente, sino que es vista dogmáticamente¹⁸.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Alicia Camilloni, “1. Justificación de la didáctica”, Camilloni Alicia, *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2007: 19-22, p. 22.

¹⁶ Laura Basabe y Estela Cols, “6. La enseñanza”, Camilloni, *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2007: 125-161, p. 134.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 157.

¹⁸ Alicia Camilloni, “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”, Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 1995: 1-7, p. 6.

Coincidimos en la necesidad de construir una Didáctica del nivel superior científica que supere este paradigma, en muchos casos aún vigente, y problematice de modo crítico la enseñanza en el nivel superior. Asimismo, se vuelve necesario que la Didáctica del nivel superior se auto-conciba como campo de producción científica y reflexione acerca de la especificidad de la enseñanza-aprendizaje en su nivel¹⁹.

En vistas a la construcción de una Didáctica del nivel superior científica mencionada, tomamos los aportes actuales en torno a la Didáctica específica de la filosofía y comprendemos que la enseñanza y aprendizaje de la filosofía -en sus diferentes niveles educativos- es un problema filosófico tal como expresa Cerletti²⁰. Es decir que la reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía, inherentemente conlleva a las preguntas sobre ¿qué es enseñar filosofía? y ¿qué es filosofía? Conjuntamente, en la actualidad, el campo de la Didáctica específica de la filosofía en Argentina ha tenido un notable giro en su comprensión: lejos de pensarse como una disciplina secundaria, hoy es un campo de problematización filosófica en sí mismo. Bajo estas líneas, se comprende la enseñanza de la filosofía como enseñar a filosofar, así lo fundamental en las clases de filosofía debería ser enseñar una actitud problematizadora –de sospecha– frente al mundo a través de la cual cuestionemos lo obvio, lo dado como natural y normalizado; y así conjuntamente establezcamos nuevas relaciones con el mundo y los otros. Así se expresa

“la filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla en los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. [...] Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad”²¹.

¹⁹ Elisa Lucarelli, “Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)”, ficha de cátedra, UBA, 1998: 1-13, p. 3.

²⁰ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

²¹ *Ibíd.*, p. 82.

A su vez, en función de nuestra investigación, se comprende que “toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de **intervención** filosófica”²². Es decir,

“Siempre se asume y se parte, explícitamente o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones, que conviene dejar –y dejarse– en claro porque, en última instancia, y fundamentalmente, es lo que será ‘aprendido’ por los alumnos”²³.

En este sentido, entendemos que en vistas a un abordaje de la ESI por ejemplo, se vuelve interesante revisar qué supuestos de la historia de la filosofía se hallan en las propuestas de cátedra del nivel superior. De esta forma, entendemos que

“la filosofía, y en consecuencia su enseñanza, no solo deben desnaturalizar las relaciones establecidas que encasillan el ‘saber filosófico’ sino también las relaciones establecidas que encasillan todo saber”²⁴.

Observamos que la formación docente entendida en su carácter complejo se encuentra muchas veces naturalizada en tanto se vuelve cada oportunidad de enseñanza de la filosofía –no siempre consciente– como una puesta en escena inevitable de cómo enseñarla. Es decir, que cada docente formador de futuros profesores de filosofía asume una mirada –no siempre problematizada– de la filosofía y su historia. Se expone así filósofos y filósofas tanto en sus presencias y sus ausencias junto a una propia concepción del filosofar que inevitablemente conformará subjetivamente a los alumnos partícipes de la formación docente. Por ello entendemos que: “toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una transformación de sí”²⁵. De este modo, se vuelve necesario repensar la formación docente como la propiciadora de herramientas que potencien a los sujetos de la educación a ser

²² *Ibíd.*, pp. 20-21.

²³ *Ibíd.*, p. 21.

²⁴ *Ibíd.*, p. 85.

²⁵ *Ibíd.*, pp. 11-12.

protagonistas de sus recorridos y asumir una transformación continua e inacabada; en palabras de Cerletti: “atravesar lo que los demás (instituciones, los profesores, el Estado, etc.) contribuyeron a conformar lo que uno es, para asumir, individual y colectivamente, lo que se quiere ser”²⁶. Dicho esto, la Didáctica específica de la filosofía –entendida como una construcción vital y constante– bajo su problematización actual se vuelve un camino necesario para la problematización de la ESI en las aulas.

La formación docente en el profesorado de Filosofía y su relación con la ESI

En base a las propuestas de investigación en Argentina sobre la formación docente en Filosofía en torno a un posible abordaje de la ESI en las aulas, consideramos los siguientes aportes. En primer lugar, recuperamos los aportes de Spadaro²⁷ desde una mirada desde la discusión de género y desde un enfoque de la enseñanza entendido en términos de coeducación como “un proceso intencionado de intervención que tiene como principal objetivo la creación de un modelo curricular [...] descentralizado, diverso, plural, tolerante, pacífico, solidario y dispuesto al cambio”²⁸. Así se apunta a problematizar la noción de igualdad, y en este caso puntual, la autora reflexiona acerca de la educación mixta en Argentina como una variable necesaria pero no suficiente en la construcción de una igualdad real entre los sujetos del escenario educativo. Por el contrario, establece algunas consideraciones que tienen como base este aspecto y ayudarían a su profundización; como por ejemplo, evidenciar el *currículum* oculto y prácticas invisibilizadas en la construcción del género. Asimismo, detalla una dificultad presente en torno a la formación docente: “Para que este proceso de enseñanza de la filosofía con una perspectiva que contemple el género sea posible, es necesario que se dé este cambio previamente en la formación de

²⁶ *Ibíd.*, p. 61.

²⁷ María Spadaro, “La coeducación en la enseñanza de la filosofía: una deuda de género”, Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba, 2009, pp. 227-235.

²⁸ *Ibíd.*, p. 228.

los y las docentes que enseñan filosofía: así la cuestión deviene en cómo actualizar la formación docente.²⁹

No obstante, se observa la presencia de una gran resistencia ante ello conformada a causa de una insensibilidad respecto a las cuestiones en torno al género. A su vez, se mencionan las dificultades en torno a la selección de contenidos y materiales –bajo el supuesto de la imposibilidad de la neutralidad en la construcción del conocimiento– y menciona tanto las presencias y ausencias de temas y autores/as en la discusión teórica de género en los mismos. Así:

“Podemos enriquecer la mirada de los estudios tradicionales, incorporando al análisis las variables que ha señalado como relevante la filosofía de género y también incluir en el currículo proyectos no canónicos llevados adelante por mujeres”³⁰.

Es necesario para la autora tener en cuenta todas las herramientas que conformarían una práctica coeducativa para ponerlas en práctica “no para disminuir los conflictos creados por la discriminación por género, sino para desvelarlos y resignificarlos en el marco de una política igualitaria y democrática”³¹.

En segundo lugar, es abordada la cuestión de la enseñanza de la filosofía y su relación con las cuestiones de género, en la mirada acerca de los materiales y cómo estos se han construido desde la ausencia de fuentes filosóficas acerca de la producción de las filósofas a lo largo de la historia de la filosofía. Así, se establece que es necesario tematizar la relación entre la enseñanza de la filosofía y la discusión de género a fines de descentrar el conocimiento filosófico³².

En torno a la pregunta que nos convoca, acerca de la situación actual de la formación docente en Filosofía en Argentina, se menciona que: “en la

²⁹ *Ibíd.*, p. 231.

³⁰ *Ibíd.*, p. 235.

³¹ *Ídem.*

³² Olga Grau Duhart, “La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género”, Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Eudeba, 2009,; 207-216, p. 208.

enseñanza de la Filosofía en el nivel universitario son pocos los cambios introducidos desde una perspectiva de género. La disciplina, en el nivel de pregrado, incluye escasamente a filósofas y más raramente a filósofas feministas”³³. Así, la autora caracteriza dicha cuestión desde el concepto de Bourdieu sobre la “violencia simbólica” y establece que “no solo la violencia simbólica de género está presente en la enseñanza de la Filosofía en la exclusión del pensamiento de las filósofas a nivel de currículo explícito, sino también en lo que constituye el curriculum oculto de género”³⁴. Este último aspecto, referido a lo performático de las instituciones educativas, entra en diálogo con los aportes de Morgade, Baez, Zattara y Villa previamente mencionados.

En tercer lugar, Femenías coincide con el diagnóstico presentado por ambas autoras en torno al sesgo genérico que constituyen los materiales didácticos existentes para la enseñanza de la Filosofía. Asimismo propone una serie de abordajes prácticos para repensar la enseñanza de la Filosofía en su relación con la tematización de las construcciones sexuales que apunte a la igualdad y la no discriminación de género. Por lo cual, establece dos grupos de actividades de distintos niveles y carácter: no sistemáticas y sistemáticas. Por un lado, frente a las situaciones no sistemáticas se propone trabajar en torno a la “sensibilización” desde una mirada crítica y de género ante determinados acontecimientos en el aula: insultos e injurias; el abordaje de historias, películas y publicidades; generación de contraejemplos que apunten al subtexto de género; reflexión de experiencias individuales y colectivas sobre la exclusión, descalificación, marginación, etc.³⁵.

Por otro lado, en torno a situaciones sistemáticas se establece abordar los siguientes aspectos en las propuestas de enseñanza de la Filosofía: deslegitimación de los argumentos de exclusión (por sexo, etnia, cultura, etc.) se señala por ejemplo el abordaje de la filosofía antigua desde la propuesta de Aristóteles respecto a la posición de las mujeres en la sociedad hasta los cuestionamientos realizados por Beauvior y la lectura acerca de la naturaleza

³³ *Ibíd.*, p. 213.

³⁴ *Ibíd.*, p. 215.

³⁵ María Luisa Femenías, “Propuestas para una enseñanza no sexista de la filosofía”, Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Eudeba, 2009;199-206, pp. 200-201.

humana; la discusión acerca de la cultura y la civilización; la recuperación de filósofos y la presentación de la historia de la filosofía desde sus referentes ausentes y sus posiciones alternativas frente a la tradición filosófica hegemónica³⁶.

Así es posible afirmar que a través de las investigaciones recorridas, se vuelve necesario repensar y profundizar la formación docente en Filosofía en el marco de un abordaje, necesario y actual, de las temáticas en torno a la ESI que construyan una perspectiva desnaturalizadora de imaginarios y sentidos comunes acerca de la sexualidad y sea fundamentalmente crítica.

Consideraciones finales

En vistas al recorrido realizado entendemos que en primer lugar, la ESI en nuestro país se puede comprender desde una visión instrumental o desde una visión centrada en un enfoque de derechos y esta última es la que consideramos pertinente tener en cuenta en la formación docente en Filosofía en Argentina. A su vez, en segundo lugar, se expresaron líneas de investigación en torno a la dimensión pedagógica, filosófica y didáctica de la ESI. En tercer lugar, se analizaron aportes conceptuales de la Didáctica general y del nivel superior que conllevaron, en cuarto lugar a reflexionar acerca de la formación docente en Filosofía, por un lado desde la Didáctica específica de la filosofía que comprende a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía como un problema filosófico en sí mismo y por otro lado, a través de diferentes perspectivas y propuestas prácticas se problematizó la formación docente en Filosofía en torno a las temáticas que aborda la ESI. Asimismo, a través de esta investigación, hemos podido percibir –en coincidencia con los autores abordados– una existencia incipiente de la formación docente en Filosofía en el nivel superior orientada a generar herramientas que tematizen la ESI. Aun así consideramos que es un camino que se encuentra con un presente fértil y en construcción, el cual aborda temáticas contemporáneas que se tornan urgentes y nos exige como docentes –desde el marco de un enfoque de derechos– volvernos protagonistas y propiciar su abordaje didáctico en las aulas.

³⁶ *Ibíd.*, pp. 202-205.

HÉCTOR DELFOR MANDRIONI: MAESTRO Y PENSADOR

Coordinación: Luisa Ripa

Mesa Temática
Héctor Delfor Mandrioni: Maestro y Pensador
Coordinación: Luisa Ripa

Fundamento. Queremos rescatar la figura de uno de los autores más notables de este período: pensador de profundidad y audacia peculiares. Su elaboración conceptual supo reunir la agudeza, la capacidad de discernimiento y riguroso análisis, con la entrega a la docencia, en un estilo de claridad de exposición y de apertura. Mandrioni “hizo escuela” en la propuesta de abrirse a autores nuevos y antiguos, de dejarse tocar por los problemas y necesidades que muestran los signos de los tiempos, y en compartir con libertad y reconocimiento a otros y otras.

Publicaciones, gestiones, por ejemplo, tanto en la creación de la Universidad Católica o en becas para formación posgradual en Alemania, sus convocatorias a encuentros o viajes a dar cursos y conferencias, su decisiva intervención para la creación de un espacio de fenomenología y hermenéutica en el pensamiento argentino... son parte de una muy larga lista de entregas originales, penetrantes y abiertas.

Esta mesa incluirá trabajos sobre su docencia en filosofía y en psicología. Y su especial cercanía a la poesía.

Espera comenzar a exponer algunas de las riquezas que aportó Mandrioni, como rescate de un cierto silencio y marginalidad, que abra un camino al que muchos querrán seguir aportando en el futuro.

La Mesa se desarrolla conforme con el siguiente orden de exposición y título del trabajo.

Celina Lértora Mendoza y Dulce Santiago (CONICET y UCA, Buenos Aires)

La cátedra de Introducción a la Filosofía de Héctor Mandrioni en la UCA. En Homenaje a Héctor Mandrioni y Clide Quintar

María Cristina Griffa (UCA, Buenos Aires)

Homenaje al Maestro. Mandrioni: profesor de Psicología”

Luisa Ripa (UNQ, Quilmes)

Acontecimiento del *esse* y cómo “el pez chico se come al grande”

Florencia Güiraldes (Buenos Aires)

Héctor Delfor Mandrioni; “Rilke y la búsqueda del fundamento”

**La cátedra de Introducción a la Filosofía
de Héctor Mandrioni en la UCA.
En Homenaje a Héctor Mandrioni y Clide Quintar**

Celina A. Lértora Mendoza
CONICET-FEPAI, Buenos Aires
Dulce María Santiago
UCA. Buenos Aires

Presentación

El P. Dr. Héctor Delfor Mandrioni¹ estuvo a cargo de la cátedra de Introducción a la Filosofía en los tiempos fundacionales de la UCA. A diferencia de otros docentes que profesaban un rígido tomismo no sólo en lo doctrinario sino incluso en los contenidos y la bibliografía, Mandrioni se caracterizó por una amplia apertura a la filosofía universal, especialmente la contemporánea, dando a los alumnos de primer año un panorama que, en forma preliminar como es el objetivo de esta cátedra, les abriera la mente a la esencia dialogal y argumentativa de la filosofía.

¹ Una brevísima referencia biográfica. Nació el 12/02/1920. Se recibió de Profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de La Plata en 1958. Licenciado en Filosofía recibido en la Universidad Nacional de La Plata en 1959 t de Doctor en Filosofía en la misma Universidad, en 1963. Fue Profesor del Profesorado del CONSUDEC (1945-80), Profesor de la Universidad Nacional de La Plata (1965-67), Profesor Fundador y Emérito de la Universidad Católica Argentina. Fue Miembro Evaluador del CONICET (PK) (1991-94). Publicó los libros: *Introducción a la filosofía* (1964), *Max Scheler* (1965), *Rilke y la búsqueda del fundamento* (1971), *La vocación del hombre* (1984), *Filosofía y política* (1986) y *Pensar la técnica* (1990). Fue Premio Konex en 1996. Falleció el 2 de febrero de 2010.

La comunicación aborda dos tiempos. El primero, cuando el propio Mandrioni daba las clases, se basa en los apuntes de cátedra recogidos por Celina Lértora Mendoza. Se analiza dicho documento, en sus contenidos y en la bibliografía recomendada, completando con los recuerdos de quien fue alumna

La segunda parte se refiere a la continuidad de la cátedra, luego del alejamiento de Mandrioni, con la Prof. Clide Quintar, que fue su discípula y que la dictaba siguiendo el libro del Maestro. Se analizan los modos docentes de la Prof. Quintar y su interpretación de libro de Mandrioni, completando con los recuerdos de Dulce María Santiago que fuera su alumna.

Se concluye con una síntesis sobre el legado de Mandrioni a través de esta cátedra, a la historia de la formación filosófica argentina, ya que muchos de quienes fueron sus alumnos han continuado en esa línea en sus enseñanzas en otras instituciones.

1. La cátedra a cargo de Mandrioni

1.1. La estructura y temas del programa

Aunque Mandrioni tenía una sólida formación en filosofía como lo muestran sus escritos, sobre todo en filosofía contemporánea y axiología (se especializó en Scheler) en la Facultad de Filosofía y Letras de UCA sólo enseñó Introducción a la Filosofía, una materia que muchos consideran “secundaria”. Mandrioni en cambio, no pensaba así, sino que, al contrario, la consideraba decisiva para confirmar y afianzar la vocación filosófica de los alumnos de primer año. Si bien en general se admite y supone que esta materia debe presentar un panorama de la temática y la historia de la filosofía, hay mucha divergencia sobre cómo hacerlo. El carácter enciclopédico y abrumador en cuanto a la información, de temas y autores que los alumnos verán en detalle en los próximos cursos pero que les resulta imposible abordar con suficiente seriedad y profundidad en un curso inicial, llevó hacia esas mismas épocas en que enseñaba Mandrioni, en otros centros académicos a

optar por otro criterio, privilegiando quizá uno o dos temas, o un reducido número y uno o dos autores, y trabajar en ello mostrando en la práctica, por decirlo así, cómo se hace filosofía.

En otras palabras, por los años sesenta y setenta del siglo pasado, las dos opciones básicas y extremas para encarar la materia era “enseñar filosofía” (en el sentido de enseñar contenidos en la mayor cantidad posible) o “enseñar a filosofar”.

Mandrioni nunca aceptó esta opción y encontró, según parece claro, una vía intermedia que por un lado presentara los temas y los autores centrales de la filosofía en su contexto, pero por otro, que también enseñara a filosofar. Para él, “enseñar a filosofar” tenía el sentido de exhibir cómo filosofaron los que de hecho consideramos filósofos, es decir, cómo fueron elaborando su pensamiento frente a sus principios iniciales, su desarrollo, la respuesta a las críticas, etc. En esto resultaba que también el profesor filosofaba, pero sin ponerse como modelo de filosofante, actitud que era bastante común, por otra parte.

Su programa no sigue un orden cronológico sino temático, pero sucede que, justamente, los grandes temas de la filosofía fueron los que abordaron los primeros filósofos y luego, como un resultado del desarrollo mismo de sus ideas y de las polémicas suscitadas, fueron apareciendo otros temas y otros problemas, construyéndose así el entramado de la historia de la filosofía.

El programa de Mandrioni aún en forma armónica, ambos aspectos. En su presentación (la que considero es del año 1962) sigue el modelo estandarizado en la Facultad. El contenido se divide en unidades (que se llamaban “bolillas” aludiendo a que, para sortear el tema en la mesa de examen, se ponía el número de la unidad en bolillas dentro de un bolillero y el alumno las sacaba al azar). Estas grandes unidades responden bien a lo que de hecho han sido los grandes ejes temáticos de la filosofía: conocimiento universal sobre el conocimiento mismo; 4. La filosofía universal como conocimiento universal de sí mismo; 5. El valor del conocimiento racional; 6.

La filosofía como conocimiento metódico y sistemático; 7. La filosofía como conocimiento fundamental; 8. Autonomía de la filosofía.

Para cada uno de los subtemas de estos grandes temas Mandrioni ponía como ejemplos diversas posiciones filosóficas en pugna, y si bien indicaba claramente qué sostiene o debe sostener un filósofo católico (tomando muchas veces la doctrina de Tomás de Aquino) siempre expresaba claramente el valor y la pertinencia argumentativa de posiciones opuestas y justipreciaba los intentos de filósofos cristianos y especialmente de los neotomistas, por lograr síntesis nuevas que ampliaran el panorama teórico.

Para cada uno de estos temas el programa indica una bibliografía específica; algunos fragmentos de ella se leían y comentaban en clase. La bibliografía general, cuya lectura completa se recomendaba, es más bien escueta y no eran manuales, como se verá. Dedicó el tercer apartado a ese tema

1.2. Didáctica y desarrollo de las clases

En cuanto a la forma didáctica, Mandrioni tenía un sistema interesante. En cada clase ponía un esquema (él decía que siguiendo el esquema no se divaga y efectivamente terminó completamente el dictado al término del ciclo lectivo). La explicación del esquema y a veces la lectura de fragmentos ampliaba la visión del esquema que le quedaba al alumno como síntesis y que de hecho era muy útil para preparar el examen

Veamos ahora brevemente los subtemas y los autores que Mandrioni presentaba en cada una de las unidades

1. La tarea del filósofo, el valor de la filosofía, el origen de la filosofía, basándose sobre todo en Aristóteles, Heráclito y Platón, con referencias a Descartes (racionalismo) y Jaspers (existencialismo)

2. La filosofía como conocimiento universal: a) las cosas materiales. Consistencia ontología de lo corpóreo e inteligibilidad de las cosas materiales. b) los seres vivientes: espontaneidad e inmanencia como notas de la actividad vital. Presentó las posiciones de Platón, Tomás de Aquino, Hegel, el panteísmo y el idealismo de la significación

3. La filosofía como conocimiento universal (continuación): c) El conocimiento: el conocimiento como producción del objeto: posición kantiana. El conocimiento como asimilación de la realidad: posición aristotélico-tomista. d) El ser: razones de su importancia capital para la metafísica. Mención especial de la ontología tomista. Las posiciones en contraste fueron el realismo y el criticismo, ejemplificadas en Tomás de Aquino y Kant.

4. La filosofía como conocimiento universal (continuación): a) El Valor: principales posiciones actuales e importancia del tema. Mención especial de la posición fenomenológica de M. Scheler. b) La persona: diversos aspectos. Las grandes concepciones del hombre. Mención especial de la antropología cristiana y de la teoría de la “decadencia del hombre”. En esta unidad se presentó mayor cantidad de posiciones y autores; los más desarrollados fueron: Spengler (relativismo), Windelband, Rickert (neokantismo), Scheler, Hartmann (fenomenología). Witmann, van Rintelen, Steinbücher (neoescolástica); una atención especial mereció el vitalismo de Klages, como presentación general del tema que luego se desarrolló en otras unidades.

5. La filosofía como conocimiento racional: valor del conocimiento discursivo y necesidad de la abstracción; el problema de la intuición. Se presentan diversas posiciones sobre estos temas, en especial el conceptualismo klagesiano (consecuencia del vitalismo que se vio en la unidad anterior), pero sobre todo hay un amplio tratamiento de Descartes y de Bergson

6. La filosofía como conocimiento metódico y sistemático. Principales métodos, dialéctica platónica, método deductivo, método inductivo, método

trascendental, método fenomenológico y método bergsonianos: discusión y conclusiones. Necesidad y límites del sistema; génesis de los sistemas filosóficos. La unidad trata extensamente los principios del método fenomenológico en general (en especial se verán en la unidad siguiente) y hace mención especial de las posiciones contrapuestas de Hegel y Kierkegaard en relación a los sistemas filosóficos.

7. La filosofía como conocimiento fundamental: las causas primeras y los supremos principios. La esencia de la filosofía según K. Jaspers, M. Scheler y E. Husserl: discusión y conclusiones. La unidad, como es claro, se orienta al pensamiento contemporáneo y las derivas de la fenomenología, que incluye también a Heidegger, autor en plena productividad a comienzo de los años '60.

8. La filosofía como conocimiento peculiar: autonomía del saber filosófico. Relación entre filosofía y ciencia positiva. Relación entre filosofía y teología. Arte, Religión e Historia. En estos puntos se presentan autores dispares sobre la peculiaridad de la filosofía, como Dilthey, Husserl, Jaspers, ampliando así con contenidos contemporáneos las primeras nociones de Aristóteles, y Platón sobre la filosofía. La distinción y relaciones entre fe y saber es abordada desde Tomás de Aquino. La filosofía de la religión es presentada a través de varios importantes pensadores como Otto, Blondel, Sciacca, Guardini, Windelband, Natorp. Para la filosofía del arte se base fundamentalmente en Maritain, añadiendo las ideas de Claudel sobre la poesía. El tema final, filosofía e historia, es presentado desde la perspectiva de Hegel por una parte, y la de Danielou en la línea neoescolástica.

Como se puede apreciar, los temas se van ampliando y se van presentando nuevas corrientes y desarrollos de las anteriores, en paralelo con la mayor cantidad de filósofos analizados en lo esencial de sus posiciones, llegando hasta autores contemporáneos del profesor y, como se ve también en la bibliografía y las lecturas en clase, con textos de aparición reciente en ese momento. Sin dar la impresión de agobio temático o bibliográfico, se va llevando al cursante a una comprensión no sólo de los grandes temas de la

filosofía en la actualidad, sino también a su desarrollo histórico, a su surgimiento, sus conexiones, sus disputas y, en definitiva, la dialéctica propia del quehacer filosófico, que es esencialmente dia-lógico.

1.3. La bibliografía

Los programas, sobre todo en aquella época, solían distinguir entre bibliografía obligatoria y bibliografía recomendada o complementaria. Se suponía que los alumnos leían y conocían bien el contenido de la obligatoria. Por lo general, eran manuales (uno o dos) y algún otro texto. La complementaria podía ser, y de hecho era, mucho más numerosa. Es cierto que algunos profesores abusaban de la obligatoriedad y ponían listas interminables que, como es obvio, ningún alumno podía cumplir. Mandrioni no usaba este criterio. Como ya se dijo, algunas de las lecturas, breves, sólo capítulos o partes de ellos, se comentaban en clase, previa lectura -al menos parcial- del original, con lo cual el profesor también enseñaba a leer, comentar un texto, resumiendo sus ideas centrales.

La bibliografía general –como se dijo– era escueta, se reducía a seis obras (en ediciones de la época): J. Maritain, *Introducción a la filosofía* (Bs. As., 1935); R. Le Senne, *Introducción a la filosofía* (Bs. As. 1954); A. Millán Puelles, *Fundamentos de filosofía*, 2 T (Madrid, 1957); A. González Álvarez, *Introducción a la filosofía* (Madrid, 1958); J. Wahl, *Introducción a la filosofía* (México, 1950); M. F. Sciacca, *La Filosofía hoy* (Barcelona, 1956).

Obsérvese que, si bien todos tratan en general de la filosofía, no son propiamente manuales introductorios con excepción de Millán Puelles y González Álvarez. Los demás, incluso el de Maritain y a pesar de su título, son obras de filosofía cuyos autores son filósofos que tienen posiciones tomadas en todos los grandes temas filosóficos en discusión. De modo que su lectura acerca, de un modo natural, al ejercicio del filosofar,

La bibliografía de cada unidad, en cambio, es muy específica y hasta diría especializada, sobre todo porque una cantidad considerable de las obras

citadas no está en castellano sino en francés (era por entonces un idioma alternativo al menos en UCA, más usado que el inglés o el italiano).

Me parece interesante el listado completo de las obras que Mandrioni recomendaba para los puntos de su programa (los cito solo por autor y título, dejando de lado la edición que, obviamente, era la corriente en esa época). Al lado de cada obra coloco la unidad a que corresponde: J. Pipper, *Ocio y vida intelectual* (1), J. Maritain, *Ciencia y sabiduría* (2), E. May, *Filosofía natural* (2), D. Mercier, *Psicología* (2), A. Millán Puelles, *Fundamentos de filosofía* (1), Ph. Lersch, *La estructura de la personalidad* (2), R. Jolivet, *Las fuentes del idealismo* (2), A. Sertillanges, *Las grandes tesis de la filosofía tomista* (2), E. Gilson, *El ser y la esencia* (2). S. Vanni Rovighi, *Introducción al estudio de Kant* (3), L. de Raeymaeker, *Philosophie de l'être* (4), M. Scheler, *El puesto del Hombre en el Cosmos* (4), A. Marc, *Psychologie réflexive*, T. II (4), J. Mouroux, *Sens Chrétien de l'home* (4), J. Peghaire, *Intellectus et Ratio selon S. Thomas* (5), G. Manser, *La esencia del tomismo* (5), O. N. Derisi, *La doctrina de la inteligencia* (5), J. Hessen, *Tratado de Filosofía*, T. I (6), J. Sepich, *Introducción a la filosofía* (6), J. Wahl, *Études kierkegaardienes* (6), F. Gregoire, *Études hegelienes* (6), L. de Raeymaeker, *Introducción a la filosofía* (7), H. Gardeil, *Initiation à la philosophie*, T. I (7). A. Millán Puelles, *Fundamentos de la filosofía*, T. I (7), Aristóteles, *La Metaphysique*, T. I (7), S. Tomás, *In metaphysicam Aristotelis commentaria* (7), J. Ladrière, *Science et Philosophie* (8), G. Manser, *La esencia del tomismo* (8), J. Maritain, *La Poesía y el Arte* (8), P. Ortegat, *Philosophie de la Réligion* (8), H. Marrou, *De la connaissance historique* (8), X. Zuviri, *Naturaleza, historia, Dios* (8).

Son 32 autores y obras de los cuales solo los dos manuales aparecen en la bibliografía general. Desde luego Mandrioni no pensaba que los alumnos leeríamos las 32 obras completas, pero sí esperaba lo que de hecho sucedía: que elegíamos capítulos de varias, tal vez unas diez y luego el libro completo de dos o tres que a cada uno le resultara más interesante. De este modo, sin presiones (pues en el examen final cada uno decía lo que había leído, no se cuestionaba la elección) se lograba un acercamiento directo a los textos, algo

que siempre fue un desiderátum de los profesores y casi siempre con escaso éxito.

1.4. Una apreciación personal

He presentado el curso de Introducción a la Filosofía de Mandrioni tal como surge de los documentos. Como cursante y compañera de una treintena de alumnos que nos incorporamos ese año al quehacer filosófico siendo todos muy bisoños, puedo decir algo testimonial. Mandrioni no faltaba nunca, llegaba un poco temprano y se quedaba luego de las clases y en los intervalos cuando eran dos horas, a conversar con nosotros, explicar algo más o simplemente comentar temas no sólo filosóficos sino generales o cotidianos, siempre con mucho tacto y dejándonos también opinar. En las clases admitía todo tipo de preguntas en cualquier momento. Es decir, era un profesor abierto, en una época en que eso no era tan común y sí muy deseable y bienvenido. Supo granjearse el afecto de los alumnos sin renunciar a su autoridad bien ejercida que todos respetábamos. Nadie cuestionó nunca las notas que puso en parciales y finales, porque las justificaba con la aclaración de los errores o ignorancia, siempre dejando a salvo la dignidad del alumno.

Sus exposiciones eran muy claras, los cuadros que presentaba nos ayudaban también a ver, en forma sinóptica y visual, las relaciones temáticas, conceptuales y también a fijar palabras-conceptos claves, así como ciertos nombres de filósofos de los cuales sabíamos entonces muy poco, pero que podían comenzar a interesarnos, como de hecho sucedía.

Los ejercicios de lectura y comentario en clase Estos ejercicios, me consta, fueron muy útiles a todos nosotros. Y fueron una interesante aproximación a una materia especial del plan de estudios, denominada precisamente “Textos”, donde se leía y comentaba un autor por año (Aristóteles, Tomas de Aquino, Kant y Wittgenstein, en ese orden).

La impronta magistral de Mandrioni se puede comprobar fácilmente no sólo por el recuerdo de quienes lo tuvieron como docente, sino también por el

acompañamiento a algunos proyectos suyos, muchos años después de haber dejado las aulas. Mandrioni siempre contó con un número de fieles seguidores que, unos más, otros menos, continuaron (continuamos) ejercitándose en la filosofía al modo que nos había enseñado. Varios reconocimientos en vida y luego de su fallecimiento nos acercaron a un recuerdo que también ha sido y es un permanente homenaje.

1.5. Apéndice

Como complemento se transcriben cuatro de los esquemas que el P. Mandirioni ponía en la pizarra antes de comenzar su clase y que servía de guía

Esquema N. 1, correspondiente a la unidad 1.

1º. “Todos los hombres desean naturalmente saber”

Aristóteles

2º. “Quien pensó lo más hondo, ama lo más vivo”

Hölderlin

3º. “Las palabras más quedas son las que desatan las tempestades”

“Pensamientos que vienen con suavidad de paloma son los que conducen al mundo”

Nietzsche

4º. “La filosofía es una época puesta en ideas”

Hegel

Esquema N. 10, correspondiente a la unidad 3

El valor del ser

I. El mejor punto de partida

Objeto formal de la inteligencia

1. Concepto: revelación de esencias

2. Juicio: presentación de nexos y notas de lo real

3. Raciocinio: fundamentación del ser

II. El mejor punto de apoyo

Su valor “absoluto”

Necesidad de su afirmación

Scheler, *Esencia de la filosofía*

- III. El mejor punto de vista
Su “trascendentalidad” La posesión intelectual del Universo
El Universo, el Ser, el Espíritu
- IV. El mejor punto de convergencia
- Lo real y lo ideal; la inteligencia y los sentidos
- *La presencia total*, Lavelle
- V. El mejor punto de interrogación
El problema de lo Uno y de lo Múltiple

Esquema N. 16, correspondiente a la unidad 4

Ideas del hombre

- I. Doctrina griega el hombre como portador del logos o razón
El *homo sapiens*
- II. Doctrina cristiana del hombre como ser creado, caído y redimido
El *homo inago Dei*
- III. Doctrina materialista del hombre como producto de la evolución animal
El *homo faber*
- IV. Doctrina de la decadencia del hombre debido a la aparición dela razón
El hombre dionisiáco

Esquema N. 27, correspondiente a la unidad 6

Hegel – Kierkegaard

- 1º) Oposición entre pensamiento y existencia
- 2º) Imposibilidad del sistema
- 3º) Crítica al conocimiento objetivo
- 4º) Crítica de la filosofía de la identidad
- 5º) oposición general
 - síntesis - dilema
 - mediación - salto
 - inmanencia - trascendencia
 - continuidad - discontinuidad

2. La huella de Mandrioni en la UCA

2.1. Primer acercamiento al autor

El primer recuerdo del nombre de Héctor D. Mandrioni se remonta al año 1974 cuando en el grupo juvenil de la Acción Católica de la Parroquia San Benito, leíamos *La vocación del hombre* y *Paul Claudel El significado de la anunciación a María*. En ese momento no sabía quién era Mandrioni, lo consideraba un autor profundo...

Cuando terminé el colegio en el año 1977 y decidí estudiar la carrera de Filosofía en la Universidad Católica Argentina, en el *Curso de ingreso*, mi primera profesora de Filosofía, de la materia *Introducción al Saber*, fue la Profesora Clide Quintar, discípula de Héctor Delfor Mandrioni, cuyo libro era el texto recomendado.

Pero, la *Introducción a la Filosofía* era mucho más que un libro introductorio, era más bien un compendio del pensamiento filosófico que reflejaba la trayectoria intelectual del P. Mandrioni.

A pesar de la dificultad de lenguaje que esta obra tenía para los ingresantes que desconocían, a veces completamente, el vocabulario filosófico los temas estaban escritos con una pedagogía que permitía distinguir las ideas fundamentales y cada una de las dimensiones de cada problema, gracias a los numerosos subtítulos. También los textos incorporados al final del capítulo complementaban las explicaciones, aunque muchos fueran poco comprensibles para los recién iniciados en la filosofía.

Al año siguiente, en 1978, tuve en primer año de la carrera en la materia *Introducción a la Filosofía*, al Dr. Corona, también discípulo de Mandrioni, fácil de reconocer por su filiación con la filosofía germánica y por los temas que remitían a su maestro.

Ya graduada, comencé a trabajar como profesora de Filosofía, di clases en el Colegio de las Hermanas de San José, donde también residía como capellán el P. Mandrioni. Era muy cuidado por las Hermanas y se notaba que era su casa...

2.2. Valoración de su pensamiento

Como bien señala María Cristina Griffa en su “H.D. Mandrioni y la psicología: Homenaje al maestro”², el tema fundamental de su pensamiento ha sido la problemática antropológica. El hombre y el actuar humano han sido meditados por el autor a con la riqueza de los filósofos desde Kierkegaard hasta los fenomenólogos franceses. Por eso le importaba mencionar el recorrido histórico en los análisis a los interrogantes que hacía en cada tema.

Pero, además de filosofar desde una *antropología metafísica*, centrada en el espíritu³ también dialoga con la Teología, la Psicología y el Arte.

“Colocados en una perspectiva de futuro, en este final del milenio, es legítimo y necesario osar preguntarse por ‘aquél’ o ‘aquello’ aún para nosotros en propiedad ‘innominable’, que haga posible penetrar la “medida común” en el Interior de la actual tensión conflictiva que reina entre el mundo construido de la tecnociencia y el mundo existencial y ético de la vida. Osando preguntar -sobre la base del material cultural y del lenguaje que hoy disponemos- por “quién” o “qué” sería el “amigo

² M. C. Griffa, “H. D. Mandrioni y la psicología: homenaje al maestro”, *Revista de Psicología* 7. 13, 2011. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/mandrioni-psicologia-homenaje-maestro.pdf>

³ Ricardo Ferrara, “Héctor Mandrioni (1920-2010) y nuestra Facultad” [en línea], *Teología*, 102, 2010, p. 12

de la casa” capaz de aportarnos un verdadero habitar creador en la morada humana, podríamos sugerir algunas respuestas”⁴.

2.3. Dos frases significativas de Mandrioni

Una de las reflexiones más repetidas de nuestro homenajeado es que la tarea del filósofo es “Pensar la época”. Y en este sentido, su tematización sobre la técnica sea tal vez la de “Pensar la técnica”

Ambas frases, interrelacionadas en el contexto de la situación actual fueron un legado de nuestro autor para la filosofía de finales del siglo XX, con proyección al siglo XXI, ya que “pensar la época” implica “pensar la técnica”

2.3.1. “Pensar la época”

Desde finales del siglo XIX, la filosofía comienza a tener una nueva significación: ya no es pura actividad teórica o contemplativa, sino que – después de haber alcanzado su máxima altura con la filosofía hegeliana– comienza a tener una relación más estrecha con la *praxis*. Como decía Marx, los filósofos que se han dedicado a contemplar el mundo ahora deben transformarlo. Husserl, maestro de Scheler, por su parte, dirá en una conferencia que la misión del filósofo había sido hasta entonces ser un “espectador desinteresado”, pero a partir de ahora deberá convertirse en un “funcionario de la humanidad”. Esto significa que los pensadores ya no deben dedicarse al mero conocimiento teórico de la realidad, sino que deben **comprometerse** con el momento histórico en que viven. Ese compromiso comienza con la tarea del intelectual de “**pensar la época**”. Uno de los filósofos más emblemáticos, en este sentido, fue Martín Heidegger quien será considerado un pensador de su situación histórica a partir de su obra *Ser y Tiempo* (1927).

⁴ 1 Héctor D. Mandrioni, “Libertad y técnica. Entre la ineficacia y la alienación”, en A. Zecca, R. Díez (comp.), *Pensamiento, poesía y celebración: homenaje a Héctor Delfor Mandrioni*, Buenos Aires, Biblos, 2001, p. 24.

Por esto Mandrioni considera que:

“La meditación del filósofo, de cuyos pensamientos se alimenta la palabra, está ligada a la circunstancia histórica en que vive el pensador. Hoy se habla del filósofo como un hombre ‘comprometido con su época. No puede evadirse y emigrar a un mundo irreal. Vive de la trascendencia y de pensamientos que están por encima del tiempo, pero su misión es –liberado de las ataduras terrestres que sólo le otorgarán el horizonte de un mudo circundante–, poder aportar al tiempo y a los hombres verdades permanentes y orientadoras. Hegel decía que ‘la filosofía es una época puesta en ideas’. A través de la tarea filosófica la época se vuelve presente a sí misma: se dice inteligentemente su sentido, sus metas, sus problemas y sus posibles soluciones. También se habla, con razón, de la ‘exigencia de la hora’ como de una categoría ética fundamental a la que el filósofo debe atenerse y responder. El acto de filosofar implica una especie de ‘presencia’ o de ‘presente filosófico’, en cuyo fecundo instante madura prolongándose el pasado espiritual, replanteándose en una nueva atmósfera y fijando a su vez, los proyectos que tienden a determinar las posibilidades del futuro”⁵.

Y luego agrega: “El saber técnico está revelando no ser un saber salvífico; más aún, está manifestando ser compatible con un estado de barbarie cuando no viene integrado y orientado dentro de un saber metafísico-religioso”⁶.

Y la conclusión parece ser en Mandrioni que: “Si la filosofía tiene por tarea pensar la época, obedeciendo a las exigencias de la hora, es indudable que el problema del “poder”, en todos sus órdenes, técnico, económico, político y militar, es la cuestión que urge ser pensada y orientada”⁷.

⁵ Héctor D. Mandrioni, *Introducción a la Filosofía*. (1964) Buenos Aires, Editorial Kapeluz. 1954, p. 6.

⁶ *Ibíd.*, p. 9.

⁷ *Ibíd.*

2.3.2. “Pensar la técnica”

Siguiendo la propuesta de Heidegger con respecto al problema de la situación del hombre en el mundo actual, signado por la tecnología, Mandrioni reflexiona en una obra titulada *Pensar la técnica*⁸

La técnica es un fenómeno cultural determinante de nuestro tiempo. Pero la técnica no es una realidad meramente técnica. En verdad, hoy todas las dimensiones de la existencia humana se hallan alcanzadas por esa realización del hombre. La técnica no se hace presente sólo en las formidables obras exteriores de sus aparatos y del dominio de la naturaleza logrado por su intermedio; lo técnico cualifica hoy al mismo espíritu humano, actualmente diríamos que también a su cuerpo, en sus más propios cumplimientos: el estilo global del acercamiento cognoscitivo a la realidad, las realizaciones de la economía, de la política y del arte acusan hoy claramente el impacto de la técnica. Pero también la intimidad personal es marcada en nuestros días por lo técnico: los comportamientos individuales, las relaciones interhumanas y, en el fondo de ellos, hasta la cualidad y el ritmo de los momentos del conocimiento y del afecto se hallan modulados según este decisivo paso de la humanidad. Todo ello autoriza a hablar de un **mundo técnico**: un cierto rostro de la totalidad de lo que es y un cierto modo de ser del hombre han surgido como dos momentos peculiares del acontecer histórico. Y aún se puede advertir que tal mundo técnico ha generado su propia teoría explicativa y justificativa. Así ha nacido una ideología de la técnica que intenta erigirse en el saber último, abarcador y fundante de todo saber y hacer humanos.

En tal estado de cosas, la filosofía no puede no sentirse interpelada. Siempre ha sido reconocida como un saber de totalidad, que es capaz de fundar una valoración del obrar humano, por tanto le concierne un discernimiento sobre el mundo técnico.

7 Héctor D. Mandrioni, *Pensar la técnica: Filosofía del hombre contemporáneo*, Buenos Aires, Guadalupe.1990.

En este momento histórico la técnica, dice Mandrioni, ha invadido la conciencia individual y colectiva de los seres humanos. Las personas no logran interactuar con la técnica sin perderse a sí mismas. Esto implica un empobrecimiento de lo que hay de más valioso en los seres humanos: el espíritu. Esta situación reclama una solución, solución que depende de los propios seres humanos en cuyo espíritu dormita la fuerza que permite integrar positivamente a la técnica y a la vida humana. Mandrioni afirma que sólo la comprensión e interpretación del sentido de la técnica posibilitará una revalidación de la dignidad humana. Pero tales comprensión e interpretación no son posibles sin reflexión y filosofar genuino. Al proveer reflexiones, filosóficas sobre la esencia y sentido de la técnica, el objetivo de Mandrioni es posibilitar una valoración adecuada de la técnica y de la persona humana.

2.3.3. Conclusión

Más allá de su posibilidad de generar una escuela o corriente de pensamiento, lo que ha dejado en las generaciones que lo conocieron, leyeron o siguieron, fue la impronta de un pensamiento comprometido con su tiempo y con sus problemas.

2.3.4. Un recuerdo personal de Clide Quintar

Clide Quintar fue discípula de Mandrioni, de las primeras camadas de la carrera de Filosofía y llegó a dirigir el DIEPU, el Departamento de Ingresos y Estudios Pre Universitarios de la UCA.

Cuando fue profesora recomendaba la obra de Mandrioni como Bibliografía y en clase lo citaba permanentemente.

La materia “Introducción al saber” sigue siendo la asignatura común para ingresar a la Universidad. Durante su gestión, Clide le dio la impronta “Mandrionista” a dicha materia.

Cuando trabajé con ella en los cursos de ingreso, hacía notar la importancia de dar los temas con ese estilo característico, pensando desde lo antropológico, situando los problemas en la época actual y teniendo en cuenta a filósofos contemporáneos.

Sin duda, contribuyó, como podía, a perdurar la enseñanza de su Maestro

Homenaje al Maestro: Mandrioni, profesor de psicología

María Cristina Griffa
UCA, Buenos Aires

I. Introducción

Este texto es un “homenaje” al Dr. Héctor Mandrioni¹, es decir, un acto de recuerdo y de respeto en honor al que fuera Maestro, Profesor no sólo en su producción escrita y en el dictado de sus clases, sino en sus actitudes de vida. Mandrioni enseñó con la pedagogía del ejemplo, apuntando a los valores eternos que encarnó en su vida y tal como lo describió en el “modelo ideal” de su magnífico texto *La vocación del Hombre*, que desarrollaremos mas adelante².

El tema alrededor del cual podríamos decir que giró la producción de Mandrioni expresada tanto en sus escritos, como en sus cursos, conferencias y clases, fue la problemática antropológica. El “hombre” fue el pivote que atravesó su pensamiento y también su actuar humano. El “hombre” en su ser sujeto y en su hacerse libre.

Esta visión abrevó en autores como Kierkegaard, Husserl, Gadamer, Merlau Ponty, Levinas, M. Henry, entre otros; los que le permitieron desde allí entrar en un fecundo diálogo con pensadores de raigambre tradicional judeo-cristiana. Metafóricamente podemos decir que su producción configura un tetraedro, un sólido, un cuerpo, o sea, un espacio establecido

¹ Monseñor Dr. Pbro. Héctor Delfor Mandrioni nació en Roque Pérez el 13 de febrero de 1920. Fue ordenado sacerdote en 1942 y su ministerio lo inició en la parroquia del Tránsito de la Santísima Virgen (1942-1947) y prosiguió (1947) como capellán de las Hermanas de San José hasta su fallecimiento el 2 de febrero de 2011.

² Héctor Delfor Mandrioni, *La vocación del hombre*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1965.

entre cuatro planos triangulares: teología (elegido, metafóricamente, como cara-base de esta figura, como fruto fructificante), filosofía, psicología y arte (poesía y teatro especialmente)³. No existe para este tetraedro un bisturí, ni un hábil cirujano que logre separar las caras de esta totalidad, dada su unidad y coherencia interna.

Pero ¿qué sucede dentro del tetraedro? Allí hay vida, es decir, movimiento. Dentro suceden encuentros y desencuentros, luces y sombras. Fuerzas que cohesionan a este poliedro pero que entran en tensión. Tensión en la búsqueda del Ser y la Verdad a través del Pensar que se expresa en la Palabra

II. Una cara del tetraedro: Psicología

Unas palabras acerca de su programa de la materia, En su Cátedra de Psicología General, tanto en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, como en CONSUDEC, desarrolló un interesante Programa en los '70. Su temática y orientación bibliográfica nos permite inferir su pensamiento psicológico. Lo novedoso consistía en que cada tema teórico era ejemplificado con el Desarrollo de un Tema Histórico, Un problema o pregunta para cuestionarse, Lecturas, en general, novelas, o Textos teóricos de posiciones diferentes

Centraré la exposición en algunos temas psicológicos, si bien ninguno de los libros de Mandrioni lleva este título, son temáticas acerca de las cuales escribió y enseñó como:

³ Un ejemplo de esta metáfora lo constituye su exposición de la “Vocación” cuando en su Prologo afirma; “Nuestro estudio pretende moverse en el plano filosófico y dentro, de él, en la perspectiva antropológica-ética junto con las lógicas implicancias que todo estudio filosófico debe guardar con la estructura antológica de la realidad estudiada, Por otra parte, la filosofía debe ser sensible a los datos que surgen de las ciencias experimentales, como así también a los r incentivos y confortaciones que derivan de la teología. De allí la referencia en este ensayo, tanto a la psicología experimental como a la teología cristiana” (Mandrioni, ob. cit. p. 14).

1. Psicología
2. Personalidad persona
3. Vida
4. Unidad Cuerpo-Alma espiritual
5. Vocación
6. Técnica
7. Arte.

Mandroni consideraba como punto de partida que la **Psicología** es una ciencia. Frente a las diferentes escuelas psicológicas y por lo tanto a los diversos enfoques acerca del método y del objeto enseñaba que es Ciencia y que se constituye en el enclave de las Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias del Espíritu, Así:

“Las psicologías oscilan entre naturalismo y humanismo, pero son conceptos dinámicos. El espíritu de la Psicología contemporánea deja lugar a una y la otra, en psicología la experimentación y la clínica se prestan apoyo mutuo”⁴.

1. ¿Qué” es lo psíquico? Considera tres tipos de fenómenos psíquicos: Representación, Juicio y Afectos. Son intencionales, “están dirigidos a”; poseen la dirección a un objeto dado interiormente que adquirirá en el sujeto una existencia intencional; son percibidos en la conciencia, que como conjunto de relaciones intencionales, es siempre “conciencia de”; dichos fenómenos, a pesar de su pluralidad y diferencias, aparecen como una unidad. Pero, si bien se diferencian los fenómenos psíquicos de los físicos, como veremos mas adelante ambos pertenecen a un mismo sujeto humano, ambos anclan en la Persona.

1.2. Así entendida a la Psicología le es propio aprehender lo psíquico a través de sus múltiples exteriorizaciones, en la riqueza de su expresión, es

4 Daniel Lagache, Daniel, *La unidad de la Psicología*, Buenos Aires: Editorial Piados, 1970. pp. 81 y 83.

decir, la “conducta” como: “Respuesta significativa que un ser psíquico da a una situación que tiene a su vez, sentido”⁵.

2. ¿Cómo conceptualiza la noción de **Personalidad**? Responde a un modelo que dibuja el cruce de dos ejes vertical-horizontal. El vertical como una estructura en niveles de profundidad diversa (estrato somático, psíquico y espiritual)⁶ y otro horizontal en el que integra las distintas etapas históricas por las que atraviesa el “yo” en su devenir temporal⁷.

2.1. En esta doble consideración, en el eje horizontal se puede pensar un desarrollo de la Teoría de los Estratos de profundidad diversa –lo vital, lo endotímico y la super-estructura–, como capas autónomas pero no emancipadas, entrelazadas en conexión recíproca ; no sólo entre sí sino abiertas al Mundo. Lo propuesto en este eje históricamente recibió aportes tanto de diferentes disciplinas (Filosofía, Fisiología, Psicología), como de autores de distintos momentos históricos (Platón, Freud, N. Hartmann, Rothacker, Hoffmann, Lersch, entre otros).

Las tres capas de la “Estructura de la Personalidad”, de la que hablamos mas arriba, es decir: a. Fondo Vital es el conjunto de los procesos orgánicos que ocurren en el cuerpo ; b. Fondo Endotímico⁸ es la esfera de las tendencias o pulsiones, sentimientos, emociones, estados de ánimo persistentes. Es inconsciente; y c- Superestructura Personal es la comunidad del Pensamiento y la Voluntad que existe en la vivencia de la actividad del Yo consciente. Asimismo, estas tres capas se abren al Mundo (ámbito en el que se producen,

⁵ Joseph Nuttin, *La estructura de la Personalidad*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1968. p. 13.

⁶ Philliph Lersch, *Estructura de la Personalidad*, Barcelona, Editorial Scientia, 1954.

⁷ Henry Ey, *La conciencia*, Madrid, Editorial Gredos, 1967

⁸ A diferencia del “Fondo Vital”, explicado por las características del viviente, tanto el “Fondo Endotímico” como la “Superestructura Personal” son realidades psíquicas. He aquí las diferencias entre ambos conceptos de la que hablare posteriormente.

por un lado, la orientación y concienciación de éste a través de la Percepción sensible, de las Representaciones presentes en la funciones psíquicas tanto de la Memoria como de la Imaginación, y la Aprehensión intelectual; por otro, la Conducta Activa, como respuesta a las realidades con “sentido” que el Mundo propone). Es decir, que en la posición de Lersch la Estratificación de lo vital y lo psíquico con su apertura a la realidad exterior constituyen el “ser anímico humano”⁹. Para completar este mínimo esquema añado una palabra más. Cuando se establece una correlación entre las dos capas psíquicas “Fondo Endotímico” y “Superestructura Personal”, “cuando ambas capas mantienen entre sí una relación de mutua apertura y cooperan íntegramente se constituye lo que denominamos el ' sí mismo personal ', para diferenciarlo del 'yo' “¹⁰.

2.2. En la dirección –vertical– considera la génesis del desarrollo del “yo”. Al respecto, estudió siguiendo a H. Ey¹¹, las etapas que atraviesa como: “sujeto de conocimiento” (cuando el niño pasa del “nosotros” indiferenciado” a captar su “yo” diferente del “yo ajeno”); como “constructor de su mundo” (cuando constituye una *Weltanschauung*, no como una teorización. sino asentada en imágenes, afectos, deseos y frustraciones); como “concepción del personaje” (cuando a través de un largo proceso de identificación primeramente con las imagos paternas, posteriormente de los “otros” logra que coincidan el “personaje” que quiere ser con aquel que debe

⁹ No podemos aquí dejar de recordar que el esquema de la Estructura de la Personalidad propuesto por Lersch está atravesado por lo que llama “El punto de vista Antropológico”. Afirma que: la persona es un ser singular en el mundo y que esta doble consideración engloba a los procesos anímicos. “La vida anímica es vista antropológicamente, en tanto la multiplicidad de sus contenidos cambiantes son comprendidos dentro de la unidad de la existencia humana, como algo en que el hombre se realiza y en vista de la cual se experimenta a sí mismo como siendo-en-el-mundo” (Phillip Lersch, ob. cit., p. 56).

¹⁰ Phillip Lersch, ob. cit. p. 448.

¹¹ Henry Ey, ob .cit.

ser¹², logra el acuerdo entre lo interior y lo público); hasta alcanzar la “autonomía de su carácter” (es la unidad característica como producto final de elaboraciones sucesivas, de una autoconstrucción; es la madurez, es el logro de un estilo propio.

2.3. Consideraremos seguidamente la relación **Personalidad / Persona**. La personalidad como Gestalt es una construcción, una idea de cómo es la Persona humana y cómo se expresa. Al relacionar ambos conceptos interactúan dos caras del tetraedro: filosofía –especialmente Metafísica– Psicología. Porque la noción de Persona es ontológica.

“Persona hace referencia, por un lado, al aspecto individual o intrasubjetivo del hombre, y por otro apunta a la vertiente comunitaria, social, intersubjetiva del ser humano”¹³.

3. El hombre que es “Persona” posee “**Vida**”, es un ser “viviente”. La presencia o ausencia de ésta en un ser establece una diferencia entre los no-vivientes y los vivientes; a su vez, en éstos entre los que poseen la función cognoscitiva de aquellos en los cuales está ausente.

3.1. Mandrioni siguiendo a Aristóteles identificó “vida” con “alma” y “psiquismo” como principio vivificante. Consiguientemente enfatizó que el viviente manifiesta una actividad inmanente que surge de su interioridad, por lo tanto, es una actividad, que trasciende hacia el futuro, hacia fuera; y que a su vez integra lo nuevo en síntesis cada vez de mayor complejidad¹⁴.

¹² Dice en relación a “deber ser” H, Ey: “la conciencia del personaje que quiero ser no puede ser, en efecto, más que la de un deber, Es preciso que yo sea esto o aquello, Yo debo llegar a ser ésta o aquel...[es] la asignación de un ideal del Yo (trascendente)” (Ey, ob.cit., p. 264). Los paréntesis no están en el origina.

¹³ Héctor Delfor Mandrioni, “Mismidad y Alteridad”, *Anuario del Instituto de Filosofía del Derecho*, 1997-9.

¹⁴Héctor Delfor Mandrioni, ob. cit, 1964.

Asimismo, los seres vivos, son tales, porque su acto primero es el “alma” (Aristóteles); por lo tanto, pueden realizar actividades como: crecer, moverse, alimentarse, fructificar, engendrar. Completando estas ideas vertidas en su Introducción a la Filosofía en uno de sus cursos de Antropología Filosófica firmaba como notas características:

- a. la vida es invención de formas para la conquista de un medio cada vez mas extenso, un medio en expansión, es decir, se adecua a nuevos estímulos, y esto es producto de un re-equilibrio del organismo vivo como respuesta a una nueva tensión que produce el contacto con el medio. Así es proactivo (se inserta en el medio y lo modifica) y retroactivo (lo que asimila le impone una re-equilibrio del medio interno);
- b. en tanto el organismo está vivo hace algo y lo que hace es absorber y almacenar información y de ese modo cambian sus conductas;
- c. los sistemas vivientes se autoprograman, es decir, que se dirigen de acuerdo a un plan grabado en sus células (ADN) y además estos Programas se Replican.

3.2. El desarrollo del “hombre como ser viviente” lo llevó a la pregunta por la “jerarquización de la vida”. Un aporte que consideró fue el M. Scheler para quien el término “vida” es unívoco (en la medida que se asciende en la escala de los vivientes la vida se inclina sobre sí hasta alcanzar la autonomía de la persona humana espiritual, como ser vivo primigenio

3.2.2. En cuanto a la posición del fenomenólogo M. Scheler^{15 16} afirma que la vida y también las manifestaciones psíquicas recorren niveles como:

- a. el “impulso afectivo” que busca el placer y el alejamiento del dolor;
- b. el “instinto” que se despliega de modo fijo y mecánico, innato y al servicio de la especie;

¹⁵ Max Scheler (1928), *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1967.

¹⁶ H. D Mandrioni, *El concepto de 'Espíritu' en la antropología scheleriana.*, Buenos Aires: Itinerarium 1965^a.

- c. la “memoria asociativa” que permite la aparición de la adaptación a lo nuevo por una mayor plasticidad ante la rigidez de lo instintivo;
- d. la “inteligencia práctica” que permite la elección frente a los bienes y la comprensión súbita de un elemento entre los elementos del entorno. Esta inteligencia práctica permite “inventar instrumentos” para “resolver” problemas concretos; tal el caso citado del chimpancé que “alarga” su brazo con bastones para alcanzar las bananas que estaban fuera de su jaula

Mandroni, ante esta riqueza de consideraciones concluye que los procesos vitales, fisiológicos, psíquicos son semejantes pero distintos fenoménicamente; pues objetivamente la vida se muestra como autoafirmación, autolimitación temporo-especial, autodiferenciación, pero subjetivamente como un fenómeno psíquico. Aquí se abre la pregunta que atenderemos renglones mas abajo: ¿el ser humano se diferencia o no de los otros seres viviente

4. El hombre como viviente es una Unidad cuerpo-alma o psiquismo espiritual

4.1. Como **cuerpo** es tanto “cuerpo objetivo” o físico (Körper) como “cuerpo vivido”, “cuerpo propio”, o experimentado (*Leib*).

4.2. Como **alma**¹⁷ o **psiquismo** es vida pero vida anímica compleja, fuente de actividades psíquicas que permiten establecer la polaridad: subjetivo-objetivo. Partiendo del objeto tal cómo se ofrece al acto psíquico, podemos conocer la naturaleza de dicho acto y desde allí arribar a la

¹⁷ En relación al término “alma” es interesante recordar la afirmación de Lersch: “En el siglo pasado se acuñó el término ‘Psicología sin alma’ [...]. De una parte estaba animada de una intención filosófica positivista, concepto explicativo [...] necesario [...] pero de otra implicaba simplemente la tesis de que el psicólogo debía abstenerse de metafísica como todo investigador científico y que el alma no era una hipótesis científicamente necesaria. Pues bien, lo que actualmente ocurre es que el alma reaparece en el horizonte estrictamente científico de la psicología, como un concepto explicativo [...] necesario” (Lersch, ob. cit., , pp.XIX-XX),

facultad, o poder del que brota dicha actividad. De modo que explica tanto el conocimiento sensible como el intelectual y su interrelación con las tendencias sensibles y la voluntad. Abriendo así al hombre al horizonte de la libertad, del Amor, de los “otros”, del “Otro”, es decir, desde esta concepción la persona humana respira la atmosfera del Espíritu.

4.3. Como alma espiritual. Cabe la pregunta siguiente: ¿lo humano se diferencia de lo vivo, de lo psíquico? Y la respuesta es “sí” por el Espíritu. Mandrioni siguiendo a Scheler afirma que éste posee tres características fundamentales:

- a) Independencia, libertad, o autonomía, o desvinculación de lo orgánico, es decir, le permite percibir y conocer el ser-así de las cosas con independencia de las necesidades orgánicas del sujeto cognoscente;
- b) Objetividad como la posibilidad de ser determinado por el modo de ser de los objetos, a diferencia del animal que queda incrustado en su medio y no puede abrirse al mundo y aprehenderlo en su objetividad ;
- c) Conciencia de sí mismo como el acto de recogimiento en sí, como una re-flexión^{18 19}.

5. En el interior de ese tetraedro la persona es y deviene históricamente y en ese movimiento elige y vive su **Vocación**, un proyecto, el sentido de su

¹⁸ Mandrioni, ob.cit., 1964,

¹⁹ Mandrioni desde un planteo filosófico nos legó este último texto: “Reflexiones filosóficas sobre el Espíritu Humano” que intentamos resumir en estas afirmaciones: el espíritu se manifiesta, se despliega en amar y comprender el sentido del ser para lo cual es preciso una disposición, un dejarlo ser, expresarse. Asimismo, el espíritu reúne, se apropia pero también dispersa y extranjeriza, tanto en el conocimiento intelectual como en el accionar de la voluntad. La intervención del espíritu es creativa. El espíritu está unido a la palabra, al verbo humano. El espíritu como querer voluntario es libre y no sólo comprende el sentido sino también ama. El espíritu plasma la cultura de una época. El espíritu humano es porque existió una iniciativa creativa en el origen y el hombre lo descubre como una gracia. Por último hablar de espíritu implica hoy hablar de lo sacro, de Dios, del Fundamento absoluto

vida, entendida como: “especie de toma de conciencia gracias a la mediación del `otro', de la imagen ideal, que el hombre debe realizar libremente²⁰.

Toda vocación implica siempre un factor cognoscitivo (toma de conciencia) a través del cual el hombre discierne y aprende los contenidos de valor que asumirá en su vida. Este factor emana de una “actitud de atención” y de “espera atenta”. El hombre en su interioridad encuentra la verdad, pero mas audazmente, siguiendo a Kierkegaard, como decía en “Post-Scriptum a la migajas filosóficas” encuentra la verdad que es la subjetividad

“Sólo allí, en lo interior es donde se da el verdadero ‘existir’, en el ‘temor y el temblor’, en el ‘devenir apasionado’ y en el ‘riesgo incesante’; sólo allí radica el lugar de la `opción’”²¹.

El “otro” puede ser una realidad física, una persona, un valor, una realidad trascendente. Pero, en tanto "otro' cumple con la función de ser “mediador” y “modelo”. Conciente o inconscientemente las personas que viven los valores superiores (a diferencia de los falsos ideales como los ídolos y las ilusiones, de las que luego hablaremos) ejercen sobre los otros una acción configuradora, directiva, eficaz, orientadora. Éstas se convierten en modelo no como un propósito conciente, sino a pesar de ellas mismas, así son el factor de revelación de valores muchas veces desconocidos para el mismo sujeto. Sólo el “amor” descubre valores para el sujeto, eterno buscador, eterno deseante. Así ilumina Mandrioni este tema con un texto de Lavelle:

“En efecto amar a un ser es amarlo en su esencia metafísica [...] esta esencia implica una actividad [...] que lo obliga a indagar y a realizar una vocación que solo a él le pertenece. Amar a un ser consiste en reconocer esta su única vocación, y no sólo abstenerse de contrariarla,

²⁰ Mandrioni, ob. cit, 1964, p. 15,

²¹ *Ibíd.*, p. 33-34

sino hacer todo aquello que dependa de nosotros para que se cumpla”²².

El “ideal” está llamado a dar sentido y contenido a la vocación, éste es el valor más alto que ese sujeto puede alcanzar a diferencia de los falsos ideales de vida, es decir. los “ídolos” (cuando se produce un falseamiento del valor, no por carencia real de posibilidades, sino por el desorden que implica. Se elige lo que debe ser pospuesto) y las “ilusiones” (la persona coloca como valor más alto algo que excede sus talentos). Las sociedades actuales son proclives a los autoengaños, es decir, a proponer como ideales valores subordinados, o bien que están más allá de las posibilidades del sujeto. La vida entregada a un ídolo o a una ilusión se destruye vanamente. Mandrioni sostiene, que el hombre a través de la mediación del “otro” elige libremente.

Mandrioni ya en su *Introducción a la Filosofía* dedicó un capítulo al tema “Filosofía y Arte”, otro encuentro de dos caras del tetraedro en una arista. Parte de la consideración del “contemplar” como la culminación del camino del “conocer”, mientras que el “crear” lo es del “hacer”. “existir”, en el “temor y el temblor”, en el “devenir apasionado” y en el “riesgo incesante”; sólo allí radica el lugar de la “opción”²³. El “otro” puede ser una realidad física, una persona, un valor, una realidad trascendente. Pero, en tanto “otro” cumple con la función de ser “mediador” y “modelo”. Conciente o inconscientemente las personas que viven los valores superiores (a diferencia de los falsos ideales como los ídolos y las ilusiones, de las que luego hablaremos) ejercen sobre los otros una acción configuradora, directiva, eficaz, orientadora. Éstas se convierten en modelo no como un propósito conciente, sino a pesar de ellas mismas, así son el factor de revelación de valores muchas veces desconocidos para el mismo sujeto. Sólo el “amor” descubre valores para el sujeto, eterno buscador, eterno deseante. Así ilumina Mandrioni este tema con un texto de Lavelle:

²² Mandrioni, ob, cit., pp. 40-41.

²³ Mandrioni, ob cit., pp. 33-44.

“En efecto amar a un ser es amarlo en su esencia metafísica [...] esta esencia implica una actividad [...] que lo obliga a indagar y a realizar una vocación que solo a él le pertenece. Amar a un ser consiste en reconocer esta su única vocación, y no sólo abstenerse de contrariarla, sino hacer todo aquello que dependa de nosotros para que se cumpla”²⁴.

El “ideal” está llamado a dar sentido y contenido a la vocación, éste es el valor más alto que ese sujeto puede alcanzar a diferencia de los falsos ideales de vida, es decir. los “ídolos” (cuando se produce un falseamiento del valor, no por carencia real de posibilidades, sino por el desorden que implica. Se elige lo que debe ser pospuesto) y las “ilusiones” (la persona coloca como valor más alto algo que excede sus talentos). Las sociedades actuales son proclives a los autoengaños, es decir, a proponer como ideales valores subordinados, o bien que están más allá de las posibilidades del sujeto. La vida se entrega a un ídolo. Primariamente –recordemos la cara-base del tetraedro: teología– “crear” es acto divino, es el Verbo que crea al mundo de la nada; pero análogamente, el hombre no solo descubre la realidad, no sólo la modifica mediante la técnica si no también mediante el arte estampa una forma nueva y bella en la realidad preexistente. Así las cosas son transfiguradas, asumen una nueva existencia, permiten la aparición de un nuevo orden, el esplendor de las formas, como decía San Agustín, frente al cual, al contemplarlo causa gozo espiritual.

El autor, siguiendo a N. Hartmann aplica la noción de estratificación de lo real –ya nombrada– a la obra de arte, por lo tanto encuentra en ésta:

- a. un primer plano de “cosa” ubicada en el plano tridimensional que el artista sugiere, es imagen real (color, espacio, luz), pertenece al mundo sensible, es el signo de lo imperceptible a los sentidos, es plurivalente;
- b. en un segundo plano es “viviente” pues allí lo estático toma “vuelo”, movimiento ideal, así es vencida la pesadez de la materia;

²⁴ Mandrioni, ob. cit., p. 40-41.

c. en un tercer plano se revela la dimensión “anímica” y aparece la intimidad del personaje, el frío del paisaje, la desesperación del artista;

d. por último, el plano del “espíritu” ya que en toda obra se expresa el contenido espiritual de una época y comprenderla es descifrar, mas allá de lo temporal, el logos que el artista expresó.

Tanto en sus libros como en sus clases Mandrioni exponía acerca del arte, más allá de lo artístico de su exposición. Por un lado, algunas de sus obras se ocuparon de este tema como “Introducción teológica a *La Anunciación a María* de Paul Claudel”, El significado de *La Anunciación a María. Hombre y Poesía, Rilke y la búsqueda del fundamento*; en otras como *Introducción a la Filosofía* y *La vocación del hombre* proponía la dramática ofrecida en poesías de diferentes autores como un modo de abrir al lector a otros planos de inteligibilidad, como un modo de comprender un sentido, de sensibilizarnos a las pluralidad de la realidad.

Por otro lado, sus clases las enriqueció con la lectura también de poesías, de piezas de teatro, y novelas como aquellas que mas han quedado grabadas en mi recuerdo: *El Extranjero* de A. Camus, *Crimen y Castigo* de F. Dostoievski, *El Gatopardo* de G. T. de Lampedusa. Asimismo, no olvidemos que Freud tanto aplicaba su teoría a textos de Goethe, Shakespeare, Schiller, Sófocles,. Andersen, Grimm, Dumas, entre otros; como realizaba referencias permanentes al arte y a la vida de los artistas²⁵. En esta misma línea leíamos en sus clases “La psicología de la novela. Estudios sobre Dostoievski” de J. J. Buytendijk Donde el autor comienza explicitando “El valor de la Novela para el conocimiento y la formación psicológicos” ya que la relación mas profunda entre la novela y la psicología puede descubrirse, no cuando la novela es un ejemplo de la dinámica de la estructura psíquica, sino cuando se logra lo que el autor llama “la

²⁵ Al respecto Freud escribió: “Delirio y los sueños en la ‘Gradiva’ de W. Jensen” (1907), “El creador literario y el fantaseo” (1908), “Recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” (1910), “A Roman Rolland (1926)”, “Dostoievski y el parricidio” (1927), “El Moisés de Miguel Ángel” (1934-36), “A Tomas Mann” (1935).

experiencia concerniente al ser humano”. Es decir, la comprensión de los conocimientos relativos a la existencia humana, pero como conocimiento no discursivo sino como conocimiento que brota del trato con el otro; como nexo personal con el sujeto, que penetra en el significado esencial de sus estructuras psíquicas, en una relación de sentido con sus acontecimientos. “Esto significa no solo que conocemos sus particularidades, su carácter, su estructura ética, sino también que hemos entablado contacto personal con él en la libertad de sus decisiones”, Así conocer al otro es participar en su autoproyecto. El verdadero conocimiento psicológico produce un fenómeno en el que “su” espacio es “nuestro” espacio. Caen las máscaras y se descubre lo oculto. Sólo así, el psicólogo podrá ejercer su profesión y el novelista lo hará si “su juego esta subordinado a las normas y a las posibilidades de su Dasein”²⁶.

El riesgo de la opción y esta opción es irrecusable. Un doble “silencio”, silencio de las fuerzas inferiores y el silencio de la fuerza superior, precede a la voz del hombre. Sólo en el recinto de este doble silencio puede existir una palabra libre. “Ser libre” implica dos momentos: “ser libre de” y ser “libre para”. El primer momento significa ser libre frente a la coacción exterior, frente a lo social, frente a lo interior, su historia. Es una des-vinculación, es des-hacerse de las coacciones internas y externas, de las ataduras, de lo que más arriba denominamos fuerzas inferiores. Esto es el “destino”. Ser “libre para” designa aquello que puedo llegar a realizar; es la previa des-vinculación que nos permite vincularnos libremente. Así, se transforma el destino en una “destinación” pues, el único modo de superar el destino es la “vocación”. De este modo, la naturaleza con su carga de destino se vuelve el trampolín para lograr la apertura a la intención fundamental, al “sentido” que plenifica la vida. Retomemos las palabras de L. Lavelle con las que ilustra Mandrioni el ejercicio de la autodeterminación: “La vocación aparece en el momento en que el individuo reconoce que no puede ser para sí mismo su

²⁶ J.J. Buytendijk, *La psicología de la novela. Estudios sobre Dostoievsk.*, Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1961

fin que sólo es el mensajero, el instrumento y el agente de una obra con la que coopera y en la que el destino del universo entero se halla interesado”²⁷.

6. Frente a esta consideración de la sociedad actual en la cual la “vocación”²⁸ se reduce a la “profesión”, a un “oficio”, donde aparentemente ganan la “exteriorización”, la “mecanización” y el “poder”²⁹, años después Mandrioni escribe acerca de la **Técnica** en esta misma línea de pensamiento y ante el estallido de la tecnociencia. Es llamativa la advertencia ante su despliegue y autorregulación la afirmación de Mandrioni de que ésta no se somete a “ningún criterio moral”, es “incondicionada” y lo ilustra con este intercambio entre pensadores contemporáneos: “En una conversación Heidegger decía: ‘veo en la tecnología que el hombre se halla bajo un poder que lo solicita y con respecto al cual él no es libre; que en ello algo se anuncia, a saber, una relación que se oculta en la esencia de la técnica, saldrá tal vez a luz. Si esto deberá acontecer así, yo no lo sé’”³⁰.

Será, dice el autor, el Logos filosófico el que permita en libertad decir un determinado “sí” a la técnica y también un “no” a su desmesurado avance que humilla al hombre, lo instrumentaliza, lo banaliza, lo objetiva, lo reduce a un número en una secuencia sin fin. Ese Logos Filosófico se manifiesta en “la actitud de la serenidad en presencia de las cosas y la ‘Apertura al misterio’”.

Conclusiones

Estas líneas intentan sólo sobrevolar una importante obra desarrollada y expresada diariamente con la generosidad y humildad de los grandes hombres. seguramente si fuera otro el subrogante serían diferentes las palabras y los textos escogidos. esto sólo habla de la riqueza de esta producción y de la invitación a acceder a ella por el camino hermenéutico con el que se construyó, es decir, explicitando el sentido, buscando lo oculto

²⁷ Mandrioni, ob. cit., 1965 p. 115

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ Mandrioni, *Pensar la técnica*, Buenos Aires, Guadalupe, 1990.

³⁰ Mandrioni, op cit, pp. 180-171.

a los ojos. hemos realizado un posible recorrido desde la psicología como ciencia, los problemas de su constitución como tal y por consiguiente cómo aborda su método y su objeto, esto nos llevó a hablar de lo psíquico, de su estructuración (lo vital, lo anímico, lo espiritual), de su desarrollo a través de la ortogénesis del yo, de su proyecto en la elección libre de su vocación y las dificultades que ésta encuentra en el mundo actual, mundo de la tecnociencia. esta manera recorrimos las cuatro caras de un tetraedro tratando por momentos de mostrar una y ocultar las otras, y en otros manifestar los puntos de torsión, el clivaje entre las aristas.

8. Post-Scriptum

Un último pensamiento para aquel que dijo: "la existencia individual se vuelve 'dueña de su caequilibrando [...] lo que es, lo que debe ser, lo que quiere ser y lo que está por ser"³¹ y agregó en pagiposteriores: "la grandeza del hombre estriba en la capacidad de llegar a ser en su vida aquello que 'decide' ser, en consonancia con sus posibilidades y con las exigencias axiológicas"³² a estas dos citas podemos acercarles el cántico del salmista: "y me dije: 'heme a el rollo de la ley se escribió de mí; en hacer tu voluntad, ¡dios mío!, tengo mi complacencia, y dentro de mi corazón está tu ley0" (salmo 40 [v.39]) "coincidencia" tanto entre el querer y el deber, como entre la complacencia del corazón y la ley racional de la conciencia moral definieron a Mandrioni.

³¹ Mandrioni, ob. cit., 1965, p. 82.

³² *Ibíd.* p. 141.

Acontecimiento del *esse* y cómo “el pez chico se come al grande”

Luisa Ripa
Buenos Aires

En el título aparece una expresión que Mandrioni reiteraba, mostrando la misteriosa fuerza de cosas menores que, sin embargo, desplazan a otras más valiosas.

Hace dos años presenté, en este ámbito, la filosofía de este pensador audaz sobre la ontología de la relación amor-poder y un ejercicio de filosofía política. Para esta ocasión quiero comentar lo que fuera su conferencia en una conmemoración de Tomás de Aquino.

Los varios homenajes en publicaciones y actos no evitan la impresión de que su filosofía, con su contenido propio, tanto como el que lo vincula a la psicología y a la poesía, no ha tenido el tratamiento sistemático y sostenido que se merece. Esperamos que esta mesa, como sucediera en el Congreso Nacional de Filosofía de 2019, despierte el interés en la lectura y estudio de su obra, que permita una fecunda oportunidad de pensar a partir de lo que Mandrioni pensara y transmitiera en el estilo de su larga docencia.

1. Recuerdos y homenajes

Mandrioni ha sido homenajeado y reconocido de muchas maneras. Por ejemplo: los libros *Vigencia del Filosofar*¹ y *Pensamiento, poesía y*

¹ AAVV, *Vigencia del Filosofar. Homenaje a Héctor D. Mandrioni*, Buenos Aires, Paulinas, 1991. Se introduce con un trabajo de Mandrioni: “En el umbral del sentido”, pp 17-29.

*celebración*². Pero los trabajos que contienen casi nunca se refieren a nuestro autor, sino a temas que ofrecen los participantes. Otras publicaciones mencionan su obra en la Facultad de Filosofía de la UCA³, su último libro sobre el espíritu humano⁴, su pensar y las representaciones de cuadros en su biblioteca⁵, la relación con Welte⁶ y el programa de becas en Alemania.

En la Academia Nacional de Ciencias el Dr. Roberto Walton lo reconoció públicamente como el “patriarca” de la filosofía fenomenológica y hermenéutica en la Argentina. También allí tuvo un sentido de homenaje la

² A. Zecca y R. Díez, R, *Pensamiento, poesía y celebración. Homenaje a Héctor D. Mandrioni*. Buenos Aires, Biblos, 200. Se introduce con un trabajo de Mandrioni: “Libertad y técnica: entre la ineficacia y la alienación”, pp 13-24.

³ Héctor Ferrara, “Héctor Mandrioni (1920-2010) y nuestra facultad” en *Revista Teología*, 47, número 102, Agosto 2010, 11-15

⁴ Néstor Corona, “Un creyente que filosofa en profundidad” *ibid*, 17-22

⁵ Raquel Fischer, “Espíritu y Creatividad en H. Mandrioni” en *Teoliteraria* 3, n. 6, 2013, 36-46. Esta publicación incluye las figuras de los cuadros que, en la biblioteca personal de Mandrioni, simbolizan muchas de las tesis mandrioninas. Presentado en las V Jornadas Diálogos: Literatura, Estética y Teología, “La Libertad del Espíritu”, Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, 17-19 de septiembre 2013, disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/espiritu-creatividad-mandrioni-fischer.pdf> (esta publicación no incluye las fotos de los cuadros).

⁶ Margit Eckholt, “Un pequeño agradecimiento: In memoriam Prof. Dr. Héctor D. Mandrioni, *ibid.*, pp. 23-24. En este pequeño texto se recuerda una expresión de Bernhard Welte “¡Mandrioni me cambió la vida!”, refiriéndose a la propuesta que le hiciera de un programa de intercambio que el profesor Dr. Welte y el profesor Dr. Peter Hünermann organizaran como el *Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland-ICALA* (Intercambio Cultural Latinoamericano-Alemán) que la autora (Presidenta de ese programa en la fecha de la publicación) agradece, comentando a su vez que “así como Héctor Mandrioni ha ‘cambiado la vida’ de Bernhard Welte, también ha ocurrido lo mismo para muchos científicos y científicas latinoamericanos y alemanes” (24).

presentación de su último libro⁷. En 1996 recibió el premio Konex en Metafísica e Historia de la Filosofía: Mandrioni recibió en vida y post-mortem numerosos reconocimientos.

Los trabajos de esta mesa tienen también el sesgo de rendir homenaje al que fuera docente de las autoras, con referencia a algunas de sus tesis filosóficas centrales: pensar la técnica, la psicología como antropología y la poesía. Estas presentaciones son una muestra de la que muchos y muchas podrían aportar, tanto del ámbito de la Universidad Católica Argentina, la Academia de Ciencias de Buenos Aires y sus publicaciones, como de distintos lugares a los que Mandrioni accedía a trasladarse para dictar cursos o conferencias. En todos estos casos se recoge tanto un reconocimiento del contenido que Mandrioni hubiera compartido, como un recuerdo agradecido a la relación personal de respeto y escucha con que trenzaba los vínculos en cada caso.

Pero no ha habido, hasta donde puedo saber, una paralela presentación estricta del contenido de sus propuestas filosóficas ni una utilización de las muchas categorías y hermenéuticas que supo compartir. En 2019 presenté en este mismo foro⁸ un trabajo sobre sus dos publicaciones referidas a los acontecimientos políticos de los años 70 y en las XIX Jornadas de Pensamiento Filosófico (FEPAI, Buenos Aires), y en el Congreso Nacional de Filosofía (AFRA, Mar del Plata) otra ponencia sobre ese tema⁹: cuando entonces algunos presentes de otro país me solicitaron escritos acerca de Mandrioni, interesados en profundizar en este autor... tuve que confesar su ausencia.

⁷ No puedo ofrecer las fechas precisas de estos dos acontecimientos.

⁸ Luisa Ripa, Luisa, 2019- “Rescatando un diálogo que puede darnos que (y qué) pensar” *Actas de las XIX Jornadas de Pensamiento Filosófico. Setenta años de filosofía 1949-2019*, Buenos Aires, Ed. FEPAI, 2019: 65-74. Disponible en <http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Actas/Filosofia/ActasFXIX.pdf>,

⁹ Luisa Ripa, “Pequeñas reflexiones éticas en tiempos de grandes incertidumbres” *Actas XIX Congreso Nacional de Filosofía de la Asociación Filosófica Argentina - AFRA - 2019* (en prensa).

Y, sin embargo, Mandrioni aportó al pensamiento filosófico argentino tesis absolutamente originales y dignas de ser trabajadas. En el espacio reducido de estas jornadas mencionaremos apenas algunas.

2. La filosofía de Mandrioni: acontecimiento y originalidad

Una buena manera, a mi juicio, de acercarse al pensamiento mandrioniano es la conjunción de los acontecimientos y la originalidad. Los acontecimientos culturales, religiosos, políticos, lo convocaban a pensar “lo que pasa”: la relación entre filosofía y política, una ontología del poder, la poesía, la técnica, la ciudad... Pero también lo que podríamos llamar un acontecimiento onto-antropológico: la vocación, la mujer, el espíritu... En menor medida los acontecimientos religiosos: como su participación en la memoria de la *Gaudium et Spes*¹⁰, por ejemplo.

No pocas veces sus exposiciones comenzaban citando a un autor... que de alguna manera lo había “enamorado”: Mandrioni rendía homenaje a esos pensamientos ajenos haciéndolos parte del andamiaje de su propio pensar: Claudell, Rilke, Heidegger, Koselek, Ricoeur, Sheler, Nietzsche, Thibon... Pero también: Dostowieski, Scheler, Platón... Tomás de Aquino, entre muchos.

Estas escuchas de autores, tantas veces apasionadas, se tensa con sus aportes originales, geniales, en algunos casos. Como “respuestas” a lo que lo que pasa y a lo que otros dicen, y que le “dan que pensar”. El estilo que sostuvo en muchas de sus obras era el del diálogo: en el que poetas, psicólogos y filósofos compartían su discurso.

¹⁰ Recientemente por la iniciativa del párroco de la que fuera su capilla y el trabajo de Marie France Begué, Néstor Corona y Cecilia Avenatti y gracias al tesoro de las grabaciones de sus homilias que grabara María Eva Ortíz de Corona, se publicó un texto con 22 homilias distribuidas en las celebraciones centrales de los tiempos litúrgicos. H. Mandrioni, *Somos poema de Cristo. Homilias para tiempos fuertes*, Buenos Aires, Ágape, 2020.

A la hora de escribir este trabajo, me acosaban como interesantes una serie de “novedades” del pensar, gracias a Mandrioni. Por ejemplo, las relaciones entre el amor y el poder y el futuro deseable; la situación del triple olvido¹¹, los distintos ideales de sociedad y el que merecería construirse¹², el entramado vocacional¹³ y tantos otros, incluso ya mencionados en esta mesa.

Su entrega a pensar era de tal modo apasionada que, a mi manera de ver, se “convertía” al autor que seguía. Recuerdo haber “retrucado” algún comentario suyo... con lo que él mismo había publicado en otro escrito: “¡pero Mandrioni dice...!”. Entonces, una y otra vez, riendo, citaba a Nietzsche: “el mejor homenaje que el discípulo puede hacer a su maestro, es superarlo”¹⁴.

Sus incursiones y entregas se construían con una rigurosidad puntillosa: las presentaciones que hiciera en cursos o conferencias, tenían también un impacto de verdadero acontecimiento. Personalmente recuerdo todavía, por citar sólo dos ejemplos, sus lecturas del éxtasis de Aliosha Karamasof o del mito de Prometeo.

A quienes tuvimos el privilegio de compartir su cátedra, de formarnos en su cátedra, nos ofreció un camino de textos clásicos y contemporáneos, filósofos, poetas, literatos. En papeles o en sus muestras fílmicas: Mandrioni

¹¹ H. Mandrioni, *Sobre el amor y el poder*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1973.

¹² H. Mandrioni, *Filosofía y Política*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1974.

¹³ H. Mandrioni, *La vocación del Hombre*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 2009¹⁰ (1964¹).

¹⁴ Mantuvo un interés y relación con el pensamiento nietzschiano como puede verse en su libro citado sobre el poder, pero también en: Mandrioni, Héctor: “Thibon, intérprete de Nietzsche” en *Sapientia* 5, n. 17, 1950: 182-194. La página sobre la triple transformación del espíritu, tomada del Zarathustra, y que incluyó en su “Introducción”, me ha sido una fuente temprana de audacias interpretativas.

fue pionero en la utilización de películas para pensar filosóficamente los temas¹⁵.

Lecturas y estudios que se matizaban con una relación fluida y amistosa: desde el tratamiento igualitario de “profesor” o “profesora”, hasta algunas chanzas: como cuando me pedía que le repitiera el relato de mi padre enfrentando a su párroco, o relataba un intercambio con el rector de la universidad acerca de “cómo quería Dios que viniera vestido a dar clase”¹⁶... Mandrioni era un hombre de buen humor.

Con otros regalos en nuestra formación, como el que nos hiciera cuando las ayudantes nos quejábamos de los estudiantes que nos habían tocado y nos dijo: “el argentino tiene una máscara: ustedes apelen al que está detrás de esa máscara”. Yo me fui furiosa: ¡cómo diantres se apela!... y, sin embargo, con esa advertencia fui aprendiendo a mirar a los y las estudiantes de cada curso... y amarlos, dejando de temerlos y juzgarlos.

La mayor experiencia que recuerdo de esa cátedra, fue cuando las ayudantes pasamos con él y el profesor Corona, su adjunto, todo un sábado trabajando en su casa. Escuchó nuestro reclamo de que ya no debía seguir dando la introducción a la filosofía que había construido: le pedíamos que la dejara a cargo de su adjunto e impartiendo, él, su pensar original de ese

¹⁵ Entiendo que Heidegger dio el fundamento a esa práctica al establecer que la obra de arte “pone en obra la verdad” y “establece un mundo”. Cf. M. Heidegger, “El origen de la obra de arte” en *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1969: 13-67 (del original “Holzwege”, Frankfurt a. M., V. Klostermann, 1950): “...la esencia del arte sería el ponerse en obra la verdad de lo existente” (p. 29); “ser-obra significa instalar un mundo” (p. 36).

¹⁶ A veces, algunos datos que nunca salían a la luz. Como cuando inicié unos encuentros en orden a estudiarlo como autor (uno de los tantos proyectos que no pude sostener) y me relata que debió revalidar toda su formación filosófica hecha en el Seminario Arquidiocesano, en la Universidad Nacional de La Plata. “Un día - bromeaba-, me saqué un 50: rendí cinco materias, todas con 10”.

momento. Accedió y trabajó con nosotras. A partir de allí la estructura de la cátedra se completó con su exposición personal de algunas formas de ser “la filosofía”, el desarrollo temático a cargo de Corona, y nuestro aporte con lecturas de textos filosóficos, literarios o teológicos en las pequeñas comisiones.

3. Algunos rescates

Quiero recuperar algunas verdaderas “perlas” teórico-analíticas y ético-propositivas. Se trata de textos de su libro sobre la vocación y de la conferencia sobre la ciudad¹⁷.

En el primero hace una fenomenología de distintos sentimientos que acompañan a la búsqueda del valor que constituya el ideal de la vida de cada quien. Parece especialmente valioso y valioso para nuestra “transmodernidad” del siglo XXI lo que describe como “contento”

“...desde la perspectiva del sentimiento afectivo, a medida que se avanza en ese reconocimiento se produce una determinada vivencia afectiva. Llamáramos “contento”, al reverso afectivo del reconocimiento y apropiación del verdadero ideal de vida.

El contento es un estado de sosiego, de tranquilidad íntima; es sentirse adecuado y ‘contenido’ en el ámbito adecuado de las propias posibilidades. Pero nótese que, en última instancia, la solidez de ese estado deriva de la percepción, aceptación y progresiva apropiación de un ‘ideal’ que contiene el ‘bien’ o ‘valor’ central para la persona. Todo verdadero ideal de vida capaz de ‘llenar’ o ‘contentar’, es una traducción, en ‘forma participada’, de lo que uno cotiza como Sumo Bien, o meta suprema de todas sus aspiraciones. La apropiación exhaustiva de ese Bien implicaría la felicidad. E esta vida sólo le es

¹⁷ H. Mandrioni, “Pensar la ciudad” en *Ensayos Filosóficos I*, Buenos Aires, Itinerarium, 1987 (publicó originalmente en la *Revista Criterio*, 54, n, 1863, 1981).

dado al hombre la visión constantemente fugitiva y la participación siempre imperfecta del valor supremo.

Con todo, cuando uno se siente que está en el camino que lleva a lo definitivo, cuando gracias al ideal de vida, la existencia cobra un sentido total y una orientación perfectiva, entonces, pese a los dolores y tristezas, hay un fondo de contento permanente que puede quedar inalterado. Desde él brota una especie de coloración que afecta a todos los otros estados afectivos; desde él surge una atmósfera que envuelve con un determinado tono las diversas vivencias afectivas que se suscitan a lo largo de los distintos encuentros. Cuando en el fondo del alma hay contento, los objetos habitan la existencia, pese a las contrariedades, en forma de figuras cargadas de sentido positivo. El tono triste o alegre el paisaje, el ambiente amigo hostil; la mujer, los hijos, las personas en general y los hechos, se reúnen configurando una imagen que llena y sacia. La realidad es experimentada como lo obvio, como lo que debe ser. En el contento, el corazón se dilata y ‘celebra’. En cambio cuando el fondo de nuestro corazón estamos ‘descontentos’, falta ese lazo unificante de los afectos, esa raíz última desde donde brotan las aspiraciones positivas e integradoras de nuestros actos. Quien en el fondo de su ser está permanentemente descontento, hasta sus gozos más superficiales se tiñen de una cierta insatisfacción; una especie de toque misterioso y sutil empaña la satisfacción que otorgan, pues les falta el suelo propicio donde arraigar”¹⁸.

Más adelante nuestro rescate quiere destacar un fragmento que debe ser leído en el contexto de la fenomenología en la que nadaba Mandrioni, especialmente por su conocimiento de Scheler para quien, como se sabe, las realidades concretas son meras “portadoras” de valores, que deben ser intuitos y separados en su “pura” esencialidad. Frente a lo cual, nos dice:

“...se experimenta el aspecto objetivo y subjetivo del valor. Por una parte sentido como algo que viene a nosotros, como algo recibido, como

¹⁸ H. Mandrioni, *La vocación...* pp. 23-24

algo que solicita ser reconocido y apropiado, y a la vez atrae y exige. Pero, por otra parte es experimentado como algo que para llegar a ser, depende de nuestra decisión de nuestro empeño y compromiso. Es una situación paradójica, pero real. El valor nos esencializa, pero nosotros lo existencializamos. El valor nos determina finalísticamente, pero nosotros lo determinamos eficientemente; él nos da un rostro diferenciado, pero nosotros le otorgamos un rostro viviente en esta tierra, en nuestra historia, en esta determinada circunstancia.

Desde esta perspectiva se puede apreciar cómo, gracias al hombre, el valor alcanza su plenitud terrestre y un “novum” se introduce en el seno de nuestra existencia histórica. El valor, al encarnarse en forma de ideal de vida, no pierde su plenitud, ni se degrada. Su penetración en el tiempo implica perfección e intrínseca positividad. El hombre, al dejarse modelar por su contenido valioso se humaniza. Pero a su vez, esta temporalización del valor implica un ensanchamiento real de su esfera de influencia. El valor es la fuerza expansiva del bien que logra hacer entrar en su órbita enriquecedora a otros seres. La historización del valor eterno, gracias al hombre, no significa –como podrían pensar los platónicos– una degradación del valor, sino el cumplimiento de su exigencia esencial: a saber su exigencia perfeccionadora¹⁹.

Elegí el “Pensar la ciudad” como el otro lugar en el que recuperar algo de su pensamiento, por dos razones: nuevamente, porque entiendo que incluye interesantísimos análisis y definiciones que merecen conocerse y porque recuerdo el impacto emotivo-intelectual que personalmente me produjo escuchar este ensayo leído por el propio Mandrioni.

El trabajo tiene muchas aristas interesantes y poco habituales: menciono apenas algunas que tienen que ver con condiciones para pensar la ciudad como ciudad y un cierre teleológico y esperanzador. Categorías que traman los vínculos del espacio, la casa, el habitar, el poeta y el hombre común...

¹⁹ Ibid., 58.

“Pensar la ciudad es una necesidad pero también una dificultad. Tal vez, para pensarla con justicia, se necesitaría una magnanimidad tal que el todo interior y exterior de la urbe, en cada uno de los detalles de forma y sentido, pudieran ser incluidos lúcidamente en el abrazo con el que el espíritu la comprende. Así, un pleno pensar la ciudad debería brotar de un previo simpatizar con su sustancia, tal como se la vive en la experiencia de todos aquellos que la aprehenden en una cierta globalidad.... El poeta que la totaliza cuando le dice y la canta... El aporte del peatón anónimo²⁰

Pensar la Ciudad es ponerse en camino hacia su verdad, pero ésta debe ser vista y oída [...] ver oyendo y oír viendo [...] transitar el difícil sendero que nos marca una Eidética de la forma y una Hermenéutica del sentido [...] Forma y sentido. Rostro y rumor”²¹.

Y a modo de legado nos dice:

“Nuestro planeta ha sido comparado con un gran navío que surca el espacio. Nuestras grandes ciudades constituyen los recintos más sensibles de esa espléndida aunque hoy anochecida nave. Una niebla persistente y tenaz la envuelve [...] Es cierto: no se ven figuras; con todo, queda un pequeño vigor que puede proporcionar un punto de partida: humilde, pero que aloja la suficiente capacidad como para inaugurar un nuevo comienzo. Y es que, a pesar de la niebla, podemos todavía conversar con los que, aunque desconocidos, están más cerca de nosotros, compartiendo la misma desorientación. Sólo se necesita una intención magnánima y una confianza incondicionada. Es necesario comenzar a abrirse al “don” de un nuevo lenguaje humano. Cuando el fuego de una verdadera cordialidad anima a la palabra, el alma empieza a recrear el lenguaje y a rescatarlo de su disgregación y pérdida de sentido [...] Y restaurar, en consecuencia, la confiabilidad de las personas entre sí. De un alma agradecida y confiada podrán brotar las palabras “propias” para la poesía y para la plegaria [...] advertirán que

²⁰ *Pensar...* p. 61.

²¹ *Ibíd.*, 64-65.

su mejor riqueza los destina una misión de “servicio” en el corazón de la nueva humanidad.

[...] Pero una cosa es cierta: vivimos ahora en el intervalo. El futuro es un desafío y una promesa... Rimbaud dijo así: ‘entretanto estamos en la víspera. Recibamos todos el influjo de vigor y de ternura real. Y a la aurora armado de un ardiente paciencia, entraremos en las espléndidas ciudades’.

[...] Las ciudades actuales albergan millones de hombres; pero esto no habitan, sólo viven; por eso aquéllas son un desierto. Pero en la linde del desierto ya hay quienes habitan; son pastores con pequeños rebaños [...] Allí, invisibles, ya obran pensamientos y plegarias alertas a las señales²².

4. Una tesis memorable

El lugar de la escucha del “rumor” cuando la niebla epocal nos impide ver; la tensión entre felicidad, alegría y contento; la reivindicación de la historización del valor ideal, son verdaderas propuestas originales y merecedoras de mayor estudio... entre tantas cosas que Mandrioni me enseñara y que pude utilizar para pensar y compartir.

Sin embargo, mi interés fundamental en este congreso es la presentación de una conferencia... cuyo texto me ha sido inasible. En la pesquisa entre conocidos y herederos de sus escritos y las publicaciones y bibliotecas online, me fue inhallable²³. Sin embargo, la fuerza de lo que propuso entonces es tal, que me atrevo a presentarlo exclusivamente en base a mi memoria: otros tiempos de circulación harán posible, quizá, el hallazgo del escrito.

²² Ibid., pp. 74-77.

²³ Tuve un momento de ilusión, cuando en una fugaz apertura de la Biblioteca de la UCA me pudieron enviar un trabajo cuyo título me pareció sugerente... pero se trataba de otra cosa: una reflexión sobre la “diferencia” y el “ser” en Heidegger... Ver: H. Mandrioni, “Resonancias de la `diferencia ontológica’”, *Escritos de Filosofía* (Buenos Aires) n. 21-22, 1992: 95-106.

En el año 1972 Mandrioni dictó un curso de posgrado absolutamente memorable: “Heidegger”. Con un año de duración y exigencia del cien por ciento de asistencia, tuvo una importante matrícula y una apasionante introducción al pensamiento heideggeriano.

En el primer semestre leímos cuidadosamente la larga conferencia (traducido para esa ocasión con el doctor Corona) que Heidegger pronunciara en 1957 al cierre de su seminario sobre Hegel “La constitución onto-teo-lógica de la Metafísica”.²⁴ Al hilo de la lectura en común de ese texto fuimos leyendo otras publicaciones de Heidegger mientras Mandrioni nos introducía meticulosamente en el autor, en sus comentadores y críticos. En el segundo semestre cada cursante debió presentar un bosquejo de su trabajo final. La experiencia de ese curso queda en la memoria como inédita: de una apertura, solidez y riqueza incomparables.

La conferencia heideggeriana exponía el pensamiento de Hegel en su fundamentación del Ente supremo como el nombre definitivo de lo que llamamos Dios. Un Dios ante el cual, comentara Heidegger como al pasar, no se le canta ni se le baila. Un Dios que es ente, supremo, pero ente, en definitiva. Con todo lo que esto significa en su pensamiento estructurado sobre la diferencia ser-ente.

Nos interesa puntualmente, cómo establece Heidegger su diferencia con Hegel respecto de la relación con el pasado, a la hora de bucear en el pensamiento de autores anteriores:

“Para nosotros, la norma para el diálogo con la tradición histórica es la misma, en la medida en que se trata de penetrar en la fuerza del pensar anterior. Sólo que nosotros no buscamos la fuerza en lo ya pensado, sino en un impensado del que lo pensado recibe su espacio esencial.

²⁴ Publicado como capítulo en Martin Heidegger, “La constitución onto-teo-lógica de la Metafísica” en *Identidad y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1990. Edición digital disponible en www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Pero lo ya pensado sólo es la preparación de lo todavía impensado, que en su sobreabundancia, retorna siempre de nuevo. La medida de lo impensado no conduce a integrar lo pensado con anterioridad dentro de un desarrollo y una sistematización todavía más altos y que lo superan, sino que exige la puesta en libertad del pensar transmitido para que pueda entrar en su ser anterior todavía conservado. Esto es lo que rige en la tradición desde el principio, lo que está siempre por delante de ella, y con todo, sin ser pensado expresamente como lo que inicia”²⁵.

El tema del “paso atrás”, de ser capaz de descubrir en lo no-pensado de un autor, aquello que le permitió pensar lo que pensó, fue, sin duda, una noción cara al profesor Mandrioni. Fue la clave hermenéutica, por ejemplo, de su presentación del libro de Néstor Corona²⁶: postulando que el autor había realizado justamente ese “paso atrás” en la obra de Ricoeur y de Freud.

Y cuando se realizan los homenajes a Tomás de Aquino a los setecientos años de su muerte, participa en un importante panel, donde pronuncia esa conferencia que me interesa.

Hace pie en la interpretación de que el pensar tomista queda fijado, en su máxima expresión original, en la teoría del *esse*. En la tesis de que es el “acto de ser”, el que hace ser a la esencia. Ese paso doctrinario supone una verdadera revolución en la tradición filosófica para la cual la *esencia* era el lugar supremo de ser y de definir. En la elaboración aristotélica, con su par acto-potencia y la superioridad del acto sobre el mero poder ser, la esencia era lo “último” a lo que se podía llegar para definir lo que es. Tomás agrega que, sin embargo, se actualiza por acto de ser.

Allí, entonces, Mandrioni intenta el paso atrás y plantea la pregunta: ¿qué fue lo que a Tomás le permitió descubrir que la esencia, en última instancia,

²⁵ *Ibíd.*, p. 18 (versión digital),

²⁶ Néstor Corona, *Pulsión y Símbolo. Freud y Ricoeur*, Buenos Aires, Almagesto, 1992.

es potencia frente al *esse* que la actualiza? ¿Qué permitió el alumbrar de esa categoría?

La respuesta fue: la Encarnación. Porque se trata de un hecho histórico singular, que no resulta ser “producto” de ninguna de las series esenciales que se quiera. La humanización divina es un *positum* absoluto. Absoluto y singular. No exigido por ninguna evolución o vinculación natural, social o histórica.

Este vínculo entre el hecho puntual y lo esencial (con sus exigencias y posibilidades) es lo que alumbró el descubrimiento de que la esencia no es lo último sino, para decirlo sencillamente, anteúltimo. Una propuesta. De pensar hacia atrás para descubrir qué cosa, no pensada por Tomás, le permitió pensar lo que pensó.

La audiencia se conmovió de distintas maneras. Pertenezco a quienes quedamos absolutamente, no “deslumbrados” sino propiamente “alumbrados” por este decir. Pero se levantaron olas de preguntas y protestas. En lo que puedo recordar: distintas acusaciones de que en esa tesis lo que Mandrioni afirmaba es que Tomás de Aquino era fideísta: toda vez que su pensar filosófico dependía, se fundaba, en una fe religiosa.

Esto le permitió a Mandrioni responder ajustando finamente su afirmación: no decía que Tomás afirmó el *esse* porque creía en Dios encarnado. No decía que la Encarnación de Dios, como hecho conocido, pasaba a ser insumo de la teoría del *esse*.

Decía que saber de la Encarnación, estar enterado de ese hecho histórico, le permitió darse cuenta del *esse*. El movimiento interior no era el de causa-consecuencia, como reclamaban sus objetores, sino al modo del salto y paralelismo: saber de esto le permite ver esto otro en otra instancia, que es la de la ontología y su saber racional. Un dato externo al desarrollo filosófico pero que, sin embargo, permite el salto de la seriación esencial a la rotunda exigencia racional del *esse* como acto.

Recuerdo el mismo uso de esa tesis epistemológica cuando preparábamos el tema de la “persona” para las clases. Mandrioni nos advirtió que en los dos dogmas centrales del cristianismo se producía una movilidad novedosa en el modo de pensar la persona: la distancia entre persona y naturaleza, hasta entonces unidas. Porque en la Trinidad hay tres personas y una naturaleza y en Cristo dos naturalezas en una persona. De nuevo: no se trata de introducir dogmas de fe en el discurso filosófico: se trata de que, esa noticia no pensada filosóficamente, movilizó el pensar. Ciertamente en este caso el paso atrás no tuvo –en la exposición de Mandrioni– ni la especificidad ni la carga cuasi dramática que en el caso del *esse*. Pero, a mi juicio, opera en el mismo sentido.

5. El poder del “pez chico”.

Fue inútil. En la memoria de todos y todas a quienes consulté para hacerme del escrito, perduraba este otro hecho, este fin de acto. En el largo pasillo de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica Argentina un profesor discutía con Mandrioni. Me tocó estar cerca y no salía de mi asombro: como cuando alguien asiste a una obra teatral.

Gadamer y Stein..., idealismo y horizontes...: se cruzaron categorías y autores. Mandrioni responde con calma, pero no hubo propiamente ningún diálogo.

Lo cierto es que a partir de allí Mandrioni dejó su cátedra en la UCA. Siguió dando clase en el CONSUDEC, un profesorado terciario. Pero no fue más el titular de Introducción a la Filosofía en la Universidad Católica.

Alguna vez, ante un acontecimiento de puja alumno-profesor, Mandrioni había sentenciado: “el pez chico se come al grande”. Con esa inversión del refrán popular describía las veces que personas, estamentos o situaciones menores destruyen grandes cosas. Situaciones en las que pequeños intereses traban grandes posibilidades. Que nos equivocamos al pensar que siempre se trata de fuerzas parejas enfrentadas. A veces son pequeñas fuerzas las que tienen la oportunidad de trabar, desconocer, sepultar en una montaña de

expedientes, en prolongar esperas indefinidamente, en quebrar voluntades de pertenencia o adhesión... de modo que, grandes cosas, grandes promesas, grandes posibilidades, quedan obturadas.

Concluyo mi trabajo con el testimonio de una doble frustración: la del olvido de la tesis de Mandrioni sobre lo no pensado en la tesis tomista del esse, y la de la ausencia de ese profesor y pensador monumental de las aulas de la universidad de la que había sido uno de sus fundadores.

Pero... con el auxilio de Heidegger que afirmaba que cuando el filósofo no piensa el ser, el poeta lo nombra... este trabajo integra una mesa, es decir, es parte de una continuidad: que comenzó con el recuerdo de su aporte como profesor de filosofía y de psicología, intentó recuperar algunas perlas de su pensar, y en el reconocimiento de lo que falta, deja el lugar a la próxima ponencia.

No podría pensar mejor cierre para mi trabajo que escuchar a la profesora Güiraldes recitando sus poesías-homenaje a Mandrioni: entretejiendo el recuerdo de Rilke, el pensar filosófico de nuestro autor y su canto de poetisa agradecida.

Rilke y la búsqueda del fundamento¹
Héctor Delfor Mandrioni

Florencia Güiraldes
Buenos Aires

La experiencia de lectura de esta valiosa y extensa obra del doctor Mandrioni se convierte en punto de partida de meditación acerca de las posibilidades hermenéuticas que nos ofrece el autor al tejer el pensamiento filosófico con la palabra poética.

La obra madura y cumbre de Rainer María Rilke son los “Sonetos a Orfeo” y “Las Elegías de Duino”. Mandrioni desarrolla su interpretación, en más de cuatrocientas páginas, sobre “La Decima Elegía” y el “Soneto II, 13”; en este camino aparecen climas, sentidos, sugerencias y significados de la cosmovisión rilkeana y se nos ofrecen como posible horizonte iluminador a cada uno de nosotros.

En el prólogo nos anuncia la intención de este arduo trabajo, iluminar lo que el poeta intuyó y pensó acerca del fondo originario de la existencia. Nos conduce paso a paso, verso a verso a ese espacio donde la palabra es apertura de sentido.

La obra se divide en cuatro partes. La primera nos ofrece sus reflexiones acerca de la relación entre filosofía y poesía, sus condiciones y posibilidades de dialogo. La segunda parte corresponde a “La Decima Elegía” y la tercera al “Soneto II, 13”, realizando un detallado análisis de cada una de estas obras poéticas. La cuarta parte intenta llevar sus reflexiones anteriores a ciertas conclusiones y valoraciones.

¹ Héctor Delfor Mandrioni, *Rilke y la búsqueda del fundamento*, Bs.As., Editorial Guadalupe, 1971.

Rilke se refirió en una oportunidad al “gigantesco velamen blanco de las Elegías en contraposición a la vela modesta y color ocre de los Sonetos”, pero ambas navegan el mismo mar y ansían el mismo puerto. En las Elegías lo doliente esta transido de una silenciosa promesa de alegría; en el soneto el canto celebratorio gozoso está atravesado de un secreto dolor.

Hay en su Rilke una búsqueda más allá de la razón y la voluntad, una apertura a la comprensión del corazón entendido no solo como un modo de sentir, sino también como un modo de pensar, y fundamentalmente un modo de existir. Es el corazón un ámbito privilegiado para transitar experiencias profundas, un órgano revelador de esencias.

En sus grandes figuras poéticas oímos el grito angustiante del hombre que clama por encontrar su lugar en el todo y el deseo del canto que surgiría en el misterio de lo abierto. Las imágenes plenas de sentido están cargadas de alusiones existenciales y las metáforas estallan alumbrando nuevas resonancia. La intención profunda de Rilke es iluminar el sentido de la vida y de la muerte.

En la poesía la significación no está contenida en esta o aquella palabra, o en aquel verso; es el todo del poema el que nos coloca en un horizonte de comprensión. Cada poema, de algún modo, espeja el todo de la obra.

En este trabajo sobre Rilke, Mandrioni testimonia con su hacer la posibilidad de dialogo entre la filosofía y la poesía y afirma la profunda riqueza de este dialogo. En un respetuoso sendero la reflexión del filósofo se entrelaza con el canto del poeta.

El ciclo lírico y el ciclo especulativo tienden a reflejarse sin jamás coincidir. El encuentro no anula la distancia.

La complementariedad de ambos lenguajes nos posibilita un acceso diferente al que abordamos por la vía especulativa del discurso.

La poesía puede ser un resquicio desde donde el hombre se vuelva un “escucha”, un “vigía” y un “decidor”. Un lenguaje abierto que hace señas y deja ser lo señalado en todas sus posibilidades apofánticas.

“La originalidad del *dictum* poético estriba en la capacidad de arrancar de la palabra un resplandor de sugerencias y evocaciones tal, que permite al potencial encerrado en la palabra, introducirnos en la morada de lo que es desde el origen”².

Una poesía esencial y un pensador abierto al rumor de la palabra y el silencio liberan mundos donde cohabitan: lo visto y lo no visto, lo dicho y lo que aguarda nuevas voces para decirse.

“Una hermenéutica filosófica, bien entendida, no mata la ingenuidad libre de la Imagen ni mutila la polifonía de las significaciones de las palabras, por el contrario, ensancha e ilumina la naturaleza de la obra”³.

Esta extraordinaria obra de Mandrioni abre posibilidades inéditas para la comprensión del orbe rilkeano, y permanece como propuesta invaluable de hermenéutica creadora. Invita al pensamiento a abreviar en un manantial inagotable: la palabra poética.

La despojada contemplación de los poemas y la meditación de las reflexiones de nuestro pensador, leídas una y otra vez, tocan nuestra existencia desde y hacia una sublime lejanía. Sus voces hablan a ese lugar íntimo del sí mismo.

“El espacio íntimo del sí mismo busca interiorizar un mundo al abrirse a las cosas, en el decurso de una temporalidad vivida”⁴.

² *Ibíd.*

³ *Ibíd.*

⁴ Hector Delfor Mandrioni, *Hombre y poesía*, Bs. As., Editorial Guadalupe, 1971.

Puede acontecer que esta intensa experiencia interior alumbre una nueva palabra, un nuevo canto poético, deudor y agradecido de la inmensa riqueza recibida.

En este contexto se escribe *La Sed sin Nombre* libro de poesía dedicado a Héctor Delfor Mandrioni y a Rainer María Rilke publicado en vida de nuestro pensador.

Cada poema de esta obra esta precedido por una página con versos de Rilke y palabras de Mandrioni, a quienes debe su inspiración.

*La sed sin nombre*⁵

En palabras y silencios quiere en humildad acompañar sus voces, y ser homenaje de profunda gratitud.

Poemas elegidos hoy:

El Último Viaje

Un estandarte de fuego inaugura
el otro reino.
El rostro vuelto invisibilidad
traspasa las fronteras.
Y el júbilo remonta el lado oculto del invierno
anhelando el hueco aquel
en que fueron gestadas las estrellas.

Habitante solitario el corazón
su pulso tiende a la otra orilla.
La que solo se puede abrazar
con la barca que duerme al final de los senderos.

⁵ Florencia Guiraldes, *La Sed sin Nombre*, Bs. As., Ediciones Último Reino, 1992.

Pero la voz se adelanta
libre de toda exterioridad
y un brote estalla en la ausente primavera.
Tensado un arco de asombros
una flecha desde ti a la lejanía
amarra dulcemente la nostalgia.

Una memoria ancestral añora
las desdibujadas columnas del templo.
Despojado de las prisas
de las sandalias que calzaban tus pies.
Desnudo entre los pétalos del rosal
lavaras tu rostro de toda opacidad
para fundar la ciudad de los silencios.

Allí tal vez te encuentre el ángel
a la hora de la iniciación.
Todo lo disperso será entonces recogido.
La plenitud de una presencia y de una voz
resplandecientes de unidad
desbordaran tus sueños

Una fuente de plata recogerá tu nombre secreto,
aquel que desnuda el cántico.
Aquel que te devolverá a la eternidad
entre las manos del día.

Sólo la Palabra

Como desenredar el llanto
si has dejado tu nombre
en un cauce de olvidos.

En que cayado se apoya el alma
cuando huelgan los sosiegos
y se deshace la pena
del último sostén que te amparaba.

Sólo la palabra
para evitar el naufragio entre la noche.

Sólo la palabra
anuda la esencia del amor entre las manos.

Sólo la palabra
te vuelve cántico.
Para que no mueras
a la hora de morir
en el silencio.

Tierra verbal ⁶

Homenaje a Hector Delfor Mandrioni
El mejor lenguaje del amor es su ejercicio

está amaneciendo
un hombre se pronuncia

su espeso silencio
humus verbal
una hendidura
la palabra ser
para brotar temblando

⁶ Florencia Guiraldes, *Obra Poética*". Tomo III, Bs. As., Nuevo Hacer. Grupo Editor Latinoamericano, 2018.

en cóncava serenidad y testimonio

ahuecado el cántaro
y el agua sedienta
en la forma de su forma
única hoy
un hombre se pronuncia
agradeciendo

COMUNICACIONES

Los núcleos familiares y el surgimiento de la filosofía, persistencia, resistencia, entrega.

Carlos Enrique Berbeglia
UniMoron, Buenos Aires

Si bien nos encontramos acostumbrados a las preguntas que formula la filosofía y no dudamos que, muchas de ellas, las realizamos en un nivel paralelo o anterior, como el de la poesía o el arte en general, al rever las variadas cuestiones que realiza cabe otra pregunta de raíz, y es la siguiente: ¿cómo es posible que haya surgido algo así como el pensamiento filosófico?, demanda de la cual podríamos derivar esta otra: si la filosofía, tal como la conocemos, y algunos la practicamos, no corre el riesgo de volverse canónica, renegando, de esta forma, no tanto de la independencia que suele presentar del pensamiento adocenado de la época en la cual se expresa, sino de la propia historia que, si bien la faculta también la aprisiona a sus preceptos escolares y dogmáticos. Asumida esta perspectiva, ¿qué papel desempeña el núcleo inmediato y primero, el familiar, en el nacimiento del nacimiento del pensamiento filosófico?

Una dialéctica generalizada en el campo de las ciencias sociales expone dos tipos esenciales de vínculos familiares entrelazados con los tiempos históricos, por supuesto que se trata de visiones extremas en las cuales relucen variaciones intermedias, una de ellas aprecia el núcleo familiar como independiente de la estructura socio-histórico-cultural que lo acoge o donde se inserta, la opuesta da por sabido que dicho núcleo familiar es por completo *dependiente* del medio en cuestión y éste lo utiliza para llevar adelante sus fines (en lo fundamental bélicos, económicos o religiosos)

Así, aludimos a una pregunta que le formulamos al título de la obra de Claude Lévi-Strauss. *Las estructuras elementales del parentesco*”, remarquemos que no figura imprescindible interiorizarnos en el texto,

simplemente expresamos: ¿por qué hay tantas clases elementales de parentesco? y nos distanciamos, o no, del contenido allí expreso afirmando que, cada una de estas “estructuras” es tal porque la inserción, particular, de cualquiera de ellas, en *su* mundo socio-histórico-cultural así lo impone.

Desde nuestra visión peculiar que, cualquier tipo o clase de **núcleo** (en este sentido resulta indistinto que tratemos un fenómeno socio-cultural o biológico), sea o no dependiente, no le quita su carácter de unidad concentrada en cualesquiera de los aspectos que le otorgan esa característica unitiva, característica que le da los rasgos predominantes de las actuaciones que sus miembros desempeñen a partir de lo informado por el núcleo y asumiendo, o no, las prerrogativas que sus instancias le posibilitan.

Ahora bien, las ideas que promueven desde los mínimos gestos a las actitudes, de los *núcleos*, concretamente, familiares, residen en alguno de sus integrantes particulares que llevan la voz del conjunto y por lo cual, obviamente, registran los dictámenes de las tradiciones imperantes en los medios receptores, lo cual ha dado lugar, entre los epítetos más convocantes en cuanto a críticas y advocaciones referidos a la familia, al de patriarcalismo, que supo guiarlo durante siglos, donde, por supuesto, la voz sobresaliente es la del varón, pero no bajo cualquier miembro integrante del grupo sino propiamente en la del padre.

Algo archisabido a lo cual vale la pena regresar únicamente para la aclaración de los subtítulos comenzando por el nexo entre el primero y el tercero de los términos utilizados a través de una pregunta que pareciera ingenua: ¿simple persistencia en la imposición de los valores regados por la tradición donde el núcleo familiar se inserta o entrega a los mismos y por, lo tanto, persistencia obligada en la consecución de los mismos?

Una pregunta abstracta pero con respuestas concretas desprendidas, lisa y llanamente, de ciertos hechos, tanto actuales como celebrados a lo largo de la historia, donde entran en el juego los participantes del ese *núcleo familiar* aunque en ya escogidos miembros del conjunto, mujeres o varones, niños,

jóvenes o adultos, y en donde ingresan a la lisa con distintas voces y llegadas en cuanto a los contenidos por ellas expresadas.

Antes de dar pie a la respuesta otra pregunta aparece, entonces, como necesaria: ¿la familia, por ende, como núcleo de la sociedad, ¿forma a sus miembros integrantes concorde a las peticiones de la tradiciones a las que pertenece, las cuales, por algún giro de los tantos a que nos tiene habituados la historia, alguna que otra ha sido transformada, persistiendo en su defensa, o, por el contrario, se entrega a dicha transformación y los invita (u obliga) a conformarse con una u otra?

En síntesis, ¿tienen, o, aunque más no fuere, exponen, los diversos núcleos familiares constituyentes básicos de los tejidos sociales en la extensión medida de la historia, algo que se pueda asemejar a una decisión independiente, que manifieste una férrea resistencia a cualesquiera de las imposiciones a que dan rienda suelta, tanto las tradiciones inscriptas en una sociedad determinada cuanto las transformaciones, presuntamente revolucionarias y propias de otra sociedad donde se encuentre o acatadoras de alguna nueva tradición ajena?

Y, ahora en una segunda síntesis, que también demanda, los miembros de esos núcleos familiares, al presentarse ante la vida, apreciados individualmente, ya no como hijos madres o madres conformados en el núcleo, sino como personas unitivas ¿de qué manera se conforman o muestran ante la totalidad socio-histórico-económico-cultural que los recibe?, ¿aceptan esa totalidad tal como es o le imponen (o quisieran imponerle) modificaciones?, más aún, ¿cuántas rememoraciones de lo vivido, pensado y expresado en el núcleo familiar aún siguen presentes en la persona unitiva que enfrenta esa totalidad a la cual le cabe no coincidir en sus principales presupuestos existenciales, con lo que tal persona haya vivido, pensado y expresado, en el seno del núcleo familiar?

¿El núcleo familiar libera o coacciona?, quienes, desde dicho núcleo, enfrentan el mundo socio-cultural, ¿lo hacen para desprenderse de sus coacciones y habitar el mundo libremente, o, por el contrario, se entregan a

las variadas determinantes de ese gigantesco medio? Constituyen cuestiones que solamente se responden al concretizarse, histórica o individualmente, de todas maneras, la experiencia etnográfica nos demuestra que, cuanto más “primitivas” resultan las comunidades que fueran conocidas a lo largo de los períodos coloniales (al igual, por otra parte, que en las comunidades folklóricas europeas durante su hegemonía planetaria) mayor es la dependencia del integrante de la comunidad, en un sentido doble, familiar primero y, prácticamente siempre, en concordancia con el medio donde reposa.

En relación a la mayor o menor dependencia del núcleo familiar del medio en el que se inserta acontecerá la de sus miembros cuando lo enfrenten, en este sentido es conveniente la realización de una suerte de esquema (también abstracto, por supuesto, aunque para cualquier mínimo conocedor del desarrollo histórico, de inmediato a colmar con multitud de ejemplos), por lo tanto, procedemos a distinguir entre:

a. Núcleos familiares pequeños co-determinados/y determinantes por el medio a sus miembros integrantes (sean estos medios etnográficos, folklóricos o simplemente pueblerinos). Las intromisiones del medio abarcan desde las simples costumbres a las propias de las implementadas por las siguientes etapas b. y c., donde, sin duda se ejercerán con un mayor control dado el contacto y la inmediatez entre sus habitantes.

b. Las mismas nucleaciones anteriores a la cual se suma la incidencia religiosa, donde el grado de ortodoxia marca la dependencia de los integrantes de la feligresía, los cuales, tanto dentro como fuera del conjunto familiar, respetarán a rajatabla las prescripciones dispuestas por el dogma.

c. Las injerencias de los sistemas ideológicos y dictatoriales modernos que afectan a la familia desde la propaganda propiamente gubernamental, aunque, sobre todo, para sobreponerse a “resabios” heredados del pasado, entreverándose en los sistemas educativos, desde los propios de la primera infancia hasta los universitarios.

d. Y, de esta forma, ir arribando a las sociedades democráticas y laicas actuales donde, si bien los halos de la independencia abarcan espacios mayores que los habidos en las anteriores, se encuentran, no obstante, interferidos por las publicidades comerciales, las modas, los sistemas informáticos, los vínculos de los países entre sí marcados por una globalización fluctuante, y, a la vez, por miasmas heredados como las mafias y las organizaciones criminales que mantienen en vilo a las poblaciones, sobre todo cuando entran en conflictos al estilo de las migraciones forzadas, choques armados entre distintas facciones, declives económicos o trastornos ecológicos.

e. En estas mismas sociedades democráticas la presencia de grupos multiétnicos o sectas, las que mantienen ciertos usos de acendrado etnocentrismo, por lo general refractarias al proceso de modernización y homologación de deberes y derechos experimentados por la mayoría globalizada del Planeta. Dada, por lo tanto, la gran cantidad de “intromisiones”, para designarlas de una manera que no suene a demasiado invasiva, que soportan los individuos a lo largo de su existencia, ¿importa si las mismas vienen del núcleo familiar propiamente dicho donde asienta o si, por el contrario, lo importunan por igual que a él?

La complejidad del asunto enfocado obliga a una redacción donde prevalezca la pregunta, cosa curiosa, de la misma manera que nos interrogamos por ciertos órdenes que nos preexistieron, como el Universo, la vida que contiene, aquí, en la Tierra, o el destino que, por momentos, pareciera configurararnos, de la misma manera, repetimos, lo hacemos por fenómenos que nos afectan de una forma directa y que aparecieran, en la palestra al unísono con nosotros, entre las relativas al núcleo familiar, cuanto menos los siguientes: la sexualidad, la llegada de los hijos, su crianza y educación, la interrupción, legalizada o no, del embarazo, y, con ello, la planificación del hogar, entre las decisivas.

Pues bien, la cantidad de intervenciones llevadas a cabo por los diversos Estados, las Iglesias, los sistemas corporativos y económicos, entre las más

decisivas, en los senos familiares es de tal envergadura que lleva a resolver la pregunta apuntando a la pasividad ante sus imposiciones, a la vez que sirviendo como instrumento de sus propuestas, vaya un solo ejemplo, la fertilidad, elogiada en tiempos donde los hijos eran necesarios para su conversión en “soldados para defender la Patria” (recordemos como, en la Italia fascista, los solteros abonaban una multa como pago por su descompromiso), y, en su aparente polo opuesto, la China comunista que, asustada por la súper población que la rebalsaba, exigió un niño, y no más por matrimonio (algo que ahora ha revertido, por la inversión de pirámide poblacional, que muestra una cantidad de gente adulta con reemplazo poblacional escaso, dando lugar a una política de natalicios donde la fertilidad reemplace las antiguas abstinencias).

Si las familias se encuentran, de esta manera interferidas, ¿a qué se reduce la resistencia de sus miembros sino a la adopción de otro modelo al cual *acogerse y resistir*, desde sus marcos, el sometimiento que le viene dado por el nuevo medio (entendiendo el tradicional, como el “antiguo medio”, remarquemos que, uno u otro, a veces, suelen acudir a múltiples y sofisticadas persuasiones para imponerse, como suele apreciarse, de uso común en las sociedades estandarizadas como del tipo .d.

Tres son las instancias interactuantes que aparecen, por ende, ante la vista: La primera, aquella constituida por el doble marco socio-histórico-cultural que puede encontrarse, o no, acorde a los registros tradicionales que lo anteceden (concretamente, el doble marco habrá de acontecer en cualquier zona específica del Planeta, Iberoamérica, Europa Occidental o el Sudoeste asiático, y, su otra mitad contendrá una mayor o menor la tradición, esencialmente religiosa, sobre la que alguna comunidad o país asienta en el pasado). La segunda, el núcleo familiar específico, sea de la índole que fuere. La tercera, la individualidad emanante de ese núcleo, tan mediatizada, en ciertos momentos de la historia, como el núcleo del que emerge y que posteriormente, ya adulto, habrá de reemplazar (aunque no siempre, sí la mayoría de las veces) por un nuevo núcleo familiar que dicha individualidad, generalmente adulta, proceda a fundar.

Llega la oportunidad, ahora, de hallar las vinculaciones entre la totalidad de los miembros del conjunto analizado, esto es, los dobles marcos donde arriban las familias, y, entonces sí, entender la persistente lucha establecida frente a los dictámenes establecidos por los distintos medios contra esos núcleos familiares, para tenerlos, de una u otra manera, siempre ajustados a sus prerrogativas,

Prerrogativas que hacen al tejido de la historia y muestran hasta qué íntimos resquicios de la corporeidad arriban para el control efectivo de los integrantes de todas y cada una de las sociedades habitantes de la Tierra, por tal motivo, arriba la oportunidad de mencionar algo que, *aparentemente*, fuera olvidado en el párrafo correspondiente, la práctica de la circuncisión femenina, corriente entre diversos países del África negra, cuyos países la asumen como uno de los rasgos de su identidad, así como en sectas de Malasia, Indonesia e India. De acuerdo a las tradiciones imperantes esta práctica es purificatoria a la vez que vuelve a las mujeres más dóciles a los reclamos masculinos.

De los postulados abstractos a un ejemplo brutalmente concreto sobre los dos poderes esenciales que se ciernen sobre el individuo apenas accede a la existencia, el de su inmediato entorno familiar y aquel otro del arrastre socio-cultural que lo enmarca, donde se evidencian los extremos de las determinaciones, desde el de una lengua específica que puede cambiarse por alguna otra en el transcurso posterior de la vida (individual y única de cada ser humano que arriba a la existencia), de acuerdo a su elección o ventura, hasta el que le marca el cuerpo y lo determina para siempre, añadiéndole a su piel y órganos una característica con la cual no arriba *naturalmente*, pero se le impone culturalmente.

Una práctica brutal que enfrenta la noción de *respeto* en una doble acepción, la una cuando, desde una idiosincrasia antropológico-relativista, se acude a la misma para, bajo su amparo, comprender la independencia de una etnia o secta, aunque, algunas de sus hábitos impliquen atropellos contra las individuaciones que las componen. o, por el contrario, volcar esa misma

actitud hacia la persona que intenta evadirla, y, de lograr lo requerido (o apenas intentarlo y, hasta en casos extremos, siquiera insinuarlo) deba sufrir las consecuencias de semejante traición a los principios identificativos de su comunidad y(o familia, y soportar desde la vergüenza pública hasta las persecuciones más atroces (no olvidemos que el ejercicio de la lapidación no es algo extraño a estas comunidades) para lavar, en su propia persona, el malestar prodigado, como integrante de la unidad familiar, a ésta misma, la etnia, el pueblo, el partido, la religión, la patria, o cualquier otro ensamblaje conteniente del individuo y su familia.

Cito, para cerrar esta primera parte, una tira cómica debida a Nik, el inolvidable autor de Gaturro, y aparecida en la revista dominical del diario La Nación del día 6 de junio del año en curso: en el primer cuadro los padres les dicen a los hijos que estos “no vienen al mundo a cumplir sus sueños”, en las tres viñetas inmediatas se repiten “déjalos libres, déjalos ser, déjalos volar” para concluir, en la última “y entonces, tal vez, alcancen la profesión más difícil de todas: ser ellos mismos” Mejor que cualquier texto de ciencias sociales resume la tira cómica el desiderátum (a menudo meramente declamatorio) de numerosos sistemas pedagógicos cuando enfocan la manera de “formar” a los niños y adolescentes en las escuelas empero sin “preformarlos”, o sea, educarlos, darles las herramientas necesarias para abrirse paso ante las acechanzas habituales de la vida, ayudarlos a crecer sin recargarlos con demasiadas muletas, pues no les hacen falta alguna y solamente los perturban.

El registro histórico nos muestra que, las pedagogías implícitas en la gran mayoría de todos los “ensamblajes” mentados no se interesan prácticamente *nunca* por la formación independiente de cuantos se sumen, generación tras generación, a las filas de la cultura que ellos constituyen, los niños resultan, por lo general, apreciados como simples proyectos que prometen, en sus juegos, cuanto de útiles habrán de ser, cuando grandes, para la sociedad que los contiene; éstos, al menos, si varones, en algunos casos, podrán cambiar el destino prefijado realizándose acorde a sus deseos en los caminos emprendidos, a las niñas no les cupo similar fortuna al volverse mujeres

adultas, sino hasta hace apenas a partir de un par de siglos, aunque más no fuera en Occidente, pues, nacidas bajo el imperio de religiones monoteístas y androcéntricas (judeo-cristiano-musulmanas), siempre padecieron un tutelaje lisa y llanamente machista, donde la obligaciones que las compelen a las labores de la casa resultan las humillaciones más suaves por las que transitan hasta llegar a las mutilaciones genitales entrevistas.

No extrañe el entrecruce de una doble resistencia en la interioridad de todas las comunidades, las propias de los que pugnan por el mantenimiento de las tradiciones, así sojuzguen a sus miembros, opuesta a la de quienes luchan por liberarse de esas ataduras. Regresando a la triste experiencia femenina acudamos a un país dominado por la ortodoxia de los talibanes, Afganistán donde a las niñas se les coloca todo tipo de trabas para que se escolaricen (el 8 de mayo de este año el atentado de una escuela en Kabul dejó numerosas niñas muertas) tomándolo como paradigma de la oposición de un sistema político-religioso al libre albedrío de sus miembros para escoger el camino que quieran (sistema por supuesto extremo, por debajo restan otros numerosos que disimulan sus hábitos perversos acusando con el mote de “contrarrevolucionarios” a sus opositores con tal de persistir en sus infamias).

La historia de la humanidad no refleja una marcha hacia la libertad y el respeto mutuo entre la totalidad de cuantos la hayan, y prosigan conformando; sus pasos han consistido casi siempre en altibajos, y, para persistir en ellos nunca titubeó en recurrir a los núcleos familiares, a menudo falsamente idealizados, y manosearlos cuanto le fuera posible para el logro de sus intereses. No hace falta, entonces, recurrir a ningún santoral para mentar como “milagros” los escasos momentos de plenitud en los que convivimos. La historia particular de la filosofía refleja alguno de esos momentos aurorales, acaso ello se deba a que los filósofos realmente conscientes no ignoran que ciernen la verdad, no que la poseen, como sí la creen disponer las religiones (y sus representantes quemar vivas a las supuesta brujas durante la Inquisición, o hacer saltar por el aire la ciudad de Palmira porque los talibanes la consideraran “impura” ¡como las mujeres!) y las ideologías (al estilo del nazismo y una supuesta superioridad racial inexistente, o el comunismo y sus

dictaduras previas a una posterior igualdad encefálica diagramada por el triunfante Estado). Un final abierto, de quien aguarda, siempre siga “abierto” y no se convierta en su ilusa expresión de deseos por haber apostado, igualmente “siempre” por la razón.

r

En los albores de la era de la pandemia *¿Apocalypse now?*

José Luis Damis
Buenos Aires

La pandemia llegó como un ladrón en la noche, sorpresiva, amenazante. Empezaba el 2020 y el año quedó roto. Invasiva, fue entrando en los cuerpos, se llevó algunos, los demás sobrevivieron. Expandida por todo el planeta, poseyó casi todas las mentes y en la Tierra comenzó el alborear de una nueva era.

Los historiadores consideran que una nueva era se inicia cuando sucede un gran acontecimiento y a partir del cual se va configurando una visión del mundo. Al comienzo esta se confunde con la que viene del pasado hasta que, consolidada, pueden pasar siglos, se va afirmando y se vuelve hegemónica. Agotados los viejos valores, los que van surgiendo arquitecturan el nuevo mundo. El pasaje de la Edad Media al Renacimiento y la consolidación de una nueva visión en la modernidad son el más claro ejemplo de una transformación histórica

Los albores de una nueva era son apocalípticos en el doble sentido que le asignamos al término. Por un lado en la conciencia se derrumba el mundo en que se sostenía, a esto lo podemos nombrar como catástrofe existencial. La zozobra pasa a ser un modo de existencia. Por otro, ocurre el apocalipsis en el sentido literal del término, traducido del griego significa revelación. ¿Qué es lo que empieza a revelarse? Otro hombre y otro mundo. ¿En los albores de la era de la pandemia empieza a vislumbrarse, aunque todavía desdibujada esta revelación?

Hay nostalgias por lo que quedó atrás, estaba lejos de ser un “mundo feliz” pero ante la clausura de los cuerpos y el pánico que ocupa las mentes, la

añoranza de ese pasado de unos meses atrás magnífica la dimensión de esos pequeños actos que en el recuerdo nos hacían más libres y más cercanos a lo humano. Negamos ahora como lo negábamos antes, que el siglo veinte fue el gran demoleedor y habitamos esa demolición. Guerras, guerras civiles, revoluciones sangrientas decapitaron ilusiones y dejó a las conciencias desoladas. La gran mascarada de la globalización financiera, tecnológica y comunicacional que sucede a la Segunda Guerra Mundial oculta el vacío y el sin sentido. La pandemia es el apocalipsis que los va revelando.

Heidegger en *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*¹ resalta la afirmación del poeta que la palabra es el más peligroso de los dones que se le otorgó al hombre. En estos tiempos de pandemia esta advertencia se ignoró, o a nadie le importó y el planeta se inundó de voces que opinaron, algunas hasta profetizaron. Así médicos, periodistas, políticos, economistas, psiquiatras, psicólogos, sociólogos y hasta antropólogos, hablaron y escribieron sobre la vida, la muerte, la esperanza, la desesperanza, el pánico, el aburrimiento, la prisión del aislamiento y sus consecuencias, las vacunas salvadoras, a las que los más creyentes le dieron la categoría de Mesías. ¿Y los filósofos?

Cuenta Herodoto que el 28 de mayo del año 585 A.C, confirmado por los astrónomos modernos, ocurrió un eclipse total de Sol que fuera anunciado por Tales de Mileto. Al considerarse Tales el primer filósofo del que tenemos registro, puede conmemorarse esa fecha como el día inaugural de la filosofía. Desde entonces los filósofos hablaron y por qué no decirlo, constituyeron los paradigmas con que Occidente se fue reconociendo a sí mismo a través de la historia. Hegel los posicionó en un lugar de privilegio. En el prefacio de *La Filosofía del Derecho*, texto que data de 1820, anuncia que el búho de Minerva levanta su vuelo a la hora del crepúsculo, cuando el fárrago del día ha concluido y las voces se han acallado. Entonces habla el filósofo para dar cuenta de lo que ocurrió. Minerva, la diosa de la sabiduría, es su representación mitológica.

¹ Martin Heidegger, *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*, (Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 12.

El tiempo fue devorando a la civilización de la que hablaba la filosofía. Los filósofos fueron perdiendo ese lugar de privilegio que les asignó Hegel y la sociedad no los reclama. Jean-Luc Nancy, interrogado por un periodista por el rol de la filosofía en la época actual, respondió:

“Los filósofos somos una patrulla perdida que deambula sobre las ruinas de una civilización en la que creímos y creyó en nosotros. Cargamos como únicas armas las viejas palabras”².

Algunos integrantes de esa patrulla pérdida alzaron su voz para que la filosofía todavía pueda afirmar su presencia en el mundo. El eslavo Slavoj Žižek mostró todo su optimismo marxista al estar convencido de que las crisis afianzan la solidaridad entre los hombres y casi festeja la pandemia porque anuncia el fin del capitalismo³.

Étienne Balibar afirma que no habrá regreso al estado anterior. No lo dice como profecía sino como la descripción de un estado de cosas. La crisis generada por la pandemia revela condiciones que se han vuelto incompatibles con el estado anterior. Ve todo esto como un proceso de transición⁴.

Por su parte Markus Gabriel, el joven filósofo alemán, dice que el orden simbólico, este es el lugar donde la sociedad se representa a sí misma, se ha sacudido desde que la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia en marzo del 2020. Cree que el porvenir estará marcado por la

² Entrevista de Oscar Alonso a Jean-Luc Nancy, revista *Filosofía y otras añoranzas* (Barcelona) N. 3, mayo de 1990: 45-50.

³ Slavoj Žižek, *Pandemia. La Covid-19 estremece al mundo*, Barcelona, Anagrama, 2020.

⁴ Entrevista de Carolina Keve a Étienne Balibar, *Revista Ñ*, Clarín, N. 879 Buenos Aires, 1 de Agosto de 2020: 10-11.

Covid y la sociedad solo podrá enfrentarlo desde una redefinición de sus valores morales⁵.

La lista sigue pero quiero detenerme en Giorgio Agamben, sin duda una de las voces más resonantes de esa patrulla pérdida.

Agamben desde el comienzo de la pandemia intervino en el debate en torno a la crisis sanitaria que afectaba al planeta y sus consecuencias éticas y políticas. Tomó posición en este debate en un escrito que titula *Estado de excepción y estado de emergencia*. En el mismo cuestiona a un jurista, al que dice haber alguna vez respetado, que defiende con argumentos supuestamente legales, el estado de excepción declarado por el gobierno.

Para Agamben la emergencia es conservadora y constitucional mientras el Estado la utilice ante una situación que pone en riesgo a sus instituciones con el propósito de volver a la normalidad lo antes posible. La excepción, por el contrario es innovadora porque rompe la regla para imponer un nuevo orden. El estado de emergencia presupone la estabilidad del sistema; la excepción, su desintegración. Dice el filósofo que en esta situación de pandemia no hay ninguna instancia que tenga la facultad de comprobar la realidad o gravedad que determinan el estado de excepción⁶.

Esta es una polémica que puede durar hasta el fin de los tiempos de pandemia. Sin embargo Agamben no se detiene en una polémica jurídica sino entra en otra dimensión, donde metafORIZA sobre el fin de una época. En *Cuando la casa se quema* pregunta qué se está quemando, el país donde vive o el mundo entero. Tal vez se quemen las casas, las ciudades ya se han quemado, no sabemos desde hace cuánto tiempo en un incendio que fingimos no ver.

⁵ Gabriel Markus, “Ética para un futuro viral”, *revista Ñ*, Clarín, Buenos Aires, N. 891, 24 de Octubre de 2020:6-8.

⁶ Giorgio Agamben, *Estado de excepción y estado de emergencia. ¿En qué punto estamos? La epidemia como política*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2020.

Todo lo que queda son trozos de alguna pared con algunos frescos, una franja del techo, nombres, muchos nombres ya mordidos por el fuego. Y sin embargo cubrimos todo esto con yeso blanco y palabras que parecen intactos. Que una civilización, una barbarie aclara Agamben, se hunda para no volver a levantarse, esto ya sucedió y los historiadores están acostumbrados a marcar y fechar cesuras y naufragios.

Pero, ¿cómo podemos ser testigos de un mundo que se va a mirar con los ojos vendados y la cara descubierta, que se derrumba sin lucidez ni orgullo en la abyección y el miedo? Dice el filósofo que la ceguera es aún más desesperada porque los náufragos afirman gobernar su propio naufragio para que todo pueda mantenerse técnicamente bajo control. No hay necesidad de un nuevo dios o un nuevo cielo, solo prohibiciones, expertos y médicos. Podemos agregar a las palabras de Agamben que tal vez por todo esto no haya necesidad de filósofos⁷.

Al concluir *La locura de Hölderlin*, Agamben dice que hace casi un año vive cada día con Hölderlin, en los últimos meses en una situación de aislamiento en la que no creía llegar nunca a encontrarse. La locura de Hölderlin le parece totalmente inocente respecto a aquella en que toda la sociedad se ha precipitado sin darse cuenta. La locura colectiva a la que se refiere es la generada por todos nosotros a causa de la pandemia que habitamos⁸.

En todas las épocas el arte representó el imaginario del hombre y la mujer de ese tiempo. Praxíteles en la Grecia clásica, Leonardo en el Renacimiento, Velázquez en la modernidad. ¿Cuál es el imaginario de los albores de la era de la pandemia? Todavía no ha sido representado pero lo podemos encontrar,

⁷ Cuando la casa se quema”, intervención de Giorgio Agamben publicada el 5 de octubre de 2020 en su columna *Una voce* en el sitio web de la editorial italiana *Quodlibet*.

⁸ Con estas palabras termina *La follia di Holderlin. Cronaca di una vita abitante*, Turin, Giulio Einaudi Editores, Turín, 2021. (Es la última obra de Giorgio Agamben no traducida al español).

por esa profecía que tiene el arte, en una obra emblemática del pintor noruego Edward Munch que data de 1893, *El grito*. Un personaje cadavérico, no es posible determinar el sexo, con la boca abierta, se encuentra sobre un puente cubierto por un fondo sinuoso que parece un atardecer sangriento. La figura se lleva las manos a los oídos, tapándolos, ante lo que se sugiere como un grito insoportable. El movimiento de las líneas parece multiplicar el eco del grito a todos los rincones del cuadro. Es la imagen del pavor.

¿Qué queremos decir cuando nombramos la era de la pandemia de la que estamos en sus albores? No estamos hablando del virus conmocionando a los habitantes de este planeta, ni a ese obsesivo contar a los muertos e infectados todos los días, tampoco al desmoronamiento económico, a las consecuencias psicológicas y sociales de la pandemia. El virus puede desaparecer en unos meses o en un tiempo indeterminado, no lo sabemos. La pregunta que surge es que ocurrió con las conciencias y qué mundo habrán empezado a construir cuando la pandemia haya terminado su obra devastadora. Esta será la era de la pandemia y entonces los filósofos, tal vez los últimos de esa patrulla perdida, tendrán algo que decir porque ha llegado el crepúsculo y el búho de Minerva habrá levantado su vuelo.

Todavía estamos en los albores de esa era. Para decir algo de este mundo vamos a recurrir a Kant y sus cuatro preguntas, a la que se han referido y analizado unos cuantos filósofos, desde Heidegger a Foucault. Kant preguntó: ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo creer? ¿Qué es el hombre? Vamos a intentar ver qué interrogantes pueden surgir al intentar responderlas en los albores de la era de la pandemia.

Me voy a permitir invertir el orden que estableció Kant, que parte del problema del conocimiento, la base del pensamiento de la modernidad. En los albores de la era de la pandemia, la cuestión primera es la última que propone el filósofo de Königsberg ¿Qué es el hombre? pero formulada como ¿Quién es el hombre?

En una antología de la poesía haitiana, descubro a Jacques Viau. Una breve referencia dice que nació en Puerto Príncipe y fue asesinado en 1965 al participar en una insurrección contra el régimen de Duvalier. Tenía 22 años. En su poema *¿Quiénes son?* podemos encontrar una respuesta a la primera pregunta.

“¿Quiénes son ese hombre y esa mujer que se pierden en la noche?
No puedo saberlo porque las sombras los ocultan.
Pero puedo ver su ira, su odio, su pánico, su angustia, su culpa.
También sé de su fascinación por el mundo.

Y conozco su ternura y su desesperada ambición por ser salvados”⁹.

¿Qué puedo conocer? En estos tiempos los temas como objetos de conocimiento son inagotables. Puedo conocer acerca del paralelogramo, la cantidad de turistas que no fueron a Punta del Este por la pandemia, cómo se conforma un algoritmo, qué ocurrió un segundo después del Big-Bang. También podemos saber que Julio César fue asesinado por sus opositores en el año 44 a. C de 23 puñaladas y que Oscar "Ringo" Bonavena corrió la misma suerte el 22 de mayo de 1976 al pretender ingresar al Mustang Ranch en Nevada y el custodio William Ross Brymen se lo impidió con seis tiros de Remington.

Podemos conocer incalculables cosas pero lo que no podemos saber es, ¿quién está conociendo y para qué quiere conocer? No lo sabemos porque como ocurre con ese hombre y esa mujer de la poesía de Jacques Viau, las sombras ocultan a ese quien.

Kant en la pregunta ¿qué debo hacer? plantea el dilema moral y lo resuelve con el imperativo categórico de una conciencia que concibe como universal. La moral se determina por el vínculo con el otro. ¿Pero qué ocurre en los

⁹ Jacques Viau y otros, *Antología de la Poesía de Haití*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1979.

albores de la era de la pandemia cuando el otro es el peligro que pone en riesgo mi existencia?

¿Qué puedo creer? En Kant es un interrogante de orden metafísico que apunta a Dios y a la inmortalidad del alma. Los albores de la era de la pandemia recogen la multiplicidad de creencias que fueron proliferando en el siglo XX. Podemos creer, solo ejemplificando porque la gama de creencias es inabordable, en religiones, ciencias, revoluciones, magias, chamanismos, orientalismos, astrologías, lejanos dioses. ¿Quién está creyendo? es el interrogante que sigue a la pregunta, ¿qué puedo creer?

Titulé este escrito *Los albores de la era de la pandemia* y el subtítulo *¿Apocalypse Now?* en obvia referencia a la película de Francis Coppola pero con signos de interrogación. ¿Cuál es esta revelación, apocalipsis, que intuimos en estos albores?

La revelación ahora nos dice que más allá de que surja una supervacuna que derrote definitivamente a las furiosas nuevas cepas del Covid, si en el interior de la conciencia no se construye otra casa en reemplazo a la que Agamben contempló incendiada y se pueda desterrar la locura colectiva, acallar el grito de Munch, disipar las sombras que ocultan a ese hombre y a esa mujer en la poesía de Jacques Viau, todo habrá sido inútil como lo fue el Imperio Romano y tantas cosas que poblaron la historia. ¿Qué queda entonces? Esperar lo inesperado.

*

Addenda- Respuesta a una pregunta

Profesor Ricardo Viscardi.

Celina me hizo llegar sus dudas acerca del trabajo que presente en las Jornadas. Le agradezco que me dé la oportunidad de poder aclarar los

supuestos de los que parte el mismo que como comprenderá no son posibles de explicitarlos en un breve texto.

Empiezo por su último interrogante. Qué entiendo por filosofía. Acá me instalo en una visión hegeliana. La filosofía es el discurso que se fue desplegando históricamente de cómo Occidente se fue viendo a sí mismo durante 2.500 años. De los presocráticos a nuestros días.

Acá cabe abordar su otra inquietud. ¿Desde qué contexto hablo? Creo que es válido aclarar que la filosofía es un producto de Occidente. Esto es no hay filosofía sin Occidente y tampoco Occidente sin filosofía. Muchas veces se habló de la muerte de la filosofía pero siguió viviendo. ¿Ahora no podemos sospechar la muerte de Occidente y esto nos deja sin filosofía? Quiero apuntar que si esta muerte estuviese ocurriendo, la filosofía se quedaría sin su objeto de pensamiento, Occidente.

Traté de mostrar que la pandemia, no como problema sanitario sino ontológico, estamos hablando del ser de Occidente, podemos verla como un signo muy significativo del agotamiento de esta civilización.

En el texto recurrí a ciertos filósofos que de un modo u otro, están sospechando el resquebrajamiento civilizatorio. Una filosofía en crisis se sostiene en un sistema de sospechas, han desaparecido las grandes cosmovisiones, y esta es una sospecha más.

Cordialmente. José Luis Damis.

Pandemia y COVID-19: ¿Un Acontecimiento?

Juan Pablo Esperón

CONICET, CEF/ANCBA, USAL, UNLaM, Bs. As.

Acontecimiento

Heidegger, uno de los pensadores más importantes del siglo XX, postula e introduce de una manera novedosa para la filosofía la noción de *Ereignis* en 1935 cuando escribe los *Beitrag zur Philosophie*. En esta obra, Heidegger, busca encontrar una dimensión originaria y diferente para pensar al ser y su relación con el ente y el *Da-sein* alternativa al modo de fundamentación de la historia de la metafísica que él denomina onto-teo-lógica. Mientras esta última lógica formula y aplica reglas para fundamentar y justificar la totalidad de lo ente en relación a su ser, Heidegger¹ pretende abrir un nuevo camino para pensar al ser, al tiempo y su relación con los entes y el hombre. Se trata de eludir o postular una nueva manera de pensar la realidad por fuera, o mejor aún, sorteando los límites rígidos establecidos por el paradigma cientificista, por un lado; pero también los límites del paradigma trascendente/teleológico, por otro lado.

Sin embargo, el acontecimiento es en sí mismo una noción problemática o paradójica, puesto que se halla siempre en tensión: el acontecimiento es una **irrupción** novedosa pero es también el acontecer temporal en su devenir;

¹ Para Heidegger solo se puede predicar que el ente es, pero esto no ocurre cuando se trata de decir o predicar algo acerca del ser, pues Heidegger, ya desde *Sein und Zeit* se da cuenta que solo se puede decir “hay el ser” (*Es gibt sein*). Esta expresión apunta al carácter eminentemente donativo del ser, por el cual el ser se dona, abre un claro (*Lichtung*) irrumpiendo como Acontecimiento. Pues, el acontecimiento es una forma de auto-donación del ser. Esta comprensión del ser como acontecimiento donativo difiere radicalmente del modo en que la tradición metafísica (o como la llama Heidegger, onto-teológica) ha conceptualizado tanto al ser como al tiempo.

emerge a partir de la **diferencia** y es instancia última de “sentido”. El acontecimiento **no pre-existe** a ningún “estado de cosas”, ni tampoco emerge como una instancia metafísica, trascendente o meta-histórica, sino que sólo existe **en devenir permanente y abierto**.

De este modo, el acontecimiento nombra la original e inesperada aparición de la **novedad**, que en su condición esencial desestabiliza y resignifica tanto el presente como el pasado y abre inconmensurables posibilidades proyectadas hacia el futuro. Por consiguiente, el acontecimiento mienta la instauración de un tiempo nuevo, es decir, conlleva una dimensión originaria en la comprensión ontológica del ser, el tiempo, las cosas y el lugar del ser humano en este nuevo contexto.

Por otro lado, el acontecimiento es una **singularidad**, es decir, en todo acontecimiento está presente el momento de su efectuación pero no se identifica con ella. Tal manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir, a partir de ella, tanto el *status quo* actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado. En términos deleuzeanos, un acontecimiento es un movimiento no-histórico, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente. De ello resulta que el acontecimiento no puede ser clasificado ni se deja conceptualizar de acuerdo a los parámetros aristotélicos de género, especie y diferencia específica, o a los parámetros tradicionales historiográficos que suponen que todo hecho es causado por algo y produce efectos; pues el acontecimiento nombra algo previo no en el orden temporal cronológico sino en el orden ontológico o mejor, pre-ontológico, que escapa y se rehúsa a las estructuras de clasificaciones racionales.

El acontecimiento mienta también un cambio radical en el *status quo* del sentido, dado que el acontecimiento es efectuado y se inscribe en el tiempo, pero él mismo no ocurre en el tiempo. Entonces, es propio del acontecimiento afectar las condiciones de la temporalidad, dado que pasado, presente y futuro son siempre redefinidos frente a su estallido. Ahora bien, el acontecimiento

instaura una nueva temporalidad, pero no es el tiempo mismo. El acontecimiento marca un corte, suspende el flujo de tiempo; el tiempo se interrumpe, se desquicia².

En suma, el acontecimiento se inscribe en una dimensión “preontológica” porque el acontecimiento puede ser caracterizado como novedad, singular y contingente previo a cualquier intento de conceptualización. También el acontecimiento se inscribe en una dimensión “genética” porque a partir de la disrupción que produce el acontecimiento es posible interpretar la génesis de la realidad; pues el acontecimiento nombra la original e inesperada aparición de la novedad, singular y contingente que irrumpe intempestivamente y pone en suspenso a la sucesión normal de los hechos, es decir, instaura el sentido, o mejor aún, como dice Deleuze, “no hay que preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento: el acontecimiento es el mismo sentido”³. Entonces, las condiciones esenciales del acontecimiento son desestabilizar y resignificar tanto el presente como el pasado, pero también abrir inconmensurables posibilidades proyectadas hacia el futuro. Por esto, Žižek define al acontecimiento como:

“algo traumático, perturbador, que parece suceder de repente y que interrumpe el curso normal de las cosas; algo que surge aparentemente de la nada, sin causas discernibles, una apariencia que no tiene como base nada sólido”⁴.

Reflexiones sobre el acontecimiento y la pandemia del COVID-19

Estos rasgos (la novedad, la singularidad y la contingencia) de los acontecimientos pareciera que hacen imposible la comprensión cuando se pretende reducirlos al conocimiento previo disponible. Entonces, es necesario preguntar: ¿Es posible considerar a la pandemia del Covid-19 un

² Cf. Darío Sztajnszrajber, en: <https://www.pagina12.com.ar/270909-la-pandemia-va-terminar-pero-el-confinamiento-va-a-continuar>.

³ Gilles Deleuze, *Lógica del Sentido*, Paidós, Barcelona, 1989, p. 44.

⁴ Slavoj Žižek, *Acontecimiento*, Madrid, Editorial Sexto Piso, 2014, p. 16.

acontecimiento? Si el acontecimiento se define por la irrupción de lo nuevo, que rompe el curso natural o normal de las cosas, que resulta inexplicable desde el saber anterior; entonces, podríamos sostener que la pandemia de covid-19 es un acontecimiento. Pero el acontecimiento no se reduce al estado de cosas, porque

“implica algo excesivo respecto de su efectuación, algo que trastorna los mundos, los individuos y las personas, y los lleva a la profundidad del fondo que los hace funcionar y los disuelve”⁵.

En este punto no hay que olvidar que, como advierte Žižek, en los acontecimientos no se trata de causas eficientes sino de causas que tienen que ser determinadas retroactivamente, a partir del mismo acontecimiento o de sus consecuencias ya que, como dice Deleuze,

“el acontecimiento es el sentido mismo”⁶. Cuando irrumpe la novedad del acontecimiento, ya nada es igual. En todo caso, lo que está en juego aquí es la comprensión y el sentido de la realidad que nos toca vivir. La comprensión de una ruptura del curso natural o normal de las cosas, la comprensión de algo inexplicable desde el saber anterior, de un “efecto que parece exceder sus causas”, de “un suceso que no está justificado por motivos suficientes”⁷.

Ahora bien, la caracterización hecha sobre el acontecimiento y la situación de pandemia global en la que nos encontramos abren un interrogante central para la coyuntura actual: cada uno de nosotros ¿cómo podría posicionarse, vivenciar y/o hacer frente a este “acontecimiento” novedoso, singular pero disruptivo del orden global?

⁵ Gilles Deleuze, *Lógica del Sentido*, Paidós, Barcelona, 1989, p. 175.

⁶ *Ibíd.*, p. 44.

⁷ Slavoj Žižek, *Acontecimiento*, Madrid, Editorial Sexto Piso, 2014, p. 17.

Una respuesta a esta pregunta podemos encontrarla en Deleuze. Para el pensador francés, el acontecimiento como problema remite al orden ontológico, pero este plano no es meramente teórico o especulativo sino práctico, ético y político. Cuando la aparición de nuevos actores o relaciones conduce al conjunto a la crisis y a la incertidumbre es necesario plantear el problema ético:

“cómo un colectivo ha de ser compuesto o agenciado a la luz de la aparición de estos extraños nuevos actores, o cómo un nuevo colectivo se va a formar. Desde esta perspectiva es mejor pensar la ética como una construcción o edificación que desde el modelo del juicio. La pregunta de la ética se transforma en: ‘dado este caso, ¿cómo es nuestro colectivo a construir?’”⁸-

La pregunta de la ética es cómo las situaciones deben ser re-compuestas en respuesta a ese momento de crisis. La cuestión es cómo responder a una constelación aleatoria de actores que no esperábamos y que no sabemos cómo anticipar.

“La pregunta fundamental de la ética no es ‘¿Qué debo hacer?’ (que es la pregunta de la moral), sino más bien ‘¿Qué puedo hacer?, ¿qué soy capaz de hacer?’ (que es la pregunta adecuada de una ética sin moral)”⁹.

La pregunta es cómo ser dignos de lo que nos pasa¹⁰. El único saber posible en este caso es el experimental. Este consiste en probar si una nueva conexión o agenciamiento potencia nuestras fuerzas o las depotencia para

⁸ L. Bryant, “The Ethics of the Event: Deleuze and Ethics without arjé”, en Ju N.-Smith, D. (Ed.), *Deleuze and Ethics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2011, p. 29.

⁹ D. Smith, “Deleuze and the Question of Desire. Towards an Immanent Theory of Ethics”, en Jun, N.-Smith, D. (ed), *Deleuze and ethics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1988, p. 125. “*El punto de vista de la ética es: ¿de qué eres capaz, qué puedes?*” (Deleuze, G., *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2008, p. 73).

¹⁰ Gilles Deleuze- C. Parnet, *Diálogos*, Valencia, Editorial Pre-Textos, 1980, p. 75.

habitar y/o transformar la novedad acontecida que implica la irrupción de la pandemia del covid-19.

Ecofeminismo

María de los Ángeles Forte
UdelaR, Montevideo

Es una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. El pensamiento patriarcal estructura al mundo en una serie de dualismo, o pares de opuestos; que separan y dividen la realidad. Cada par de opuestos es una **dicotomía** y encarna una universalidad con relación jerárquica, por ejemplo cultura-naturaleza; razón-emoción, mente-cuerpo; conocimiento científico-saber tradicional; hombre-mujer.

El ecofeminismo es una filosofía y una práctica feminista, nace de la cercanía de la mujer con la naturaleza. Todos los ecofeminismo comparten la visión de que la subordinación de la mujer al hombre y la explotación de la naturaleza responden a la misma dominación del “capitalismo patriarcal” (mortífero dúo), que prioriza la obtención de beneficios, para lo que es imprescindible relegar ambas, mujeres y naturaleza al terreno de lo invisible.

Las corrientes ecofeminista buscan una profunda **transformación** en los modos de relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza, sustituyendo las formas de opresión, subordinación y apropiación sostenida por la visión antropocéntrica y androcéntrica.

El ecofeminismo cuestiona los aspectos básicos de nuestro imaginario colectivo: modernidad, razón, ciencia, productividad, porque han demostrado su incapacidad de guiar a los pueblos a una vida digna. Este modelo que impone la idea del “hombre superior”, del progreso sobre el cuidado de los territorios; ha producido guerras, genocidios, devastación y gobiernos despóticos.

Mujeres y naturaleza han ocupado lugares muy cercanos en la cultura patriarcal por desprecio, invisibilización y explotación.

Las ecofeministas proponemos que esas dicotomías en nuestra cultura occidental deben **reformularse** y **observarse**, no en términos de opuestos sino complementarios, para poder construir una convivencia armoniosa y libre.

Desde el feminismo se observó como un posible riesgo del ecofeminismo de reproducir los estereotipos del patriarcado; producir =parir.

Existen diferentes corrientes de ecofeminismo: el primero surge mediados del siglo pasado, es la corriente integrada por Vandana Shiva, se llamaba “esencialista”, cuestionaba el orden jerárquico impuesto y acusaban a las masculinidades del sometimiento y empobrecimiento de las mujeres.

Otra corriente es el “ecofeminismo crítico o ilustrado” de Alicia Puleo (ecofeminista Argentina, nacionalizada española que trabaja en la universidad de Valladolid), es una nueva transformación, una forma no esencialista de ética ambiental en clave de sexo-género. Naturaleza y mujer no son una simbiosis, sino que la revaloración de ambas perspectivas puede construir una cultura de igualdad y sostenibilidad.

Reivindica la igualdad y autonomía de la mujer, atendiendo sus derechos sexuales y reproductivos; el conocimiento científico y tecnológico debe ser observado con actitud vigilante.

Fomenta la universalización de los valores de la ética del cuidado.

Propone un aprendizaje intercultural sin menoscabar los Derechos Humanos de las mujeres, y afirma el conocimiento evolucionista de la naturaleza; así como el respeto y voluntad de Justicia para todas las formas de vida no humanas.

El ecofeminismo de la transformación ecosocial de Yayo Herrero propone un diálogo entre el movimiento ecologista y el planteo feminista; ambos planteos se cruzan cuando pensamos en “qué es lo que sostiene la vida” y asumimos que somos seres ecodependientes, porque somos naturaleza y a su vez somos seres interdependiente, porque solos no podemos vivir, necesitamos cuidados para mantener la sostenibilidad.

El ecofeminismo es una opción, una mirada central indispensable para confrontar al capitalismo, para ello tiene que dialogar con otras tradiciones emancipadoras, y es necesario asumir que hay que repartir obligaciones, y el acceso a la “riqueza limitada”, como son las naturales.

Para el ecofeminismo su objetivo es renaturalizar al hombre, reculturizarle, construir una cultura que visibilice la eco dependencia de los hombres y mujeres por igual.

Para obtener la sostenibilidad es necesario la equidad de género.

El gran desafío de las ecofeministas uruguayas tiene algunos objetivos bien definidos.

A) Limar las dicotomías entre mujeres capitalinas y mujeres del interior. Como sucede en otros órdenes también, ocurre en el ecofeminismo, que mujeres urbanas abordan temáticas que afectan a mujeres y territorios del interior y a veces esto puede llevar a errores, porque no se tiene la misma percepción que las locatarias, ni se sufren los mismos embates que las que viven en el territorio.

B) defender los territorios de emprendimientos estrativistas- capitalistas, a los que sólo les interesa sus ganancias, sin importar cuánto afecten o deterioren al medio ambiente, ecosistemas y la misma vida de las poblaciones locales.

C) defender a nuestros pueblos originarios, demostrando que si existen, que sí tienen conocimientos y que existen fechas históricas que no son tan reales, sino que fueron creadas por intereses foráneos para invisibilizar, y que sus saberes ancestrales serían de gran aporte a la medicina.

La ética como una actualización del ser ciudadano en una Argentina pandémica

Maximiliano Garaicochea

ISFDyT 158 – Col. Sagr. Corazón DIEGEP 3998, Pcia. Bs. A.,

En marzo de 2020 la vida sanitaria y humanitaria de nuestro país se vio golpeada por una pandemia sin precedentes en nuestra joven historia como país. Y al mismo tiempo, se hizo vital el volver a planearse las consecuencias del obrar humano ante dicho escenario: un escenario que nos compromete como ciudadanos, no ya del mundo, sino directamente de nuestra patria chica. Entonces, cuando creíamos tener las respuestas indicadas, nos cambian las preguntas. Y la filosofía en general y la Ética en particular tiene la necesidad y el deber de salir a la palestra para repensar y reformular una ética que, hoy en día se ve atravesada por un sinnúmero de disciplinas que la complementan, la sostienen y la amplían: la neurociencia, la bioética, la biopolítica, la sociología de las organizaciones, etc. Intentaremos dar un primer pantallazo de la titánica tarea que tenemos por delante. ¿Cómo debemos obrar hoy?

El Siglo XX, deslumbrante y brutal, puso de relieve lo mejor y lo peor de la condición humana. Junto a los avances prodigiosos de la ciencia, quedó en evidencia la inmensa y deplorable capacidad de destrucción del hombre que, como lobo del hombre, parecía confirmar en dos guerras mundiales, sangrientas y despiadadas, las teorías de Hobbes sobre la incapacidad de redención de la especie, atrapada para siempre en la condición primitiva y violenta del estado de naturaleza

La Ética y las Humanidades significan hoy la impostergable necesidad de un Nuevo Contrato Social planetario que establezca, o reestablezca, algunos principios fundamentales, los que si bien históricos y circunstanciales en cuanto respuesta a las exigencias concretas del momento que vivimos,

apelan a los permanentes valores de libertad, tolerancia, justicia y consenso, sobre los cuales reconocer y garantizar la dignidad esencial del ser humano, cualquiera sea su credo, cultura, civilización o ideología. Se trata, pues, de la construcción de una ética, un *ethos*, al cual referir toda conducta, para que encuentre en ella la legitimidad y justificación de los comportamientos individuales o colectivos, o su descalificación a los ojos de la conciencia moral de la humanidad.

Hoy es urgente hacer la revisión de conceptos tan importantes como los anteriores, conceptos que siempre estuvieron presente. Se trata de la dimensión ética y moral de todo proceso social, económico, político y cultural en general. Pero ojo... no para repetir lo que tanto se ha dicho, a veces con actitudes fanáticas, intransigentes y, sino para intentar vislumbrar nuevos horizontes de la dimensión humana que nos permitan una ética para vivir un nuevo milenio, una ética de la concordia, una ética para el cuidado, como sostiene Victoria Camps¹.

Y para eso nos urge ser ciudadanos. Y ser ciudadano significa participar activamente en la vida social, política y económica de la comunidad y de la sociedad. De tu comunidad, de tu sociedad, de tu tiempo. Vos, aquí y ahora... Como ciudadano puedes y debes informarte sobre lo que sucede a tu alrededor para aportar ideas, promover y apoyar cambios, mejoras y expresar tus opiniones con libertad y respeto.

“Vivimos en un clima político histórico. Necesitamos de la filosofía con la misma urgencia que la Atenas de Sócrates”, afirmaba Martha C. Nussbaum² en octubre del año 2012 durante su visita a España para recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales. Casi diez años después esta afirmación mantiene toda su validez quizás porque la filosofía en

¹ Cf. Victoria Camps, *El gobierno de las emociones*, Barcelona. Herder, 2011.

² Martha Nussbaum, Discurso en la premiación del Premio Principe de Asturias de Ciencias Sociales, en: <https://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Cultura/discurso-martha-nussbaum.pdf>,

general y la ética en particular, siempre ha tenido que convivir con la incertidumbre y porque, además, los grandes temas de la filosofía permanecen siempre a pesar de los cambios. Unos temas que lejos de ser complejos son, sobre todo, obvios y casi siempre los mismos: la libertad, la vida, la **muerte**, la **igualdad**, la naturaleza, en definitiva preguntarse de qué modo queremos vivir y en dónde. Y es justamente aquí donde se juega la capacidad crítica de la filosofía frente a ese temblor, inseguridad e incertidumbre.

El covid-19 ha llegado para poner delante de nuestras narices la magnitud del problema medioambiental que ha contribuido a su difusión y también para advertir de que el modo de relacionarnos entre nosotros y con el mundo ya no sirve. Basta recordar como en los primeros meses del confinamiento estricto el mundo comenzó a sanearse sin la intervención dañina del ser humano. Venecia, el Amazonas, los mares y el mismísimo cielo... La felicidad, como en su momento señaló Aristóteles, es una actividad que surge de la contemplación y ello requiere tanto una nueva medida del tiempo como una revisión del propio concepto de felicidad porque, entre otras cosas, la búsqueda del bien común es una tarea colectiva que requiere más uniones que grietas.

Partiendo de que, como Popper decía, todos los hombres y mujeres son filósofos por el hecho de ser hombres y mujeres, la filosofía continúa siendo la esperanza de reconducir cierto caos existencial de nuestro presente hacia un orden social que nos permita mejorar nuestra forma de vida para seguir explorando la posibilidad de inventar, construir o hallar nuestra propia existencia. Pensar críticamente en tiempos de manipulación es un reto formidable que exige de la filosofía todo su empeño y determinación.

Nuestros problemas, muchos de ellos caprichosos y banales, están envejeciendo a una velocidad directamente proporcional a nuestra perplejidad ante el futuro. Existe una lucha entre lo que creíamos ser y lo que realmente somos, entre lo que parece importante y lo que tiene importancia. Urge una ética de la responsabilidad en la que no hagamos las

cosas por miedo a la sanción, sino por aprecio a la razón. Toca, esta vez sí, ponerse a pensar para intentar ser.

La pandemia ha evidenciado aún más las desigualdades provocadas, enriqueciendo mucho más a los ricos y empobreciendo muchísimo más a los ciudadanos que ya estaban en una situación precaria, así que resultaría razonable situar esas reivindicaciones en el territorio de la equidad, entre otras cosas porque trabajadores a los que la sociedad opulenta consideraba como accesorios emergen como verdaderamente indispensables.

Hemos banalizado la educación y santificado la fiesta y ahora nos encontramos en tiempos de zozobra que claman solidaridad. Tenemos nostalgia de la acción colectiva, pero escuchamos demasiados tópicos intangibles. Caminamos sobre el alambre del ultraindividualismo, de los intereses sectoriales, de una defensa tramposa de la libertad individual que no existe porque no hay respuesta individual a problemas colectivos. O educamos para aprender a vivir como ciudadanos libres o para ser consumidores, también de bulos tan atractivos en su simplicidad. Así que la filosofía debe seguir removiendo los cimientos de un sistema económico rígido en su base y volátil en sus alturas.

Ya desde Sócrates el papel de la filosofía consiste en incomodar al siempre incómodo presente para poder acomodarnos al futuro con el fin de volver a incomodarlo. Una búsqueda sin término, afortunadamente. Y más en los tiempos del nuevo cólera. Este el principal reto de la filosofía, el que fue, es y será.

En tiempos de incertidumbre, la filosofía debe proporcionar a la ciudadanía herramientas para sospechar de toda solución fácil a las variadas y surtidas crisis que atraviesan nuestro (contra)tiempo como país y como humanidad. Debe seguir aportando, por tanto, una sana dosis de crítica de-construccionista, infundiendo respeto a la complejidad y la profundidad de las cuestiones políticas, económicas, sociales, ambientales y de otra índole que son objeto del debate público. Contra las recetas basadas en prejuicios

compartidos y no problematizados, la filosofía debe responder con una continua puesta en discusión de los fundamentos de los discursos hegemónicos, romper con la dictadura de lo obvio, o la tiranía del sentido común.

En contextos en que la toma de decisiones individual y colectiva se apoya cada vez más en el cultivo de fuertes sentimientos (muy a menudo, desgraciadamente, de carácter identitario y excluyente), la filosofía debería reivindicar las elecciones basadas en el *logos* y sobre todo en el diálogo, en el debate racional con los que piensan de manera diferente. De este modo, debe luchar por la construcción de una esfera pública plural y transitar por la diversidad, oponiéndose así a la tendencia actual que segmenta los debates en círculos muy restringidos y autoseleccionados, como en el caso de las redes sociales.

A estas alturas, seguramente no hace falta que nadie nos insista en que esta crisis sanitaria ha supuesto un golpe tremendo a nuestra forma de vivir y a nuestras expectativas, tanto personales como colectivas. Muchos de los cambios que estamos sufriendo tendrán seguramente consecuencias que nadie es capaz de prever totalmente, pues, en una situación en la que se han perdido vidas, empleos, relaciones y espacios, nuestras certezas más íntimas se han visto por fuerza cuestionadas también. Certezas acerca de lo que estamos viviendo en el presente y sobre lo que nos cabe esperar del futuro. Y también certezas sobre nosotros mismos y el papel que podemos desempeñar a partir de ahora. ¿Qué puedo hacer yo? ¿Cómo puedo aportar desde mis capacidades y con mis medios a mejorar las cosas? Estas son preguntas que apelan a todo el mundo en la misma medida en que la epidemia también nos afecta a todos.

La filosofía o, mejor dicho, las filósofas y los filósofos han tenido que replantear también su función social en este escenario. Prácticamente desde los primeros días de la crisis abundaron los artículos en la prensa, los libros recién publicados y las entrevistas y declaraciones de filósofos que analizaban la situación actual, buscaban explicarla y, en ocasiones, incluso ofrecían algunos consejos para superar las nuevas adversidades o, por lo

menos, sacar alguna lección de ellas. Así, junto con los médicos, los politólogos, los sociólogos y los economistas, muchos profesionales de la filosofía han asumido en estos días el papel de lo que se suele conocer como “intelectual público”. Sin embargo, no parece que la sociedad se considere muy beneficiada por esta inusitada exposición filosófica. No ha habido aplausos a las ocho de la tarde para los filósofos. Claro que tampoco parece que esto sea algo que a ellos (y a nosotros) les moleste. Me parece que estamos acostumbrados a tener que justificar continuamente nuestra supervivencia en cada nuevo plan de estudios, que la filosofía no sea tomada demasiado en serio como una herramienta útil para comprender y gestionar una pandemia mundial no podría sorprenderles, que el estudio de la ética es cosa de teorías impracticables, y vacías de todo realismo de aplicación. Pero este desapego hacia el filósofo como intelectual público nos dice mucho más de lo que aquellos que nos dedicamos a la filosofía como profesión nos gusta admitir: nos hace replantearnos nuestras certezas acerca de la que creemos que debe ser nuestra aportación al conjunto de la sociedad. Consecuentemente, sería posible decir que el reto actual de la filosofía es doble: por un lado, hoy parece más necesaria que nunca una reflexión filosófica que se ajuste a los fenómenos de la actualidad, a los problemas, riesgos y preocupaciones que afectan a todos los ciudadanos en estos días. Marzo de 2020 fue una fecha bisagra, que cambió nuestra forma de pensar, de vivir. Y si no lo ha hecho, debería. No vimos venir la Pandemia. O como dice Hugo Alconada Mon³: “no quisimos verla”. Un virus recorre el mundo y nuestro país. Pero ahora... ¿qué otra cosa no estamos viendo? ¿Un colapso económico peor que el crack de 1929? ¿Un rebrote autoritario con la supresión de las libertades individuales? ¿El estallido de la desigualdad social? ¿Cambio climático? Ante esta realidad... ¿se aprende de la experiencia? Llevamos un año de pandemia, y... ¿que nos dice la ética de “cómo debemos obrar? ¿Será que lo urgente nos tapa lo importante? Pero por suerte, por suerte, tenemos la filosofía, que nos invita a meternos en el barro de la historia para cambiarla desde dentro, con nuestra acción directa para, no solo explicar el mundo, sino también transformarlo.

³ Hugo Alconada Mon, *Pausa*, Buenos Aires. Ed. Planeta, 2020.

Fenómenos y estados cualitativos de conciencia: hacia una caracterización no antropocéntrica del concepto de fenómeno visual

Jorge Mux
UNS, Bahía Blanca

Introducción: la doble vida de los términos mentales

David Chalmers¹ popularizó la idea de que los términos mentales tienen una “doble vida” semántica: por un lado, significan el fenómeno o estado cualitativo específico que provocan en una conciencia humana, y por otro significan un hecho o rango de hechos que normalmente son causales de ese estado cualitativo, aunque no se identifican con él. Un término como “verde” significa el estado de la conciencia, la “sensación interna” del verde tal como lo vivencia una mente, y a su vez significa una región del espectro electromagnético visible que se sitúa entre los 500 y los 550 nanómetros. Excepto en casos marginales (como los fosfenos), es esperable una relación causal entre la visión de una emisión luminosa del rango antedicho y una experiencia consciente del color verde. En adelante llamaremos “quale” (o en plural: “qualia”) a cada instancia particular de una experiencia consciente: esto es, el verde que estoy viendo en este preciso instante es un “quale” de verde, una instancia cuya causa ha de ser el verde del espectro electromagnético emitido por una fuente de luz.

Existe largo debate acerca de si el quale puede ser explicado en su totalidad por su causa externa, o si cualquier explicación causal eficiente resulta insuficiente para aprehender el carácter fenoménico de la experiencia subjetiva. Una tradición, con diferencias, (por ejemplo Dennett², 1988; Pautz,

¹ David Chalmers, *La Mente Consciente: en busca de una teoría fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 41.

² Daniel Dennett, “Quining Qualia”, en *The Nature of Consciousness. Philosophical Debates*. Cambridge, Mass. Block, Flanagan, Guzeldere (Eds.), 1997: 619-642.

2006³ y Foss⁴, 2009) asume que la ontología del quale se reduce total y completamente a procesos funcionales de bajo nivel subyacentes. Ese proceso funcional involucra las células cónicas de la retina y el proceso de pares oponentes. De ese modo, si retomamos la distinción de la “doble vida” de los conceptos mentales, la reducción de la fenomenología del color al proceso funcional de los pares oponentes eliminaría la “vida” fenoménica de los términos.

1. Las células cónicas de la retina y el proceso de pares oponentes

Jeffrey Foss explica que la retina humana contiene células cónicas que son sensibles al brillo y a la longitud de onda. Existen tres tipos de células, cada una máximamente sensible a una longitud de onda específica: 440, 550 y 770 nanómetros, correspondientes a los colores “azul”, “verde” y “rojo”. A partir de la activación de las células, comienza el proceso de pares oponentes:

“The output of the cones is then subjected pairwise to *opponent processing*. Whereby two inputs compete, with only the stronger transmitted as output. So where R and G cells provide input to an opponent process, the output is either some level of R activity, or G activity but not both. [...]

Cone output is routed into two separate opponent process, namely R versus G, and B versus the sum of R and G. The double opponent process constitutes a two dimensional space, with the $R \leftrightarrow G$ axis orthogonal to (independent of) the $B \leftrightarrow (R+G)$ axis”⁵.

³ Adam Pautz. “Sensory Awareness Is Not a Wide Physical Relation: An Empirical Argument Against Externalist Intentionalism”, *Nous*, 40, , 2006: 205-240.

⁴ Jeffrey Foss, “The Scientific Explanation of Colour Qualia”, *Dialogue* 48, 2009, pp. 479 - 512.

⁵ Ob. cit., 2009, p. 481.

El proceso de los pares oponentes puede equipararse al de una palanca⁶ (o un *joystick*) que tuviera cuatro posiciones básicas posibles (figura 1):

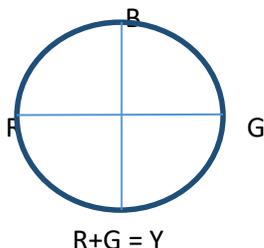


Figura 1. Esquema de los pares oponentes de los colores unitarios

Si la “palanca” se activa cerca del final del punto R, se ve el color rojo. Si lo hace cerca del final del punto G, se ve color verde; en el final del punto B se verá azul, y en el punto R+G, se verá amarillo. Para que pueda verse un color **puro**, es decir, uno que no sea producto de una mezcla reconocible de estos cuatro colores, el eje ortogonal debe estar en el punto medio, de modo que no interfiera agregando algún tipo de tonalidad. Si el eje ortogonal no está en el punto medio, tenemos colores mezclados: amarillo y rojo dan como resultado **naranja**; amarillo y verde da **verde lima** (*chartreuse*), azul y rojo para **púrpura**, azul y verde para **aguamarina**⁷.

En todos los casos de colores mezclados, podemos reconocer fácilmente sus componentes. Si imaginamos a este proceso como una “palanca” que tiene

⁶ Esta comparación no está presente en el texto de Foss; es una analogía ilustrativa que, a nuestro juicio, puede dar cuenta de manera intuitiva de las relaciones de similaridad en la visión de los colores. A su vez, como se desarrollará más abajo, también es útil para explicar por qué ciertas combinaciones de colores *no* pueden darse.

⁷ Ob. cit., 2009, p. 481.

cuatro puntos, los colores mezclados deben pensarse como movimientos de dicha palanca a través del perímetro del círculo. Ese desplazamiento provocará la **mezcla** (Figura 2):

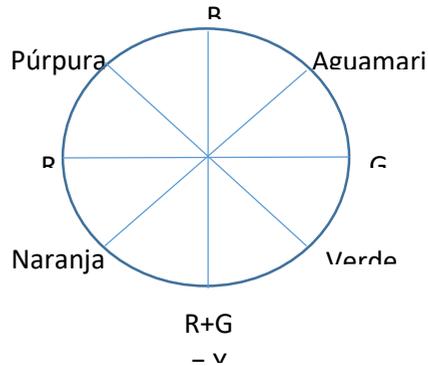


Figura 2. Esquema de pares opuestos de colores unitarios y binarios

El proceso de pares opuestos pretende no solo explicar los fenómenos del color, sino también explicar el tipo de relaciones que se dan entre ellos. Que el color “naranja” nos parezca una mezcla del amarillo y del verde se explica por el hecho de que precisamente se correlaciona con una mezcla de señales de salida que activan parcialmente los dos ejes ortogonales que “provocan” la sensación de naranja. La “pureza” de un color está correlacionada con la activación de un único nodo de un canal, mientras que un color mixto implica la activación de nodos de los dos canales. A su vez, este esquema puede explicar algunas imposibilidades: no existe un color “rojiverde”, porque ambos son extremos de un mismo eje, y eso implicaría que la “palanca” estuviese a la vez en un extremo y en otro.

El proceso de pares opuestos es parte de la estructura física del sistema nervioso. Adam Pautz explica que:

“Direct recording of neurons has revealed that the outputs of the cones are in fact summed and differenced to create two systems of neurons in the LGN (a kind of relay station between the eyes and the visual cortex) roughly corresponding to the red-green and yellow-blue cardinal directions of color space. However, there are some discrepancies between their activity and color experience. [...]. Chromatically opponent cells are found in the different areas of the visual cortex, but even at the population level there is no evidence that they fall into distinct chromatic classes”⁸.

Aunque no hay acuerdo acerca de cómo se crea específicamente la experiencia de un color, según Pautz existe evidencia de que hay correspondencia entre la activación de las células cónicas de la retina y los sistemas de neuronas LGN. Estas neuronas, a su vez, corresponden a los ejes cardinales propuestos en el proceso de pares oponentes.

Byrne y Tye (2006)⁹ atacarán este argumento de Pautz. Byrne y Tye enfatizarán:

- a) No existen datos concluyentes acerca de la existencia de algún proceso funcional en el cerebro que se comporte tal como se esquematiza en la teoría de los canales oponentes;
- b) la relación entre el proceso de canales oponentes y los estados cualitativos del color no queda explicada¹⁰.

Se supone que el esquema de pares oponentes debería tener una correspondencia directa entre el proceso físico, externo y la vivencia de los colores. Sin embargo, al no haber evidencia de la existencia no solo de tal correspondencia, sino de los componentes funcionales del propio esquema, entonces no podemos considerar explicado el fenómeno. Por lo demás, en rigor, tampoco se explica el fenómeno en sí mismo, pues aun si tal proceso

⁸ Ob. cit., 2006, p. 211.

⁹ Alex Byrne & Michael Tye. “Qualia ain't in the head”, *Nous* 40 2006: 241-255.

¹⁰ Ob. cit., 2006, p. 243.

existiera, no explicaría por qué tenemos la específica sensación de “verde” cuando se activa el canal llamado “verde”.

Mollon¹¹ argumenta que la propia teoría de los canales oponentes es, ella misma, **fenoménica**:

“In 1878 Hering had proposed that our colour experience depended on two neural processes, each bipolar: an antagonistic red-green process and an antagonistic yellow-blue process. The evidence then was phenomenological and, I shall to argue, it is still the only evidence today”¹².

En conclusión: el sistema de pares oponentes, candidato a explicar la relación entre las células que se activan mediante ondas electromagnéticas y la experiencia del color, es él mismo parte del *explanandum* al ser un producto fenoménico y no un verdadero *locus* funcional del sistema de percepción.

2. Antropocentrismo

Si los intentos explicativos de las dos “vidas” del término “color” tienen una cara y contracara puramente fenoménica, entonces no hemos explicado el fenómeno, sino que hemos sustituido un conjunto de fenómenos por un esquema fenoménico. Pero no solo eso: el esquema fenoménico solo es aplicable al caso estrictamente humano.

Las definiciones populares de los fenómenos del color se basan parcialmente en diferencias fenoménicas entre los objetos que paradigmáticamente nos provocan el *quale* de ciertos colores: “El amarillo es el color del sol”; “El naranja es el color de las mandarinas maduras”, etcétera. Tales objetos nos sirven para fijar una referencia que pueda ostentarse de

¹¹ J.D. Mollon. “...On the Basis of Velocity Clues Alone: Some Perceptual Themes 1946-1996” *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1997: 859-878.

¹² Ob. cit., 1997, pp. 867-8.

modo *externo*. No es una sorpresa que los nombres de los colores a veces se identifiquen con su objeto paradigmático (el naranja con las naranjas, el celeste con el cielo). Al menos en su sentido *folk*, los colores son colores *de* algo que **no está** en la mente, excepto en casos marginales. Cuando decimos “El oro es amarillo” quizás esta expresión sea identificable con “El oro, en presencia de una fuente luminosa como el sol, refracta una luz cuya longitud de onda está entre los 565 y 580nm” Pero cuando decimos “Me parece que el oro es amarillo”, la identificación con un proceso óptico cuantificable es más discutible: la *experiencia visual* del amarillo del oro no nos *parece* una longitud de onda determinada: simplemente nos parece amarillo en virtud de un determinado tipo de representación espontánea e inmediata que es independiente de la efectiva longitud de onda de la luz que refleja en el objeto. La explicación científica de los qualia debería poder soportar contrafácticos del tipo “Si y solo si X hubiera estado en presencia de una fuente luminosa cuya longitud de onda está entre los 565 y 580nm, entonces le habría parecido que tenía una experiencia visual del color amarillo en el objeto Y”. El problema es que esta identificación sólo es válida si X es un individuo humano normal (dejando de lado, por ahora, las restricciones necesarias para hablar de “normal” en este caso). Pero, ¿puede el color, en tanto es experimentado, definirse de acuerdo a nuestra fenomenología humana? ¿Podemos sostener este contrafáctico si X es un individuo de otra especie que también puede ver color, como es el caso de las palomas? Parece que la definición de color en términos de *experiencia visual* debería incluir tales casos. Mohan Matthen¹³, en su artículo *The disunity of colour* (1999), desenmascara el *chauvinismo* presente en las definiciones de color en términos de experiencia humana:

“Philosophers have standardly defined color in terms of human experience. [...] Let’s look at a typical anthropocentric definition. David Lewis has recently proposed the following as a schema for defining color terms:

¹³ Mohan Matthen, “The Disunity of Color”. (D. U. Press, Ed.) *The Philosophical Review* 108, 1, 1999: 47-84.

D1. **Red** is the surface property which typically causes experience of red in people who have such things before their eyes.

D2: **Experience of red** is the inner state of people which is the typical effect of having red things before the eyes¹⁴.

[...] Lewis avers that colors are **reflectance** properties of surfaces. So to get a general conception of color out of his definitions, we need to amend D1 accordingly: “*Red* is the **surface spectral reflectance** which typically causes...etc.”.

Consider, then, the following formulae:

S1 *x* is the surface spectral reflectance which typically causes **experience of *x*** in people who have such things before their eyes.

S2 **Experience of *x*** is the inner state of people which is the typical effect of having *x* things before the eyes”¹⁵.

Podemos sustituir **Red** por cualquier otro término de color. La experiencia de color requiere que se dé simultáneamente el par S1 + S2, pero las condiciones puestas en ambas tesis parecen particularmente restrictivas: S1 sólo puede darse ante **personas**, y S2 sólo puede ser la experiencia de personas. Si existe una propiedad de reflectancia de una superficie (tal como exige S1) pero esa propiedad de reflectancia no provoca una experiencia en individuos **humanos**, entonces esa propiedad no es un color:

“Imagine an organism, *O*, [...] with its short wave receptor shifted toward the ultraviolet. It will be capable of seeing ultraviolet reflectances. [...] It would experience ultraviolet in much the same way as we see violets and purples (that is, a bluish-red). Ultraviolet is not a color according to *S1*: spectral reflectances in this range do not ‘typically’ cause ‘people to have any sort of experience at all, even when they are ‘before the eyes’. However, *S2* admits *O*’s experience of

¹⁴ Lewis, 1997. Citado en Matthen, ob. cit., p. 48.

¹⁵ Matthen, ob. cit., 1999, p. 48.

ultraviolet; it is the very same ‘inner state’ which, in people, is “the typical effect of having violet things before the eyes”¹⁶.

Las palomas poseen fotorreceptores similares a los de los humanos, pero poseen, además, un pigmento sensible al ultravioleta. Su experiencia visual no es describable en términos de los componentes de la experiencia humana. La definición de Lewis recorta la experiencia de color únicamente a la *humana* y, en ese sentido, parece arbitraria:

“**Conclusion 1:** Anthropocentric accounts that restrict colors to those detected by humans, or color experiences to those that occur in humans, cannot account for color vision as it occurs in other species”¹⁷.

Pero el antropocentrismo podría aceptarse *al menos* como punto de partida de una definición de color. Quizás, como dice C. L. Hardin (Hardin, 1988),

“We can begin with the human case, in which we know there to be genuine color vision, and extend the concept of a color perceiver outward to other species”¹⁸.

¿Por qué sería necesario partir del caso humano? Porque la **experiencia** de color no puede definirse **funcionalmente**, es decir, como una capacidad de respuesta diferencial a las longitudes de onda. Si estamos hablando de la experiencia del color, nos estamos refiriendo a la fenomenología, al parecer¹. Es necesario que en la visión de color haya algún tipo de representación interna y, por ello, nuestro propio caso provee un ejemplo paradigmático de este tipo. Puede construirse un sistema consistente en un receptor sensitivo de longitudes luminosas de onda larga, conectado a un motor que lo hace mover de acuerdo a la fuente de luz. Pero difícilmente diríamos que ese sistema *ve* los colores. Por ello, el punto de partida de la definición de *visión de color*

¹⁶ Ob. cit., 1999, p. 50.

¹⁷ Ob. cit., 1999, p. 51.

¹⁸ Hardin, 1988, en Matthen, ob. cit., 1999, p. 51.

debería incluir a individuos que son capaces de cierta representación interna del color. Las categorías fenoménicas básicas de las que se debe partir son las tonalidades que percibimos los humanos: el habitual parecer₁ del rojo, verde, amarillo y azul. En definitiva, nuestro propio procesamiento oponente nos provee de un punto de partida para elaborar una definición más amplia.

Sin embargo, nuestro sistema visual depende de dos subsistemas: un sistema filogenéticamente reciente revestido sobre otro más antiguo:

“The ancient subsystem [...] is dichromatic, and it detects a very simple characteristic of the wavelength distribution of a spectral signal”¹⁹.

Este subsistema divide nuestras sensaciones de color en cálidas, frías o neutrales.

Matthen propone que imaginemos una especie que posee el subsistema antiguo, pero no la división de tonos propia de los canales oponentes. ¿Diríamos que ve color?

“[...] [D]oes it have color vision? On grounds of phenomenology, and in isolation, one might well be inclined to say no: in our color phenomenology, warm and cool seem to be extrachromatic characterizations that sit on top, as it were, of the colors. But when we remember that warmth and coolness is pretty much the same as the long/short wavelength determination that forms the basis of our blue-yellow categories, we should hesitate”²⁰.

Tanto la distinción “cálido-frío”, como “azul-amarillo” dependen de propiedades de la longitud de onda luminosa:

¹⁹ Ob. cit., 1999, p. 55.

²⁰ Ob. cit., 1999, p. 55.

“[...] When we remember that warmth and coolness is pretty much the same as the long/short categories, we should hesitate. Clearly the primordial subsystem has access to one of the two dimensions of our richer experience of hue. To deny that it represents the world in color seems as presumptuous as for a tetrachromat to sniff at us”²¹.

La experiencia de visión dicromática (cálido-frío) es **una parte** de la experiencia de color. Un animal que posea el subsistema antiguo, pero que no posea el más moderno, tendrá, con todo, experiencias de color. La particular fenomenología humana con respecto a la visión de color no puede entenderse como la base para el estudio de la visión **en general**. “Why should we assume that the human system is the norm rather than some kind of oddity or specialized adaptation?”²².

Puede derivarse una segunda conclusión:

“**Conclusion 2:** Defining *color vision* by its overall *resemblance* to the human case falls short of articulating *explanatory* principles that govern the classification of color-like experiences in other species”²³.

Recordemos que, por un lado, necesitamos definir la visión del color de acuerdo a un sujeto percipiente que pueda tener algún tipo de representación interna. De otro modo, sólo nos quedamos con una definición puramente funcional del color que no implica necesariamente una experiencia (un parecer₁) de color. Pero resulta demasiado restrictiva una definición para la cual la visión humana es un caso paradigmático. Por ello, quizás el problema está en definir exactamente en qué consiste el **color** más que en la *visión* de dicho color. Hilbert²⁴) propone el “realismo antropocentrista”:

²¹ Ob. cit., 1999, p. 55.

²² Ob. cit., 1999, p. 58.

²³ Ob. cit., 1999, p. 58.

²⁴ Ob. cit., 1992, p. 364. Citado en Matthen, ob. cit., p. 59

“(a) It is possible to identify our own color experiences introspectively as “an aspect of our visual experience that is clearly different from figure, texture, depth”. He suggest (b) that the human color experiences so identified have the biological function of detecting surface spectral reflectances. This, he thinks, makes it plausible (c) that colors are surface spectral reflectances”²⁵.

La capacidad de detectar introspectivamente reflectancias espectrales en las superficies permite que otras especies que detectan reflectancias que no están en nuestro espectro de visión, también sean incluidas dentro de la definición de “visión de color”. La detección del color ultravioleta en las plumas de las aves es un caso de visión de color, dado que provoca una experiencia de color que detecta reflectancia. El ultravioleta es, de acuerdo a la definición de Hilbert, un color.

Pero (c), la definición funcional de color, provoca algunas consecuencias contraintuitivas. ¿Es suficiente la definición de color como la reflectancia luminosa en las *superficies*?

“Let’s look again at the pigeon’s ultraviolet vision. The atmosphere scatters ultraviolet light more than light of longer wavelengths. [...] The pigeon is able to navigate in an aerial environment which not only lacks “landmarks” but extends deep into three dimensions (by contrast with our own environment which does not normally extend far below our feet or above our eyes). Even in trackless space, the bird can determinate direction in heliocentric coordinates. [...] The pigeon detects a property of direction, and direction is not a surface. [...] We discriminate surfaces and locate them by the color experiences induced in us by light differentially reflected from them. This is at least part of our justification for saying that surfaces look colored. The bird discriminates *directions* by the color-like experiences induced in it by light differentially scattered from them. This should incline us to say

²⁵ Ob. cit., 1999, p. 59.

that to the bird, directions look colored: the direction of the sun looks white, and directions at right angles to the sun looks ultraviolet”²⁶.

Pueden verse las limitaciones del realismo antropocentrista: que la reflectancia de la luz en las superficies sea lo que normalmente provoca en humanos la visión del color, no implica que las superficies sean la *única* causa externa de tales experiencias: las direcciones de la luz en un espacio (y no en una superficie) también provocan experiencias de color. Incluso en nuestro propio caso hay al menos una experiencia de color que no está provocada por una superficie: el azul del cielo. “We say that the sky is blue, and it is not a surface”²⁷. Matthen aclara que, de todas maneras, en el caso humano el azul del cielo parece ser una “mala percepción normal”, un subproducto del modo en que el sistema visual humano procesa el color en las superficies. El de las palomas no es el mismo caso: ellas perciben el color de las **direcciones** de la luz solar.

Parece, entonces, que la reflectancia en las superficies no es suficiente para definir funcionalmente a color. El objetivismo requiere de alguna propiedad que sea **independiente** de lo mental, para poder determinar si un organismo posee visión de color o no la posee. En ausencia de tal propiedad, únicamente contamos con el caso humano como base. Pero, como señala Matthen:

“It is far from clear why the objectivist must insist on there being a **single** mind-independent property that is the color. Why not allow for a plurality of mind-independent properties?”²⁸.

El problema con la aceptación de una pluralidad de propiedades independientes de lo mental es que se necesita explicar la **unidad** de la experiencia de color. Las reflectancias espectrales son **reales** y pueden ser dispuestas en un espacio cualitativo mensurado numéricamente: “Hilbert

²⁶ Ob. cit., 1999, p. 60.

²⁷ Ob. cit., 1999, p. 61.

²⁸ Ob. cit., 1999, p. 61.

looks to this quality space to provide him with a real counterpart of the unity of experienced color”²⁹. Las propiedades de las direcciones no forman parte del espacio de reflectancia, y por lo tanto deben ser desplegadas en un espacio cualitativo diferente e inconmensurable con el espacio de la reflectancia en superficies. Pero,

“the trouble with this proposal is that it leans too heavily on the claim that reflectance is the one and only thing that human color vision functions to detect. What we have learned from the case of the pigeon is that the mechanisms of color vision *can* be used to detect other things”³⁰.

Matthen incluye, dentro de la propia visión de color humana, la detección de otras propiedades además de la reflectancia: *luminancias* y *transmitancias* (luminances and transmittances)³¹. “Indeed, we are more like the pigeons than Hilbert is ready to acknowledge. Not all of our colors are reflectances, not all are properties of surface. Not every color of which we are aware is even **located** – the blue of the sky has a direction (like pigeon’s ultraviolet?) but no obvious location”³². Si aun en el caso humano, la experiencia de color detecta un sinnúmero de propiedades, no es posible asegurar que una **dirección** no puede poseer color. De aquí:

“**Conclusion 3:** Anthropocentric definitions of **color** in terms of the alleged real unity of colors as detected by humans cannot accommodate the diversity of properties detected by color vision systems”³³.

Una consecuencia interesante es que el realismo antropocentrista ni siquiera puede recoger la multiplicidad de propiedades detectadas por el sistema de visión humano.

²⁹ Ob. cit., 1999, p. 62.

³⁰ Ob. cit., 1999, p. 63.

³¹ Quizás podríamos agregar las *absortancias* (absorptances) a esta lista.

³² Ob. cit., 1999, p. 64.

³³ Ob. cit., 1999, p. 64.

La definición (c) de Hilbert pretende capturar la idea de que debe haber una propiedad que explique la unicidad de la experiencia de color y, a su vez, la semejanza del orden de los colores (la instanciación de una propiedad de reflectancia X provocará la experiencia de color Y . X e Y covarían mutuamente en un espacio de relaciones cromáticas: si X obtiene un valor determinado provocando la sensación Y , $X+1$ provocará la sensación $Y+1$) Por ello, **unicidad** y **orden de semejanza de los colores** son dos rasgos que las tres definiciones (a)-(c) explican en conjunto.

Conclusiones

Las consecuencias de la aceptación del realismo antropocéntrico nos fuerzan a abandonar la búsqueda de semejanzas *reales* entre un sistema perceptivo determinado (por ejemplo, el humano) y un conjunto de propiedades unitarias presentes en la naturaleza. La visión del color puede detectar un gran número de propiedades (no sólo reflectancia en las superficies); no hay una única estructura de detección posible ni hay un único modo de darse la experiencia de color.

Existe una versión del realismo para la cual tal convergencia está dada por las cualidades ambientales que son la base para todo tipo de visión en color. Las cualidades están “ahí afuera”, y la visión en color las “captura” (*catch*). “If it is so, catching colors must constitute the essence of color vision. If there is a fixed number of colors ‘in the world,’ variation is limited: catch them all and you have full color vision, catch only some of them and you are color-deficient”³⁴. En todo caso, ¿es necesario, para el pluralismo realista, aceptar que hay un número limitado de colores y que los organismos simplemente los “capturan”?

Una manera de responder a la pregunta anterior es analizar el rol que cumplen los colores para un determinado organismo. ¿Qué tipo de ventaja

³⁴ Ob. cit., 1999, p. 73.

representa la visión en color, a diferencia de especies que no la poseen? Matthen encontrará que ninguna de las ventajas usualmente postuladas parece decisiva: en situaciones para las cuales la discriminación de color es relevante, el entorno suele proveer otros modos de segmentación de una escena. El color no se necesita para construir los límites de los objetos, ni para generar contraste entre ellos³⁵. El color podría servir para distinguir elementos cuando el fondo no ofrece un gran contraste, o para reconocer objetos en lugar de diferenciarlos. Ninguna de estas ventajas, juzga Matthen, parecen decisivas.

“These conclusions challenge the idea that color vision evolved because there are determinate qualities out there, **the** colors, so universally salient that widely divergent species converge on them. [...] It is more appropriate to think that color vision is advantageous because it enhances visual discrimination abilities already in place. For example, it helps humans extends their ability to segment a scene to situations where the background is dappled and brindled, it helps birds find their way when there is heavy cloud cover obscuring the direction of the sun, and it helps bees find the part of the flower with pollen. These different kinds of organism have quite different visual discrimination abilities, and use them for different tasks. Why then should we expect that they will all be helped by “catching” some elements out of a fixed store of colors?”³⁶.

Cada organismo modela un específico concepto de color, adaptado a las características ambientales específicas en las que está inserto. Ese concepto de color no es, sin embargo, una “clase natural” que se “captura”. A este respecto es instructiva la advertencia de Daniel Dennett:

“Los colores no son «clases naturales» precisamente porque son un producto de una evolución biológica, la cual tiene una tolerancia con los límites difusos cuando produce categorías que horrorizarían a

³⁵ Ob. cit., 1999, p. 74.

³⁶ Ob. cit., 1999, pp. 75-6.

cualquier filósofo amante de las definiciones buenas y claras. Si la vida de alguna criatura dependiera de reunir la luna, el queso azul y las bicicletas en una sola categoría, pueden estar seguros de que la Madre Naturaleza encontraría el modo de que esa criatura «viera» todas estas cosas «intuitivamente como la misma clase de cosas»³⁷.

Según Dennett y Matthen, no se trata de “capturar” características externas, sino de adaptar un sistema que se aproveche de ciertas propiedades para adaptarlas a las necesidades del organismo.

Por ello, Matthen propone una definición de color caracterizada no a partir de los estados cualitativos de la visión (los qualia de los colores), sino a partir de los *input* visuales y su funcionalidad en un ambiente determinado. ¿Qué es la visión del color?:

“An organism possesses color vision if it uses wavelength discrimination as an indispensable part of its construction of visual representations of environmental features”³⁸.

¿Qué es un **quale** visual?

“A color quality is one that is generated from the processing of wavelength-sensitive data and becomes available only as a result of such processing”³⁹.

Estas definiciones satisfacen los siguientes requisitos:

- a) No están constreñidas a situaciones puramente biológicas. El “organismo” al que se alude en la primera parte de la definición puede ser un “organismo artificial”;
- b) No se presupone una estructura oponente para generar la cualidad del color;

³⁷ Ob. cit., 1995, p. 393.

³⁸ Ob. cit., 1999, p. 78.

³⁹ Ob. cit., 1999, p. 78.

- c) El quale visual no está definido a partir de una determinada especie, sino a partir del procesamiento de datos acerca de la longitud de onda de un espectro luminoso.
- d) La fenomenología visual depende de las especializaciones adaptativas de cada organismo, y no puede cruzar barreras filogenéticas: los colores que ve una abeja no son commensurables con los que ve un humano, dado que entre ambos no hay un ancestro común con visión en color⁴⁰.

⁴⁰ "...It is a mistake to think that there must be a characteristic kind of datum that is shared by [different] organisms. Color phenomenology may arise out of specialized adaptations that do not cross phylogenetic boundaries. Because humans and honeybees have no common ancestors with color vision, there is no reason to think that the two color vision mechanisms developed as a response to comparable environmental challenges", Matthen, ob. cit., 1999, pp. 80-1.

Acción simbólica y *communitas*

Ezequiel Ruiz Moras
CONICET.UBA, Buenos Aires

La sociedad, según Victor Turner, es un proceso dialéctico que consiste en una oscilación entre lo determinado y lo indeterminado, lo instituido y lo no instituido, la preservación del sistema de roles y de *status* y la suspensión de esos roles o de aquél sistema de *status*.; una oscilación entre la espontaneidad y los intereses ideológicos y utópicos. En definitiva, un proceso donde se alternan estructura y modalidades de *communitas*. Por ello, para Turner la acción social no puede comprenderse sin estas usinas que son los símbolos: los símbolos engendran la acción, incitan a la acción, en cualquier sistema de simbolización performado por el hombre y en todo tipo de acción significativa.

Los signos están involucrados en un horizonte de significación eminentemente lingüístico y pueden organizarse e interpretarse en los límites del sistema en el que ocurren, mientras los símbolos exceden los límites de la significación y la comunicación lingüística y lexical y su horizonte de significación se dirige hacia esta excedencia que re-envía al mundo de la vida, re-envía a lo que se sustrae al lenguaje y a los significados instituidos. Los símbolos engendrados en el proceso social están dirigidos hacia dominios de la experiencia humana, por lo tanto, no pueden identificarse exclusivamente con la dimensión lingüístico/discursivo de la acción.

Turner¹ entiende que los símbolos están especialmente implicados en el proceso social, por lo que, para entender cómo la sociedad se regenera debemos interpretar el rol que cumplen los símbolos en este proceso de reproducción y creación de lo social. La sociedad es un proceso dialéctico

¹ V. Turner, V. *El proceso ritual*, Madrid, Taurus, 1988 (1969).

entre lo alto y lo bajo, el equilibrio y el desequilibrio y, asimismo, una tensión entre la línea preponderante o dominante y la línea sumergida. En el caso de la sociedad ndembu de Zambia, la línea sumergida está representada por el principio estructural de la virilocalidad mientras que la línea dominante se asocia con el principio de la matrilinealidad y la matrifiliación.

Entre los tallensi de Ghana, sostiene Turner, se puede observar cómo estos principios latentes de lo social (el principio estructural de la línea sumergida y el principio estructural de la línea fuerte o dominante) entran en contradicción. En la estructura social tallensi sobreviene una tensión entre la descendencia unilineal o patrilineal, que está directamente vinculada con el principio de residencia y la matrifiliación (la línea sumergida). Aquí se observa una inversión respecto del modelo social de los ndembu ya que, entre éstos, la línea sumergida está relacionada con el régimen de residencia. En ese punto, sostiene Turner podríamos entender la matrifiliación y el principio de la matrilateralidad entre los tallensi como un correlato de la *communitas* o de la anti-estructura. Allí se observa según Turner, una discriminación binaria a un nivel estructural del tipo superioridad estructural -inferioridad estructural, en el que la línea de descendencia unilineal de tipo patrilineal y la virilocalidad confieren los atributos de la personalidad social, el *status* jurídico, los derechos de herencia y sucesión a la propiedad y el cargo, la fidelidad política, los privilegios y, particularmente, las obligaciones rituales de los varones en el esquema cultural padre a hijo/ hermano de la madre a hijo de la hermana. Siendo, en este caso, la línea sumergida la matrifiliación que, al estar basada en un vínculo de descendencia uterina se convierte en un vínculo puramente personal y, además, ligado a creencias y prácticas espirituales o metafísicas (por sus nexos rituales y simbólicos con los altares de los espíritus o antepasados matrilaterales).

De allí que, la matrilateralidad represente, en la dimensión del parentesco, a la *communitas*, es decir, la anti-estructura (la contra-expresión simbólica del orden político-jurídico).

Los rituales del tipo poder del débil operan como mediadores o atenuadores simbólicos de los conflictos generados en el campo social de la superioridad estructural (patrilinealidad). Turner sostiene que, gracias a la matrilateralidad, el individuo en su integridad se emancipa de las titularidades de *status* segmentarias determinadas por la patrilinealidad y pasa a integrarse (confraterniza) en el marco más amplio de una comunidad que trasciende a los tallensi propiamente dichos, para abarcar grupos de cultura religiosa similar.

Los nuer, del Sudán, por su parte, representan esa tensa oposición entre *communitas* y estructura que subyace en la mayoría de las sociedades patrilineales, y en los aspectos sagrados y afectivos de la relación hermano de la madre/hijo de la hermana. Es decir, allí donde el hermano de la madre apenas tiene autoridad legal sobre su sobrino; sin embargo puede mantener con él lazos de amistad y de contención vinculados además con sus poderes místicos. De esta manera la sociedad nuer compensa el desequilibrio entre la línea dominante y la línea sumergida ritualizando el papel del tío materno en la figura del sacerdote con piel de leopardo. En dichos rituales, se asocia a la figura del sacerdote el valor simbólico del hermano de la madre con algunos atributos de figuras liminales, marginales y políticamente débiles. Turner sostiene que este hermano universalizado de la madre tiene muchos de los atributos de la *communitas*: es un extraño, un mediador, actúa en *pro* de toda la comunidad, mantiene una relación mística con la tierra en que habita, representa la paz por oposición a la lucha y evita estar alineado con ningún segmento político concreto.

Finalmente, los ashanti de Ghana, representan un caso inverso ya que el vínculo padre-hijo es el lado sumergido, por lo que Turner intenta demostrar que la asociación entre el patrilineaje, la masculinidad, la estructura y la asociación entre la *communitas*, la matrilateralidad y la femineidad, no siempre operan de manera directamente proporcional. En efecto, entre los ashanti el matrilineaje localizado determinando la descendencia a partir de una antepasada común conocida a lo largo de diez o doce generaciones constituye la unidad básica para los fines políticos, rituales y legales Como

señala Turner, la sucesión a los cargos y la herencia de la propiedad son matrilineales, y cada poblado está organizado a partir de un matrilineaje nuclear alrededor del cual se forma un círculo de cognados y afines. En este caso la *communitas* se expresa en la relación padre-hijo representada en el simbolismo del complejo mitológico del Dios-cielo *Onyame* y del río/territorio *bosommuru* asociados a la fecundidad y a la creación-vitalidad de todo lo existente.

Turner recurre como categoría cultural/interpretativa a la expresión *communitas* a partir del concepto de *comitatus* (comunidad) de Martin Buber², desarrollado en su obra *Yo y Tú*. Buber alude a las condiciones espirituales/existenciales y sociales necesarias para pensar y construir comunidad de semejantes. Turner, por su parte, expande la noción de comunidad en su concepto de *communitas*, en el sentido de considerarla una extensión por contraposición del concepto de estructura, que se resume en la categoría de anti-estructura (asociada con la emergencia de la línea sumergida en la estructura social así como con el poder de los débiles o con los actores invisibilizados del proceso social). La vida social es interpretada en términos de un equilibrio inestable entre la estructura social y la “*communitas*, en tanto instancia de suspensión, atenuación y resolución del conflicto engendrado por las líneas dominantes instituidas en el proceso social. Turner entiende el sistema de relaciones instituidas y *status* sociales como un entramado de posiciones que envuelve la institucionalización de los roles, siendo sus rasgos preponderantes: la heterogeneidad, la desigualdad, la secularización del mundo de la vida, la complejidad, la adecuación de los símbolos engendrados en la experiencia a un conjunto de significados institucionalizados y la domesticación de pensamiento crítico/creativo. A su vez, *communitas* se presenta como una relación entre individuos concretos, históricos e idiosincrásicos que surge en los intersticios de la estructura, siendo sus rasgos: la transición, la homogeneidad, la percepción/inclusión del semejante, la liminalidad, la generación de símbolos y el poder de los

² M. Buber, M. *Yo y Tú*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1977 (1923).

débiles. Turner alude a tres tipos básicos de *communitas*, a saber: *communitas* existencial o espontánea vinculada con la inmediatez y la espontaneidad, con el sentimiento de humanidad y el altruismo concreto que prioriza las relaciones interpersonales y la emoción así como los intersticios para la emergencia de la persona liminal; *communitas* normativa vinculada con la tendencia a movilizar los imperativos del ejercicio del control social entre los miembros del grupo para asegurar la re-instalación de una nueva estructura y *communitas ideológica*, vinculada a diversos modelos utópicos de sociedades basadas en la comunidad de grupo elegido como es el caso de los movimientos milenaristas de la India, la Amazonía o el Chaco central.

La acción simbólica, es decir, la producción de significados **en y para** la vida social opera regulando las tensiones que se presentan en principio como insuperables, entre la estructura y la anti-estructura; entre la línea dominante y la línea sumergida y el poder de los débiles o *communitas*. Bateson³ llamaba esquismogénesis al proceso social mediante el cual toda comunidad recurre al principio de la producción de símbolos de regeneración/re-significación para compensar la tendencia al conflicto y la disrupción. La sociedad produce símbolos, es decir, modelos interpretativos que operan como marcos de referencia y de acción en el proceso de reproducción y configuración de la tensión diacrónica y dialéctica permanente entre la tendencia a la instauración de la línea dominante (estructura) y la tendencia a la atenuación estructural y simbólica representada por la línea sumergida o *communitas*.

Gluckman⁴ en sus estudios sobre los procesos de cambio social entre los zulú, afirma que un cambio en un factor de equilibrio social crea un conflicto y, al mismo tiempo, un cambio en el patrón de ese equilibrio. Según esta perspectiva, la transformación del equilibrio interno de los conflictos es correlativa respecto del proceso de consolidación paulatina de la cohesión

³ G. Bateson, *Naven*, Madrid, Ediciones Júcar, 1990 (1958).

⁴ M. Gluckman, M. *Order and Rebellion in Tribal Africa*. London. Routledge, 2014 (1963), pp. 17-23.

social: “un sistema social en transformación tiende a continuar desenvolviéndose en la dirección de las tendencias de su conflicto mayor y a hipertrofiarse hasta ser alterado; esto es inercia social”. Esta concepción del cambio social o reconfiguración de la cohesión social se sustenta en la noción de equilibrio repetitivo y equilibrio de transformación. La primera noción alude al hecho de que dada una situación de conflicto social al interior del sistema, éste tiende a resolverlos engendrando otros conflictos entre partes persistentes y emergentes en un nuevo patrón de cohesión social: “ciertos procesos sociales universales operan en todos los tipos de equilibrio y establecen una cierta estabilidad durante los períodos de cambio”. Esto se debe, fundamentalmente, a que las relaciones sociales se caracterizan por dos aspectos inherentes: “uno de división en el cual los intereses divergentes tienden a romper la relación; y otro de fusión, a través del cual los lazos comunes en un sistema de cohesión social reconcilian esos intereses divergentes”. siendo, entonces, que división y fusión son inherentes a la naturaleza de la estructura social. Mientras que la noción de equilibrio de transformación, alude al hecho de que los conflictos pueden ser resueltos parcial o completamente y la cooperación es igualmente parcial o completamente alcanzada en el proceso de configuración de la cohesión social: esto no sólo ocurre a través de cambios en los individuos, que son miembros de los grupos, y en los participantes de las relaciones que constituyen las partes del sistema, sino también a través de cambios en el carácter de esas partes y en el patrón de su interdependencia con sus conflictos y cohesión ... donde emergen constantemente nuevos tipos de grupos y de personalidades en relaciones siempre mutables.

En este sentido, es pertinente la apreciación de Godelier⁵, para quien el hecho fundamental es entender que “los hombres no se contentan con vivir en sociedad, sino que producen la sociedad para vivir... producen, pues, la cultura y fabrican la historia”. Las contradicciones y los conflictos son inherentes a dicho proceso de producción o constitución de la sociedad ya

⁵ M. Godelier, *Lo ideal y lo material: pensamiento, economías, sociedades*. Madrid. Taurus, 1989 (1984), p. 10.

que la condición de la reproducción de un sistema no es la ausencia de contradicciones al interior del sistema, sino la existencia de una regulación de esas contradicciones que mantengan provisionalmente su unidad o, diría más bien: la ilusión de su unidad.

Las vinculaciones entre lo instituido y lo vivido, es decir, lo prescriptivo y lo performativo escenifican a la cultura como un drama simbólico debido a la co-existencia interactiva del orden cultural instituido en la sociedad y el vivido por los individuos: “en sus proyectos prácticos y en su organización social, estructurados por los significados admitidos de las personas y las cosas, los individuos someten estas categorías culturales a riesgos empíricos. En la medida en que lo simbólico es de este modo, lo pragmático, el sistema es una síntesis en el tiempo de la reproducción y la variación”. Dicha síntesis, identificada por Sahlins⁶, implica la posibilidad de que las relaciones se articulen en términos de mutua reversibilidad de tal modo que las prácticas puedan precipitar formas sociales y las formas sociales puedan, a su vez, precipitar ciertas prácticas. Esto es lo que ha dado en llamar estructura de la coyuntura, entendiendo por ello la realización práctica de las categorías culturales tal como se expresan en la acción de los agentes históricos en un proceso de equilibrio inestable en tanto modo de mantenimiento transformativo del sistema cultural o sistema de símbolos.

Las situaciones sociales de coyuntura, constituyen puntos críticos de quiebre o conflicto, liminalidad o transición y, a su vez, re-agregación o reproducción en el *continuum* de las interacciones. Por lo cual, se trata de entender a la sociedad en términos de dos modelos principales de interacción humana, yuxtapuestos y alternativos. Por un lado aquél que presenta a la sociedad como un sistema estructurado, diferenciado, y a menudo jerárquico, de posiciones político-jurídico-económicas con múltiples criterios de evaluación; y, por el otro lado, aquél que presenta a la sociedad como *comitatus*, *communitas*, dado que, en su experiencia vital, cada individuo se

⁶ M. Sahlins, *Islas de Historia*. Barcelona. Gedisa, 1988 (1985), p. 24.

ve expuesto alternativamente a la estructura y a la *communitas*; a los estados y a las transiciones.

Communitas y *performance* confluyen, según Turner⁷, en la antropología de la experiencia; es decir, en la interpretación antropológica de la escenificación social de los significados y las acciones simbólicas en términos de **drama** y **performance**. La perspectiva performativa considera que nuestras conductas en mayor o menor medida están ordenadas en función de un proceso de escenificación. Las personas además de integrarse en sistemas de *status*, de valores y de posiciones sociales de tipo estructural juegan o desempeñan también una actuación o *performance* en las experiencias culturales, entendidas como drama social. En efecto, a partir del estudio de las relaciones entre la acción simbólica y los aspectos dramáticos del drama social, Turner⁸ acuña la expresión antropología del *performance* con el fin de desarrollar sus conceptos de antropología de la experiencia y de drama social que brota, precisamente, de la suspensión del juego y la incidencia de los condicionamientos normativos. Turner⁹ presenta la noción de dramas sociales recurriendo a la terminología teatral para describir situaciones sociales no armónicas o críticas entendiendo que éstas son intrínsecamente dramáticas porque los participantes o actores no sólo hacen cosas sino, más bien, tratan de mostrar a otros lo que están haciendo o han hecho. Las acciones adoptan, siguiendo a Goffman¹⁰, el aspecto de ejecutado-para-un-público, estableciendo una aproximación escenográfica al aplicar el paradigma teatral o del *performance* para explicar la interacción

⁷ V. Turner, *The Anthropology of Experience*, Urbana. University of Illinois Press, 1986.

⁸ V. Turner, *The Anthropology of Performance*. New York. Performing Arts Journals Publications, 1986

⁹ V. Turner, *From ritual to theatre*. New York. Performing Arts Journals Publications, 1982.

¹⁰ E. Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993 (1959).

social. Tanto para Turner¹¹ como para Goffman¹², la interacción social se escenifica generando o produciendo símbolos interpersonales o cara-a-cara (acciones significativas/interpretaciones). El aspecto característico del proceso social es el surgimiento de brechas, *crisis*, disrupciones, ya que cualquier cambio de *status* involucra un re-ajuste de todo el esquema y, dicho re-ajuste, se realiza como *performance*, es decir, en términos de dramaturgia social.

Siguiendo la definición de drama social en términos de unidades no-armónicas o disonantes del proceso social que surgen en situaciones de conflicto, cabría interrogarse, a modo de interpelación, ¿qué paisajes de estructura y *communitas* ocurren en nuestro mundo de la vida? ¿Involucramos en nuestras acciones simbólicas la tendencia hacia la *communitas*? En este sentido, es preciso resaltar las cuatro fases típicas de la acción simbólica: 1º) la brecha de las relaciones sociales gobernadas por normas; 2º) la *crisis* que tiende a ensanchar o pronunciar la brecha. En este sentido la *crisis* connota rasgos liminales porque es un umbral (*limen*) entre fases más o menos estables del proceso social; 3º) la acción correctiva o fase de re-ajuste cuyo fin es resolver ciertos tipos de crisis o legitimar otras formas de resolución asumiendo rasgos liminales del tipo: entre lo uno y lo otro; 4º) la re-integración o reconocimiento crítico del grupo o situación estructural alterada, suspendida o reparada (*communitas*). Dicho proceso socio-simbólico conlleva una forma o declaración contra la determinación, lo cual implica que toda vida social es una dinámica o dialéctica entre lo formado (lo normativo, lo consuetudinario) y lo indeterminado (la brecha, la *crisis* y las formas diversas de *communitas*). De este modo, el *drama* social como *performance* es una metáfora que explica los procesos dinámicos de la vida en sociedad, ya que, en estos géneros performativos de la vida social se

¹¹ V. Turner, *On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*, Tucson, University of Arizona Press, 1985.

¹² E. Goffman, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York, Anchor Books, 1967.

engendran, promueven y se actúan símbolos/interpretaciones o, en otras palabras, campos de sentido y significación.

Tecnología y Pandemia en clave de Estallido Social

Ricardo Viscardi

UdelaR-Paris8-St.Denis, Montevideo

Introducción

En “Ciencia, Tecnología y Exclusión: Hacia el Estallido Social”¹ se analizó el desarrollo de la pandemia en el Uruguay, a partir de las condiciones generales en el plano mundial, para enfocar a continuación la incorporación del proceso internacional por las formas vernáculas del poder en el Uruguay, desarrollo que se cerraba con el planteo del vínculo genealógico entre tecnología y exclusión. En esta ponencia revertimos aquel desarrollo: se comenzará por la cuestión que plantea un estallido social, para abordar con posterioridad a ese enfoque las condiciones que pautan el presente de la tecnología y la pandemia. El propósito que guía esta reversión es ante todo conceptual: formalizar las articulaciones que vinculan entre sí los elementos propios al trinomio Tecnología-Pandemia-Estallido Social. Lo anterior supone desarrollar tres preguntas: a) ¿por qué plantear la tecnología y la pandemia en “clave de estallido social”? b) ¿cuál sería esta clave de “estallido social”? c) ¿qué estructura vincularía, entre sí, tecnología, pandemia y “estallido social”? La primera pregunta gobierna la explicación de las siguientes. Se entiende que las condiciones que habilitan un estallido social presentan una correlación significativa con las pautas que gobiernan el desarrollo de la tecnología y de la pandemia. Esta jerarquía corresponde al primado que adquieren la comunicación y la información en el desarrollo tecnológico del presente, tanto en calidad de soporte de la actividad como en la misma constitución del saber tecno-científico. A su vez, la pandemia viene a ser efecto, en la perspectiva

¹ Ricardo Viscardi, *Ciencia, Tecnología y Exclusión: Hacia el Estallido Social*, Montevideo, Maderamen-Filosofía.com-Ciberdemocracia, 2021.

que sostiene el trabajo, de la sinergia que potencia entre sí a la tecno-ciencia y al propio desarrollo productivo.

Tecnologías de la comunicación y crisis de la representación

Entre “Historia y Crítica de la opinión pública” que Habermas publica originalmente en 1962² y “La sociedad transparente”, que Vattimo publica en 1989³, no sólo median 27 años, sino ante todo un replanteo teórico de la comunicación. La pregunta que plantea Habermas es: ¿qué entramado de intereses y poderes gesta el surgimiento de la opinión pública? La cuestión que plantea Vattimo invierte la carga conceptual de la determinación sociológica: ¿por qué la formación moderna de la sociedad requirió cierto desarrollo de la comunicación? El cambio de perspectiva provino, en ese período que va de inicios de los 60’ a fines de los 80’, tanto del contexto teórico propio al “giro lingüístico”, en cuanto propició la integración del enunciador entre las condiciones sociales, como de la propia relevancia que adquieren las tecnologías de la comunicación a partir de los años 80’.

Puede tomarse como referencia, al respecto de las transformaciones que intervienen durante ese período, la defensa que hace Dominique Wolton de la televisión en tanto que elemento articulador de la sociedad de masas. Para el autor de *Defensa del Gran Público* este rol articulador establece una vinculación edificante entre la comunicación funcional y la comunicación democrática. Aunque el análisis de Wolton toma por núcleo la problemática de la comunicación social, cierta continuidad de la interacción humana no deja de recurrir a la técnica y la industria, en particular para solventar el desarrollo masivo de la sociedad. En este punto surge una división del planteamiento, ya que la intervención de los poderes ligados a la tecnología (servicios, industria, gobiernos, etc.) promueve, según Wolton, cierta “ideología de la comunicación” que consolida la desigualdad como efecto comunicativo,

² Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Gustavo Gili, 1981.

³ Gianni Vattimo, *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós, 1990.

aunque por otro lado, Wolton debe reconocer que estos poderes son indispensables, en calidad de soporte de la comunicación de masas:

“¿Cómo evitar que se haga con las técnicas de la comunicación lo que se reprocha que se haya hecho con los instrumentos de la sociedad industrial⁴? Ahora, lo propio de la comunicación de masas, en cuanto permite la integración entre intereses (a través de “la comunicación individual de masas”) y valores (a través de “la comunicación democrática de masas”), requiere la representación democrática de los individuos, custodiada por la comunidad y protagonizada individualmente. El vínculo comunicacional entre la constelación de valores y la participación individual corresponde a la misma economía de la representación: una substitución de lugares (la representación en la acepción de “en lugar de”) o un “nuevo lugar” (la representación en la acepción de “nueva presentación”). En cualquiera de las dos acepciones, la comunicación reviste una equivalencia de índole tan funcional como representativa, o si se quiere, funcional porque representativa: es posible establecer una correlación conceptual que no altera la significación conjunta de los elementos, ni la de cada uno considerado por separado.

“Al reconocer al otro como sujeto, y como igual a uno mismo, y al tomar como principio que la cooperación interindividual es mejor que la guerra, se coloca la comunicación normativa en el centro de la vida, tanto personal como social. Los temas de la libertad individual y la afirmación de sí mismo no hicieron sino ampliar esta problemática en el seno de la sociedad de masas”⁵. Poco menos de una década después, Wolton va a reformular, con relación a Internet, esta perspectiva halagüeña para la comunicación de masas. El autor de *Internet y después?* declarará enfáticamente, al filo del siglo XXI, que la red de redes trasunta prioritariamente los intereses de los internautas y los gestiona con fines económicos, de forma tal que constituye un proceso de información y no un proceso de comunicación.

⁴Dominique Wolton, *Elogio del gran público*, Barcelona, Gedisa, 1992, p. 97.

⁵ Ob cit. p. 94.

“Qui dit communication dit prise en compte de l’émetteur, du message et du récepteur. C’est pourquoi il n’y a jamais de communication sans règle et sans définition d’un espace au sein duquel celle-ci existe réellement. Bref, il n’y a pas de médias sans définition a priori d’un public. Cette caractéristique fondamentale de la communication médiatique permet de comprendre pourquoi un grand nombre des activités d’Internet ne relèvent pas d’une logique des médias. En effet, une des conditions du succès de celui-ci est qu’il s’agit d’un réseau où aucun public n’est prédéfini”⁶.

Surge con claridad del planteo de Wolton que Internet no supone comunicación porque no incluye representación, a priori, de un público “predefinido”. Puede llamar la atención cierta inclinación a “hacer el duelo de la representación” que surge del posicionamiento del autor de “Internet y después?”. La crisis de la representación había dejado, en efecto, de ser una novedad desde mucho tiempo atrás al surgimiento del proceso mediático de la red de redes. Para no poner sino un ejemplo, Baudrillard señala en su crítica a Foucault, desde la segunda mitad de los años 70’, que la movilización del totalitarismo en el siglo XX proviene del abandono simbólico de la forma representativa, “que se ha vaciado de su contenido” desde el siglo XIX⁷.

Una “lógica totalmente otra”

La pregunta sería entonces ¿qué le agrega la problemática que aduce Wolton, relativa a una crisis que induce la *World Wide Web* en la propia índole de la comunicación, a cierta caducidad ya constatada por entonces, de la representación?

A partir de mediados de los años 90’ Derrida elabora dos neologismos que darían cuenta, articulados entre sí, de la transformación del *habitus* que suponen las “Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información”, o

⁶ Dominique Wolton, *Internet et après?*, France, Flammarion, 2000, p. 103.

⁷ Jean Baudrillard, *Olvidar a Foucault*, Valencia, Pre-textos, 1978, pp. 90-91.

más sucintamente, “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TICS). Estas categorías son “artefactualidad” y “actuvirtualidad”. Por **artefactualidad** Derrida entiende que la actualidad *está hecha*, de forma que lo actual adquiere existencia como efecto de la elaboración factual: “El primer rasgo es que la actualidad, precisamente, está *hecha*: para saber de qué está *hecha*, no es menos preciso saber que lo está”⁸. Por **actuvirtualidad** Derrida entiende la condición virtual que gana al acontecimiento en cuanto adviene como efecto de la misma actividad virtual: “...todo lo que nos refiere a la mencionada realidad, a la realidad implacable de su presente supuesto”⁹. El interés de esta articulación de facetas de la actividad a partir del *habitus* que habilitan las TICS, es que modifica el régimen de la actividad intelectual, particularmente, en el vínculo que pasan a mantener dos figuras de la actividad filosófica: el “filósofo del presente” y el “filósofo de la reflexión sobre el presente”:

“Tal filósofo puede ocuparse del presente, de lo que se presenta en el día presente, de lo que sucede actualmente, sin preguntarse hasta el abismo, qué significa, presupone u oculta es valor de presencia. ¿Será un filósofo del presente? Sí, pero no. Otro puede hacer lo contrario: hundirse en la meditación sobre la presencia o la presentación del presente sin prestar la menor atención a lo que sucede en el día presente en el mundo o a su alrededor. ¿Será un filósofo del presente? No, pero sí. Estoy seguro que ningún filósofo digno de ese nombre aceptaría esta alternativa”¹⁰.

La presentación que hace Derrida de “filósofo del presente”, habilitado para protagonizar por igual la reflexión y la actuación, corresponde a cierto planteo acerca de las “nuevas tecnologías”, que lo lleva a reformular la noción de escritura que sostuvo en *Freud y la escena de la escritura* (1967). En la

⁸ Jacques Derrida, *Ecografías de la televisión*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, p. 15.

⁹ Ob. cit. p. 19.

¹⁰ Ob. cit. p. 21.

versión de 1967 la *Máquina de la Representación* (el *Wunderblock* de Freud¹¹) genera marca y por consiguiente huella, en razón de un "juego de fuerzas", cuyo efecto interviene ex-post un distanciamiento entre la "prótesis del adentro" (la base de cera que registra la presión de un punzón) y el "afuera doméstico" (la lámina de celuloide que, dotada de elasticidad, vuelve a su lugar tras soportar la presión). En la versión que presenta Derrida de tal *Máquina de la Representación* en 1995¹² este efecto de desenlace inherente al artefacto, pero ajeno a toda interioridad registral, pasa a encontrarse protagonizado por la interfaz entre quien se sirve de un artefacto y un soporte maquina de la actuación, de forma tal que "el sentido archivable comienza en la impresora": "Le sens archivable se laisse aussi et d'avance co-déterminer par la structure archivante. Il commence à l'imprimante"¹³.

Se trata, en razón de tal condicionamiento, de "una lógica totalmente otra" ("*une toute autre logique*"¹⁴). Conviene sobre todo subrayar, que esta "lógica totalmente otra" trastoca la significación de la representación en su valor de representación, redoblamiento tan necesario como tautológico: en efecto, ¿qué valor podría alcanzar significación con prescindencia de una representación ?:

"Car si les bouleversements en cours affectaient les structures mêmes de l'appareil psychique, par exemple dans leur architecture spatiale et dans leur économie de la vitesse, dans leur traitement de l'espace et de la temporalisation, il ne s'agirait plus d'un simple progrès continu dans la représentation, dans la valeur **représentative**¹⁵ du modèle, mais d'une toute autre logique"¹⁶.

¹¹ Se trata del artefacto de alternativa escritura/borrado sobre una misma superficie, que se ha popularizado como juego para niños, con el nombre de "pizarra mágica".

¹² Jacques Derrida, *Mal d'Archive*, Paris, Galilée, 1995.

¹³ Ob. cit. p. 37.

¹⁴ Ob. cit. p. 32.

¹⁵ El resaltado del término es del autor.

¹⁶ Ob. cit. p. 32.

Para Derrida no se trata, por consiguiente, de hacer el duelo de la representación, cuya era de pensamiento se extenuaría como efecto de las TICS, sino de subrayar el advenimiento alternativo de una sensibilidad intelectual y de un *habitus* de pensamiento.

El rostro humano de Internet

Descartes establece entre una máquina y su inventor, una relación entre causa y efecto: la calidad del invento es (directamente) proporcional a la inteligencia del inventor¹⁷. Desde la perspectiva creacionista que habilita la cogitación, se establece un vínculo de inteligibilidad consistente entre creador y creatura. Análoga consistencia se transfiere, por consiguiente, al vínculo entre el inventor y la máquina, así como constituye lo propio de toda máquina, en tanto que regulación indefectible de un trabajo eficiente. La misma continuidad inteligible corresponde al vínculo de interactividad entre máquinas: es efecto de una causa intelectual “pura” (una conectividad regulada por algoritmos). Por consiguiente, en la diferenciación entre interactividad (maquinal) e interacción (humana), lo “impuro” corresponde a la interacción humana: “No se trata ciertamente de una interacción natural, sino de una especie de interacción humana mediada por máquinas interactivas”¹⁸.

La definición de Bettetini y Colombo es muy precisa: lo interactivo son las máquinas, los activos son los humanos, pero cada uno por su lado (inclusive, para eliminar la interactividad entre máquinas). Si se sigue el planteo de Derrida, en cuyos términos a partir de las TICS cundiría una “lógica totalmente otra”, cabe preguntarse: ¿en qué modifica esta interactividad (entre máquinas) la interacción (entre humanos)?

¹⁷ René Descartes, *Les principes de la philosophie*, Paris, Vrin (éd. Adam et Tannery), 1900, p. 32.

¹⁸ Gianfranco Bettetini, Fausto Colombo, *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, pp. 35-36.

Raymond Williams sostiene que contrariamente a cierta versión apocalíptica, las tecnologías siempre han habilitado un uso desviante del medio de comunicación¹⁹. Gilbert Simondon sostuvo asimismo, que la técnica habilita la individuación diferenciada de los humanos a través de su empleo. El instrumento faculta, en cuanto singulariza la actividad, el sesgo diferenciado de los particulares²⁰. En cuanto la interacción (entre humanos) se encuentra mediada por la interactividad (entre máquinas) corresponde entender que tal interacción adopta un régimen espectral: la dispersión de una forma gobernada por la diseminación. Una relación espectral se constituye en razón de una alteridad insoluble: la aparición de un espectro requiere que el aparecido no pertenezca al mismo mundo que integra quien lo divisa. Lo mismo ocurre con el espectro radiofónico o con el espectro de los elementos metálicos atraídos por un campo magnético: un registro espectral exige una dispersión de los elementos relacionados por el fenómeno y el gobierno de la diseminación sobre la forma que los vincula entre sí: “Puis le motif spectral met bien en scène cette fission disséminante dont s’affectent dès le principe et le principe archontique, et le concept d’archive, et le concept en général”²¹.

La espectralidad diseminada por la interactividad redobla la individuación, en cuanto la individualidad no sólo se constituye como singularidad de una participación, sino además como radicalización del elemento involucrado en el régimen de dispersión interactiva. Esto equivale a decir que la individuación no sólo corresponde al uso de un conjunto de elementos (como en el caso del habla respecto a la lengua) sino que además tal individuación fomenta la diferenciación con el sistema de relaciones en sí mismo (en este caso la interactividad entre máquinas), en cuanto el mismo sistema tiene por objeto incitar la actuación de uno junto con otro (la interacción entre humanos):

¹⁹ Raymond Williams, *Televisión. Tecnología y forma cultural*, Buenos Aires, Paidós, 2011, p. 167.

²⁰ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, p. 261.

²¹ Jacques Derrida, *Mal d’Archive*, Paris, Gallimard, 1995, p.132.

“Or il appartient à la structure de l’à-venir de ne pouvoir se poser qu’en accueillant la répétition, aussi bien dans le respect de la fidélité –à l’autre et à soi– que dans la réposition violente de l’Un²².”

Tal régimen de dispersión colectiva por interactividad supone una inteligencia social compartida (el “*general intellect*” que Negri recuperó de Marx²³), a partir de un espectro cuyo régimen de dispersión disemina los individuos, en cuanto promueve tanto “la fidelidad al otro y a sí” como cierta “reposición violenta del Uno”. Por contraposición a ciertos augurios fatalistas, según los cuales la digitalización conduciría a una obediencia ineluctable al poder de la programación, el tiempo de la digitalización se ha caracterizado por “estallidos sociales”. Caracterizados por una constitución masiva, acéfala y espontánea, estos efectos de la medialidad (antes que de la “socialidad”) se desencadenan a partir de reacciones individuales, tales como los ataques al metro de Santiago en respuesta a la suba del costo del transporte colectivo o incluso, a partir de la viralización de un video de una internauta, en el caso del catalizador de las manifestaciones de “Gilets Jaunes” en Francia.

Comunidad interactiva de espectros en pandemia

En el período de cierta contención de Covid-19 en el Uruguay, bendecida por los medios nacionales e internacionales, la prensa destacaba entre las causales de tal excelencia sanitaria, que nuestro país contaba con CEIBAL²⁴, una plataforma educativa difundida universalmente en la enseñanza pública (primaria y secundaria) y sostenida por la entrega de un equipo (“ceibalita”) a cada educando. Pese a presentarse con signo ideológico adverso a la

²² Ob. cit. p. 126.

“El *General Intellect* de Marx explicado por Paul Mason, con algún comentario”, *Arquitectura contable*. Recuperado de: <https://arquitecturacontable.wordpress.com/2018/01/28/general-intellect-marx-mason/>

²⁴ CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

administración que instaló CEIBAL, el propio ministro de educación se decía mejor defensor del sistema educativo on-line que quienes, habiéndolo creado, se encontraban en 2020 formando parte de la oposición²⁵. Pese a contar con tan buena prensa nacional e internacional, el ministro y el gobierno debieron, tan sólo dos meses después del inicio de la epidemia en Uruguay (marzo de 2020), cambiar la casaca y reconocer que como sustituto de la educación tradicional, tales clases virtuales eran un fracaso: la mitad de los escolares no se conectaban²⁶.

Conviene tener en cuenta, con relación al fracaso del Plan Ceibal, que en barrios de clase media o media-alta, los niños asistieron a clase virtual en las mismas escuelas públicas, en proporción razonable a la dificultad que supone una actividad escolar en línea (con “ceibalitas”). Más de un 20% de los niños del Uruguay se encuentra, estadísticamente, “por debajo de la línea de pobreza”²⁷, lo cual lleva a suponer que un porcentaje bastante más alto enfrenta severas dificultades para solventar el desarrollo educativo. Los niños que residen en asentamientos²⁸ asisten con significativa asiduidad a la escuela pública, continuidad escolar que se vincula particularmente a la instalación, en las escuelas denominadas “de contexto”, de comedores que sirven almuerzos gratuitos y cotidianos al alumnado.

²⁵ Da Silveira: “Por años el Plan Ceibal fue atacado desde la izquierda: yo lo defendía” *Montevideo Portal*. Recuperado de:

<https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Da-Silveira--Por-anos-el-Plan-Ceibal-fue-atacado-desde-la-izquierda-yo-lo-defendia--uc75273>

²⁶ “La mitad de los alumnos de primaria no se conecta a ninguna de las plataformas educativas” *El Observador*. Recuperado de:

<https://www.elobservador.com.uy/nota/la-mitad-de-los-alumnos-de-primaria-no-se-conecta-a-ninguna-de-las-plataformas-educativas-202051320200>

²⁷ “35.300 niñas, niños y adolescentes pasaron a vivir en hogares bajo la línea de pobreza en 2020” *La Diaria*. Recuperado de:

<https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2021/5/35300-ninas-ninos-y-adolescentes-pasaron-a-vivir-en-hogares-bajo-la-linea-de-pobreza-en-2020/>

²⁸ Conjuntos de viviendas edificadas con materiales precarios, en terrenos ocupados ilegalmente por quienes los habitan.

La mayor dificultad que encuentran los niños que habitan en asentamientos para asistir a clases en línea, consiste en la precariedad de la vivienda. En particular, por la inexistencia de un espacio adecuado (la familia vive en uno o dos cuartos). El propio ambiente familiar se encuentra, por otro lado, cargado de otras tensiones y preocupaciones. Ante tantas presiones en el hogar, los niños prefieren pasar gran parte del día en el exterior de la casa (calle, barrio, etc.), por lo tanto, se encuentran forzosamente ajenos al ámbito en que puede desarrollarse una clase virtual.

Conclusiones

a) Las TICS conforman el “núcleo duro” de la tecnología porque sostienen la articulación procedimental y la expansión mundial del conjunto de los saberes.

b) Los “Nuevos Medios” generalizan la transferencia de saber y poder desde la naturaleza representativa a la tecnología cibernética.

c) Al tiempo que aumenta la interactividad artefactual entre la población, crece la desigualdad estructural en la interacción social.

d) La forma de sublevación denominada “estallido social” es efecto de un registro mediático generalizado, que suscita la reacción individual ante la plétora de exclusión que genera la desigualdad tecnológica.

Mario Bunge: su período argentino

Nicolás Zavadivker
UNT/CONICET, Tucumán

¿Por qué realizar un trabajo sobre Bunge y la filosofía argentina? ¿No despreció el propio Bunge en numerosas ocasiones la producción filosófica nacional, y no fue él a su vez ninguneado por muchos de los profesionales argentinos de la filosofía? La respuesta a ambas preguntas es afirmativa, pero creemos que resultará no obstante valioso trazar el derrotero filosófico de Bunge por estas tierras tanto para mostrar las influencias recibidas en su período de formación, a las que adhirió o rechazó, así como para bosquejar sus contribuciones -no suficientemente valoradas- al desarrollo del pensamiento filosófico en nuestro país.

Este escrito pues, se limitará a lo que podríamos llamar el período argentino de Bunge, que va desde su nacimiento en 1919 hasta su exilio en 1963, a los 43 años. Recordemos que hablaremos entonces de un Mario Bunge juvenil, que comenzó su actividad filosófica en una edad temprana y que recién se estaba formando y desarrollando sus propias ideas, sin ser aún muy conocido.

Antes de centrarme en sus relaciones con la filosofía, vamos a caracterizar brevemente el estado de la filosofía en la Argentina de su tiempo, en cuyo marco cobrarán sentido las decisiones tomadas por Bunge.

El siglo XIX, y los primeros años del XX, ejerció un claro dominio el positivismo, que no era solamente una posición filosófica. En América Latina, las doctrinas positivistas excedieron en mucho el ámbito de la filosofía y de la ciencia, influyendo en la educación, la política y la cultura en general. Alberdi, por ejemplo, fue en buena medida positivista. La bandera de Brasil lleva el lema comtiano “Orden y progreso”. El positivismo estuvo en la base

de la creación y desarrollo de varios estados latinoamericanos modernos. De espíritu anticlerical, mantuvo grandes polémicas con la Iglesia Católica, con quienes disputaban espacios de poder y de saber.

Influido por el positivismo europeo (Auguste Comte, Herbert Spencer, John Stuart Mill, Ernst Haeckel), el positivismo argentino tuvo no obstante características propias. Se ocupaba no tanto de problemas filosóficos abstractos como de problemas concretos de nuestra cultura: cómo y en que educar a las masas, cómo organizar el país, etc. Así escribió Alberdi:

“vamos a estudiar, como hemos dicho, no la filosofía en sí, no la filosofía aplicada a la teoría abstracta de las ciencias humanas, sino la filosofía aplicada a los objetos de un interés más inmediato para nosotros; en una palabra, la filosofía política, la filosofía de nuestra industria y riqueza, la filosofía de nuestra literatura, la filosofía de nuestra religión y nuestra historia. [...] Nuestra filosofía, pues, ha de salir de nuestras necesidades”¹.

En suma, el positivismo presentaba, de manera no uniforme, un programa normativo civilizatorio de transformación social en su faz política y educativa. Algunos autores recurrían a la aplicación social de las ideas de Darwin, otros realizaban lecturas sociológicas del modo de ser argentino y sus problemas, otros se dedicaban a diseñar las bases legales que facilitasen el desarrollo del país, etc. Algunos de sus representantes fueron liberales, otros socialistas.

José Ingenieros (1877-1925) fue uno de los pensadores más influyentes del positivismo argentino y el que particularmente más influyó en Bunge. Su obra circuló por toda América y España por fuera del circuito académico, y estuvo dirigida –como buena parte de la obra del propio Bunge– al público culto general. Fue un gran escritor con muchísimos seguidores. Fundó –hasta

¹ Juan Bautista Alberdi, *Ideas para un curso de filosofía contemporánea*, México, UNAM, 1978, pp. 10-11.

donde sabemos— la primera revista de filosofía en América Latina. Estudió Medicina en la Universidad de Buenos Aires, y sus primeros libros fueron sobre psiquiatría. Debido a su popularidad y al modo en que circularon sus obras, Bunge creyó que nunca ejerció la docencia universitaria, pero en verdad fue profesor de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de la que llegó a ser vice-decano (siendo significativamente Alejandro Korn el decano, en un período en el que la reacción antipositivista comenzaba a imponerse ante un declinante positivismo). Ingenieros llegó a percibir ese clima antipositivista en sus últimos años, que incluso ejerció una cierta influencia sobre él: así, en *Proposiciones relativas al provenir de la filosofía* admite las hipótesis metafísicas y les concede algún tipo de legitimidad. Señala que se ocupan de un ámbito no demostrable mediante la experiencia y que por tanto no serán más adelante sustituidas por la ciencia (que plantea, justamente, hipótesis demostrables experiencialmente). Las hipótesis metafísicas del porvenir tendrán que ser universales, perfectibles y anti-dogmáticas, pero evidentemente ocupan un lugar. En suma, su ideal es el de una metafísica flexible y sin dogmas, de carácter provisional². No se trata pues, de un positivismo acérrimo. También Bunge reconocerá un lugar, para la metafísica, al afirmar que la ciencia no puede prescindir de cierta metafísica, entendida como ontología.

A mi modo de ver, Ingenieros constituyó para Bunge el ideal de filósofo, al menos en algunos aspectos. Además de compartir su espíritu socialista, comparte con Ingenieros —y con otros positivistas— la idea de que una filosofía de base científica debe acompañarse con un ideal social general, que incluye el tratamiento racional de las cuestiones sociales y morales.

Bunge menciona a Ingenieros varias veces en su obra, siempre de forma positiva (lo que no es tan común en Bunge, y menos aun hablando de pensadores argentinos). Así, en su autobiografía alude al “sorprendente

² José Ingenieros, *Proposiciones relativas al porvenir de la filosofía*, Buenos Aires, Losada, 1953.

erudito José Ingenieros”³. En otra ocasión señala “si la moral es hecha y no revelada, entonces se la puede discutir racionalmente y a la luz de sus consecuencias, así como de la ciencia, como lo había propuesto Ingenieros en *Hacia una moral sin dogmas*”⁴. Y en su libro *Ética, ciencia y técnica* dice, hablando de su propia propuesta: “Se construirá, en suma, la moral sin dogmas que preconizaba el ilustre José Ingenieros”⁵. El libro aludido de Ingenieros es *Hacia una moral sin dogmas*, de 1917, basado en las lecciones orales pronunciadas en ese mismo año por Ingenieros en la cátedra de Ética del profesor Rodolfo Rivarola –notable jurista de inspiración positivista–, quien lo había invitado a disertar, y editadas a pedido del centro de estudiantes.

Aclaremos de paso que Bunge no conoció personalmente a Ingenieros (éste falleció a los 48 años, cuando Mario tenía solo 6), pero que el filósofo fue condiscípulo y amigo de su padre, Augusto Bunge, a quien reclutó para el Partido Socialista.

Agreguemos también, como lo indica el propio Bunge, que el llamado ‘positivismo argentino’ no había sido comtiano sino científicista, naturalista y evolucionista (en la versión de Spencer). Y que esta caracterización vale, muy especialmente, para José Ingenieros y Carlos Octavio Bunge (su tío, de quien también recibió alguna inspiración). De modo que, más que positivismo, lo que había dominado en Argentina era una forma de científicismo, con la que Bunge se sentía muy a gusto.

Y, sin embargo, el positivismo estaba en plena retirada desde fines de la segunda década del siglo xx. Las reacciones frente al positivismo venían desde frentes diversos. Los viejos positivistas se iban muriendo o perdiendo

³ Mario Bunge, *Memoria entre dos mundos*, Barcelona-Buenos Aires, Gedisa-Eudeba, 2014, p. 48.

⁴ Mario Bunge, “La filosofía en Argentina entre dos guerras mundiales: reminiscencias de un sobreviviente”, *Saber y tiempo. Revista de Historia de la ciencia*, número 11, 2001, p. 182.

⁵ Mario Bunge, *Ética, ciencia y técnica*, Buenos Aires, Sudamericana, 1996, p. 24.

peso en las instituciones y los nuevos intelectuales adherían a distintas doctrinas metafísicas. Hubo también casos significativos de viejos positivistas que abjuraron de su doctrina, como el también filósofo, médico y profesor universitario Alejandro Korn, de gran influencia posterior.

Veamos la caracterización de este período realizada por el propio Bunge:

“La filosofía de entreguerras fue ‘antipositivista’. [...] 1925 (el fallecimiento de José Ingenieros) es la fecha de defunción del ‘positivismo’ argentino, y quizá también la fecha de nacimiento de la reacción idealista en el país [...] Esa reacción se inspiró en fuentes europeas continentales. Éstas fueron el vitalismo de Nietzsche, el intuicionismo de Bergson, el neohegelianismo de Croce y Gentile, la fenomenología (en particular la popularizada por Max Scheler), el existencialismo ateo de Heidegger y el cristiano de Gabriel Marcel, y el *pot-pourri* de Ortega y Gasset”⁶.

Las ideas del propio Bunge, pues, venían a contrapelo de las nuevas corrientes y posiblemente eran percibidas como anacrónicas. Su edad universitaria coincidió con el período que luego será denominado como “superación del positivismo”, liderado por pensadores idealistas o espiritualistas. Fueron en este período particularmente influyentes el pensamiento intuicionista de Bergson, la filosofía de Ortega y Gasset -de inspiración alemana- y la fenomenología de Husserl y Scheler. Más adelante, llegarían a nuestras tierras las obras de Heidegger y de los existencialistas franceses.

En ocasión de un artículo recordatorio de la trayectoria del filósofo Francisco Romero, a quien nos referiremos más adelante, Bunge amplió su visión de la filosofía alemana de la época:

⁶ Mario Bunge, “La filosofía en Argentina...”, ob. cit., p. 181.

“En efecto, Romero fue prisionero de la filosofía idealista alemana a caballo entre los siglos XIX y XX. Y esa filosofía no se caracterizó precisamente por su claridad ni por su cercanía a los demás campos del saber. En particular, se mantuvo distante de la ciencia, excepto que ejerció una influencia negativa sobre los estudios sociales, al sostener que no podían realizarse de manera científica, y que eran totalmente disyuntos de las ciencias naturales (pese a la existencia de ciencias biosociales tales como la antropología, la psicología, la lingüística a incluso la geografía.) Además, esa filosofía ignoró la nueva lógica matemática y, *a fortiori*, su uso como herramienta analítica”⁷.

En muchas ocasiones Bunge denunció que los filósofos argentinos no estaban actualizados, pero eso sólo era cierto parcialmente. De hecho, estaban muy actualizados en relación a las filosofías alemana y francesa que cultivaban, y muchos de ellos tuvieron contacto personal con pensadores importantes de la época como Bergson o Max Scheler. Pero no estaban actualizados en relación a cuestiones que le interesaban o le parecían importantes al propio Bunge: la filosofía del Círculo de Viena, la lógica formal de Russell y Whitehead (a la que apenas se menciona y caracteriza brevemente en el clásico volumen *Lógica* de Romero-Pucciarelli, de 1937, obra de gran difusión) o los desarrollos de la física contemporánea. No obstante lo cual, algunos filósofos tenían interés en dicha ciencia, aunque con un vago conocimiento. Así, por ejemplo, Ortega y Gasset intentó conciliar su perspectivismo con la teoría de la relatividad de Einstein. El filósofo argentino Coriolano Alberini mantuvo amistad con el gran físico alemán y escribió un artículo titulado “La reforma epistemológica de Einstein”. Francisco Romero, por su parte, al conocer al joven estudiante de física Mario Bunge (en 1943) –cito a Bunge– le “preguntó qué pensaba sobre las (mal) llamadas relaciones de incertidumbre, de Heisenberg. Al

⁷ Mario Bunge, “Recuerdos de Francisco Romero”, José Luis Speroni, *El pensamiento de Francisco Romero. Retrato de un filósofo argentino del siglo XX*; Buenos Aires, Edirvén, 2001. Consultado de <https://grupobunge.wordpress.com/2007/03/05/francisco-romero/>.

responderle que se trataba de un seudoproblema, me respondió: ‘Eso es lo que dicen los neopositivistas’⁸.

Comenta Bunge:

“Salvo un puñado de aficionados, nadie estaba enterado de lo que pasaba en la filosofía anglosajona. En particular, nadie hacía lógica matemática ni epistemología, y casi nadie conocía los escritos filosóficos de Bertrand Russell ni de los neopositivistas. Ni siquiera Wittgenstein era conocido”⁹.

Además de negar las filosofías idealistas por considerarlas falsas, Bunge las consideró políticamente peligrosas: su rechazo también se debió a que le parecía que esas ideas llevaban necesariamente a posturas políticas reaccionarias, como había pasado con el fascismo italiano y la Alemania nazi. Dice Bunge:

“Los únicos ‘antipositivistas’ criollos que entendieron la congruencia entre la filosofía irracionalista y las políticas de derecha fueron los existencialistas, en particular Carlos Astrada [...] Jordán B. Genta, y Miguel Angel Virasoro. Los tres estuvieron al servicio de todas las dictaduras que pudieron. En cambio, el idealista Alejandro Korn era agnóstico y simpatizó con el socialismo. Su seguidor Francisco Romero, animador de la filosofía en Latinoamérica, era anticlerical y demócrata consecuente [...] los filósofos idealistas europeos eran políticamente reaccionarios. Entendían muy bien las posibilidades subversivas de una ontología materialista, una gnoseología realista y una ética mundana. Si el mundo es material, el alma no existe y, por lo tanto, los ritos por la salvación del alma y los discursos sobre la primacía de las ideas son insostenibles. Y si el mundo existe por su cuenta y es posible conocerlo, aunque sea aproximadamente, también

⁸ Ob. cit.

⁹ Mario Bunge, “La filosofía en Argentina...”, ob. cit., p. 184.

es posible usar su conocimiento para cambiarlo. Finalmente, si la moral es hecha y no revelada, entonces se la puede discutir racionalmente y a la luz de sus consecuencias”¹⁰.

Podemos conjeturar que el haber desarrollado los lineamientos generales de sus ideas en un contexto filosóficamente tan hostil, a contramarcha de las modas imperantes, probablemente favoreció el desarrollo de su carácter y la fuerza para adoptar con valentía esa actitud tan rebelde con que dotó su derrotero filosófico. Por ejemplo, su combate sin tregua cuando comenzó la moda del constructivismo, las epistemología relativistas, etc. Siempre fue un inactual alejado de los discursos imperantes que no temió decir lo que empezaba, lo que le granjeó no pocos enemigos.

No es raro pues que el joven Mario abandonara prontamente el proyecto de estudiar filosofía a nivel universitario:

“descarté el estudio de la filosofía después de asistir a algunas de las clases de Filosofía que dictaban Coriolano Alberini y otros en la Facultad de Filosofía y Letras. Su rechazo de la ciencia me repelió, de modo que me escapé de esa facultad al cabo de una semana. Yo amaba la ciencia sin saber aún qué era [...] Decidí estudiar física en la universidad y filosofía por mi cuenta”¹¹.

Más allá de su condición autodidacta, pudo aprovechar algunas charlas brindadas en el Colegio Libre de Estudios Superiores, importante institución de difusión cultural organizada por Francisco Romero. Concretamente Bunge asistió a conferencias dictadas por el destacado filósofo italiano Rodolfo Mondolfo, un especialista en filosofía griega de renombre internacional, quien llegó a Argentina huyendo de la Segunda Guerra Mundial. Mondolfo posteriormente enseñó en las universidades de Córdoba y de Tucumán, y optó por quedarse en Argentina luego de finalizar la guerra.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 182.

¹¹ Mario Bunge, *Memoria entre dos mundos*, ob. cit., p. 46.

Desde aquí escribió importantes obras sobre filosofía antigua. Su vida no fue tan larga como la de Bunge: apenas bordeó los 99 años.

¿Cuáles fueron las preocupaciones que llevaron a Bunge hacia la filosofía? De acuerdo a su autobiografía, sus

“primeros problemas filosóficos fueron los que después se llamaron problemas de demarcación: en qué se diferencian la pseudociencia de la ciencia y ésta de la filosofía. En particular, quería saber por qué las tesis idealistas de Eddington y Jeans sobre la física eran contrabandos filosóficos y por qué la telepatía y el complejo de Edipo eran fantasías. Me costó muchos años responder ambas preguntas, que ni los empiristas ni los racionalistas han podido responder satisfactoriamente”¹².

En efecto, entre los tantos méritos de Bunge se encuentra el de haberse formado de manera autodidacta en un área de conocimientos que apenas existía en nuestro país sin adherir a ninguna de las dos principales escuelas del momento: el Círculo de Viena (forjador del llamado positivismo lógico) y el racionalismo crítico de Popper. Fue lentamente forjando sus ideas propias (entre ellas su complejo criterio de demarcación), que le valieron un importante lugar dentro de la filosofía contemporánea de las ciencias.

La primera publicación filosófica de Bunge fue –según sus palabras– “la pretenciosa ‘Introducción al estudio de los grandes pensadores’, que apareció en dos números sucesivos de la revista mensual *Conferencias*” en 1939¹³, cuando tenía sólo 20 años.

Unos años después, frente a la irrupción del existencialismo en las facultades de humanidades durante la Segunda Guerra Mundial, decidió armar una revista que funcionara como

¹² *Ibíd.*, p. 105.

¹³ *Ibíd.*, p. 106.

“una especie de frente común racionalista para combatir el irracionalismo, en particular el existencialismo [...] Así nació *Minerva*, anunciada como la ‘revista continental de filosofía’. Este anuncio era altisonante, pero verdadero: *Minerva* circuló por toda América”¹⁴.

La persona a la que más consultó para lanzar la revista fue Risieri Frondizi, otro de los pocos filósofos argentinos a los que Bunge menciona elogiosamente, entonces profesor de la Universidad Nacional de Tucumán. Poco más de una década más tarde Frondizi se convertiría en uno de los mejores rectores de la UBA, desde cuyo puesto enfrentó valientemente a su hermano –el entonces presidente Arturo Frondizi– en el marco de la discusión laica o libre, el conflicto desatado en 1958 entre quienes rechazaban o apoyaban el proyecto de autorizar a las universidades privadas a emitir títulos habilitantes.

También Francisco Romero colaboró en la formación de *Minerva*, aportando sus importantes contactos de profesores de toda Latinoamérica. Si bien Romero y Bunge se encontraban muy alejados filosóficamente, ambos compartían su desdén por la filosofía existencialista. Además Romero se había propuesto promover los estudios filosóficos y la actividad editorial en América Latina –tarea que desempeñó muy exitosamente– más allá de las posiciones filosóficas de los diferentes pensadores.

Minerva apareció en mayo de 1944 y duró poco más de un año, llegando a publicar 6 números. Pese a su escaso tiempo, obtuvo mucha difusión, y tuvo una gran importancia histórica. Entre sus colaboradores se contaba a los mencionados Rodolfo Mondolfo, Risieri Frondizi y Francisco Romero, así como también a Julio Rey Pastor, Hans Lindemann y Alfred Stern, entre muchos otros. Combinó muy buenos artículos historiográficos con fuertes críticas a la filosofía alemana de la época. Pero también tuvo el mérito de introducir las temáticas epistemológicas, muy novedosas en ese entonces.

¹⁴ *Ibíd.* cit. 107.

Así, en el primer número apareció un artículo del joven Bunge titulado “¿Qué es la epistemología?”, donde efectuaba un repaso crítico de los últimos 50 años de reflexión sobre la ciencia, en el que cuestionaba al Círculo de Viena y particularmente a la tesis según la cual la tarea del filósofo se reduce a aclarar los conceptos y las proposiciones de la ciencia mediante el análisis lógico.

Otro artículo importante publicado en *Minerva* fue “El Círculo de Viena y la filosofía científica”, escrito por Hans Lindemann, un filósofo alemán que había estudiado en la Universidad de Viena y que tenía una visión de primera mano de las actividades del Círculo. Lindemann estaba viviendo en Argentina en esos años, y Bunge se ocupó de buscarlo e invitarlo a participar.

De esta forma Bunge contribuyó grandemente a la difusión de las ideas del positivismo lógico –sin adherir a ellas–, así como más adelante haría lo mismo con el racionalismo crítico de Karl Popper, según lo atestigua su colega Gregorio Klimovsky¹⁵.

Escuchemos el balance de la experiencia de *Minerva* realizada por el propio Bunge:

“En 1944 lancé la revista *Minerva*, que duró solamente seis números, con el propósito explícito de combatir el irracionalismo y, muy especialmente, el proveniente de la Alemania nazi. La revista murió porque [...] ya no llegaban colaboraciones del lado ilustrado. Fuera de

¹⁵ “Agradecemos a Mario Bunge el habernos introducido en la filosofía de Karl Popper. Recordamos con complacencia haber asumido la vicepresidencia de la Agrupación Rioplatense de Lógica y Filosofía Científica cuando él era el presidente; y también la enorme cantidad de información sobre física moderna y su epistemología que nos brindó entonces”. Gregorio Klimovsky, *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires, AZ editora, 2001, p. 12. Recordemos que Klimovsky fue luego el principal difusor de Popper en el medio epistemológico argentino.

las ciencias y de las técnicas, en el país casi no quedaban pensadores racionalistas y procientíficos. Cuando murió Minerva habían pasado exactamente veinte años desde la muerte del último gran ‘positivista’ argentino. El partido anticientífico había triunfado en los centros de enseñanza”¹⁶.

A su vez, en su autobiografía señala:

“Minerva tuvo una recepción entre tibia y hostil. Ganó muchos más lectores legos que profesionales. A los tomistas les gustó mi reseña de la tesis doctoral de Octavio N. Derisi, pero después atacaron a Minerva, afirmando que cada número era peor que el precedente. A Francisco Romero le irritó la crítica de Stern a la fenomenología. Del lado marxista me llegó un elogio del cubano Carlos Rafael Rodríguez, con quien me encontré en La Habana cuatro décadas después, cuando era ministro de Economía. En cambio, mi compatriota Rodolfo Puiggrós me dijo que él y sus compañeros pensaban que mi artículo sobre epistemología revelaba que yo era ‘machista’, o sea, secuaz de Ernst Mach y, por tanto, enemigo del marxismo. Por otro lado, gané el aprecio de Paco Miró Quesada, el principal filósofo peruano, con quien no me vi hasta 1956 y con quien tuve un intenso intercambio epistolar cuatro décadas después”¹⁷.

Consideró también que la publicación de Minerva le cerró el ingreso a la comunidad filosófica argentina: “Por ejemplo, monseñor Derisi no me invitó al Congreso Nacional de Filosofía de 1949, que organizó con fuerte apoyo del Gobierno de Perón. Y los fieles de Francisco Romero no me invitaron a la sesión inaugural de la Sociedad Argentina de Filosofía, en 1956, que él presidía formalmente”¹⁸. Igualmente cabe especular que pueden haber confluído otras razones en estos rechazos.

¹⁶ Mario Bunge, “La filosofía en Argentina...”, ob. cit., p. 183.

¹⁷ Mario Bunge, *Memoria entre dos mundos*, ob. cit., pp. 108-109.

¹⁸ *Ibíd.*, 109.

1956 fue un año importante para Bunge. Caído el gobierno de Perón, obtiene la cátedra de Filosofía de las Ciencias en la Facultad de Filosofía de la UBA (Mondolfo fue uno de los jurados del concurso). Su clase inaugural, a salón repleto, se tituló “Filosofar científicamente y hacer ciencia filosóficamente”.

También en 1956 funda la Agrupación Rioplatense de Lógica y Filosofía Científica, junto a Gregorio Klimovsky, Rolando García, Gino Germani y Jorge Bosch. Más adelante definirá a esa institución como una “entidad que se esforzara por apuntalar la filosofía iluminista en un medio en el que cualquier oscuridad traducida del alemán o del francés gozaba de mayor prestigio que el análisis conceptual”¹⁹.

Poco después, en 1959, surge su influyente libro *La ciencia, su método y su filosofía*, de gran presencia escolar en Argentina y en Latinoamérica.

Aunque con mucho esfuerzo se había ganado un lugar importante en la filosofía argentina y latinoamericana, los vaivenes políticos del país lo llevan a tomar la decisión de exiliarse en 1963, a los 43 años.

Bunge y Francisco Romero

Siendo Francisco Romero uno de los filósofos argentinos más importantes, consideramos pertinente ampliar su relación con Bunge, y la opinión que éste tenía de su labor:

“Romero se destacó por alentar entusiasta y generosamente los estudios filosóficos en Latinoamérica, independientemente de las escuelas en que se encerraran. Lo hizo no sólo en el Instituto Superior del Profesorado Secundario y en las Universidades de Buenos Aires y La Plata, aunque el peronismo lo obligara a renunciar en 1946. También lo hizo en el Colegio Libre de Estudios Superiores y desde la

¹⁹ Mario Bunge, *Ética, ciencia y técnica* cit., p. 9.

Biblioteca Filosófica que fundó y dirigió en la editorial Losada [...] Me encontré por primera vez con Romero una tarde de 1943, en el Colegio Libre de Estudios Superiores, modelo de organización voluntaria de bien público. Fue a la salida de una de sus conferencias en la Cátedra Alejandro Korn, que él había fundado en homenaje a quien consideraba su maestro y el gran filósofo argentino. Romero tenía entonces 52 años, y yo 24. [...] Mis recuerdos de Romero son ambivalentes. Por un lado considero que Romero, al igual que Korn y Ortega, difundía una filosofía anticuada y anticientífica, particularmente dañina en un país donde aún se luchaba por constituir una comunidad científica creadora, y donde era preciso alentar el estudio científico de los problemas sociales, en lugar de repetir con Kant y sus sucesores que tal estudio es imposible. Pero también recuerdo a Romero como un estudioso serio, cordial, tolerante, generoso, íntegro, democrático, civilista, laico, corajudo y empeñado en apoyar los estudios filosóficos. Él y Korn fueron los mejores filósofos idealistas argentinos, y los únicos que tuvieron una conducta recta. [...] Desde la muerte de Alejandro Korn en 1936 hasta la suya propia, acaecida inesperadamente en 1962, Francisco Romero fue unánimemente considerado como el filósofo universitario argentino más importante de su tiempo”²⁰.

Así como Francisco Romero logró exitosamente promover el desarrollo de los estudios filosóficos en América Latina, la filosofía argentina le debe a Mario Bunge, junto con otros de sus contemporáneos.

1) el establecimiento de la epistemología como disciplina académica en Argentina. Y el que ésta sea habitualmente concebida como materia problemática antes que histórica.

2) el germen de los estudios de análisis filosófico, que desembocará más adelante (en 1972) en la creación de la Sociedad Argentina de Análisis

²⁰ Mario Bunge, “Recuerdos de Francisco Romero” cit.

Filosófico, importante institución que sigue hoy viva y con destacada producción.

3) los estudios filosóficos sobre teorías y disciplinas científicas, las llamadas “filosofías de la ciencia”.

Para finalizar, quisiera destacar que, lamentablemente, Bunge sigue siendo ignorado por el canon de los estudios de filosofía en Argentina. Su nombre no está en los programas de estudios de esa materia, como si su obra no fuese filosófica o –al menos parcialmente– argentina. Ojalá que esta injusticia histórica pronto se revierta.

MESA DE DISCUSIÓN

La filosofía, diálogo y deseo de saber

Susana Alonso
UNSE, Santiago del Estero

La filosofía es deseo de saber, no es un deseo dado de antemano sino un deseo que remite y remonta la acción (como aquello que es opuesto al reposo). y por lo tanto, el deseante debe situar la posición creadora y liberadora que como amante asume, las coordenadas y límites de ese deseo. Se trata de poder plantear la cuestiones y los problemas filosóficos entre amigos con la confianza o confidencia que implica estar entre amigos. Pero también poder hacerlo entre desleales como desafío de ejercitar efectos disuasivos y persuasivos de nuestro discurso simultáneamente. Esta cercanía es el punto por el que decimos que la filosofía es una cosa de tal naturaleza que, al ponernos en contacto unos con otros, se vierte de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, como fluye el agua en las copas.

La transmisión de la filosofía, su enseñabilidad, en diversas tradiciones culturales, está en la creación de un espacio de proximidad. Un espacio que es una condición necesaria para la donación de un saber de unos a otros. Los *Upanishads*, libros sagrados del pensamiento hindú, *aUpa ni-ṣad* significa sentarse más bajo que otro, para escuchar respetuosamente sus enseñanzas, y el sonido de la palabra invita a hacerlo si es que uno desea estar en la sabiduría. Es la filosofía una invitación constante a alojarnos unos a otros para sondear nuestras presencias y enraizarnos en nuestras memorias como una forma solidaria y recíproca de estar en una conversación con la historia y entre nosotros mismos.

En el transcurso de la clase se producen momentos concretos de aprendizaje de la filosofía. Estos van desde la introducción a los libros mediante la consistencia metodológica de una práctica colectiva, que se detiene en ritos como la lectura en voz alta, el subrayado, hasta el comentario

y la resonancia de aquello que el texto provoca, de su origen, y de las formas en que se ha prodigado a sí mismo en memoria de preguntas y respuestas.

Los encuentros pueden desarrollarse en tres planos teóricos, que, a más de ser asumidos como planos de sustentabilidad, son momentos de aprendizaje de la filosofía. El primer plano se refiere a un saber de la lectura como un saber de lo singular. El sentido de la propuesta es la consecución de la lectura de un autor. Este trabajo no es para nosotros solo un proceso crítico, es también un proceso creador de sentido resultante del juego de la singularidad de nuestra lectura y la generalidad del texto disponible para cualquiera que quiera leerlo. Como lo ha indicado Roland Barthes, es un juego suplementario que permite al lector ensamblar la generalidad en términos del sentido establecido, con la singularidad o la emergencia de aquello nuevo que puede desbordarlo.

El segundo plano considera al enfoque metodológico de una hermenéutica-crítica. En el marco de una hermenéutica gadameriana, quien quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto, en principio, a dejarse decir algo por él. Estar abierto a la alteridad del texto. Alteridad que no presupone neutralidad, sino que está entrecruzada por las opiniones previas y los prejuicios. Para Hans-Georg Gadamer (1990) se aprende con aquellos que aprenden de uno. Para el autor ejercitar el pensamiento y despertar esa práctica en la enseñanza a los demás es un quehacer eminentemente político.

En el tercer plano retomamos algunos criterios que Paulo Freire marca en su libro *La naturaleza política de la educación* (1994). En el acto de estudiar, señala Freire, el lector ha de saberse sujeto de la acción. Se le exige explorar, rastrear, escrutar a las condiciones socio-históricas de producción de un discurso filosófico. La lectura se convertirá en una actitud frente a la realidad. Un libro refleja una confrontación de su autor con la realidad. En torno a esta cuestión, Paulo Freire afirma que frente a la realidad las lecturas generan diferentes actitudes; hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y hay quienes continúan buscando.

La lectura supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, que implica un conocimiento de las condiciones históricas, sociales e ideológicas del autor que comúnmente no coincide con el del lector. Desentrañar los misterios de un texto exige paciencia y modestia por parte de quienes lo consideran problemático. La lectura del mundo y la lectura de la palabra vigente en Freire se constituye en los lectores un compromiso ético-político que le impone el deber de formarse en una lectura del mundo como un dominio de lo cotidiano, y de la palabra, dominio más profundo que la lectura del mundo que persigue la comprensión de los objetos de nuestro mundo.

El tercer plano es tomado como la provocación de una disonancia radical. La lectura consonante busca la reproducción exacta de la manifestación de un autor. La lectura disonante intenta subvertir este proceso y buscar la emergencia de la propia voz del lector ensamblada a la voz del autor. Esta dinámica es posible a través del ejercicio de descubrir el tema pensado por el autor y su historia cultural, los niveles de interrogación del texto y la producción de nuestros propios problemas a partir de la lectura. En *El maestro ignorante* Jacques Ranciere (2003) propone transitar de un orden explicador a un orden cuestionador. Producir la emergencia de una voz para aprender a recrear los temas de la filosofía .

El diálogo como instrumento de aprendizaje es diálogo de versiones heterodoxas. El mismo, está implicado con la nuestra disponibilidad para escuchar testimonios y discursos y para el trabajo activo del conocimiento que nos conduce a la creación y sostenimiento de una comunidad alternativa, vigilante, abierta a la confrontación y a la polémica.

La filosofía en la formación docente

María Belén Bedetti

UNS - DGCyE, Bahía Blanca

La enseñanza de la filosofía interpela a todos y todas quienes nos dedicamos a esta tarea en los distintos niveles del sistema educativo y también en otros espacios. Pensar el sentido de nuestro quehacer, la intencionalidad que perseguimos, la forma en que lo hacemos es parte de la labor que realizamos. En mi caso, como profesora del nivel secundario y superior, y en tanto integrante de la cátedra Didáctica Especial de la Filosofía de la Universidad Nacional del Sur, es una problemática que se encuentra muy presente en mi día a día, porque no solo reflexiono en esta línea temática para construir mis propuestas didácticas, sino también para enseñar los aportes teóricos que se han realizado en el campo disciplinar, así como también para investigar y realizar extensión universitaria desde este interés particular.

Desde mi tarea como educadora en carreras de la formación docente, tanto en la universidad como en institutos de formación docente, me interesa indagar en cómo la enseñanza de esta disciplina es puesta en juego en los distintos espacios en los que la filosofía se hace presente en la formación de maestros/as y profesores/as. Es en este contexto que, en vistas del trabajo de tesis del posgrado en educación que curso, resolví realizar una investigación sistemática sobre este objeto de estudio. En este marco, se parte de reconocer la necesidad de sistematizar los distintos saberes, fundamentos y prácticas que se han ido construyendo en las últimas décadas desde los marcos teóricos, normativas y propuestas concretas. Esto permitirá contar con un material ordenado que presente los avances del campo y así enriquezca la propuesta de formación docente en el caso particular de las asignaturas de índole filosófica.

Para esta investigación se realiza un recorte de territorio y carreras que posibiliten un análisis situado del panorama actual de la enseñanza de la filosofía en la formación docente. El territorio seleccionado es la provincia de Buenos Aires, mientras que las carreras a relevar son seis profesados que, en conjunto, abarcan la formación de docentes de todos los niveles del sistema educativo y distintas áreas disciplinares específicas. Es importante mencionar que estas carreras se dictan tanto en universidades nacionales de gestión estatal y privada, así como en los institutos de formación docente de la provincia -también de gestión pública y privada-, que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación. Para el estudio solo se han contemplado aquellas instituciones de gestión estatal.

A su vez, es necesario señalar que el marco que aporta conceptos para el análisis de este estudio se da en la novedad que implica el entrecruzamiento de dos campos del saber que vienen sosteniendo un gran desarrollo en las últimas décadas: la didáctica de la filosofía y la didáctica del nivel superior. Así, en esta intersección, se busca dar lugar a un nuevo saber que se centre, específicamente, en la formación filosófica de los y las docentes de diversas disciplinas. En este sentido, se entiende que este cruce permitirá construir saberes más precisos –más situados– y, por ello, con una mayor relevancia para orientar y complejizar las prácticas concretas, así como elementos que permitan revisar los planes de estudios y proponer reformas. Para ello la construcción de este campo bifronte se nutrirá tanto de los aportes teóricos de ambos campos del saber, como de las experiencias y prácticas concretas que se llevan a cabo en la muestra seleccionada, concretada en un primer momento en sus marcos curriculares y luego en los programas y prácticas docentes.

Las preguntas centrales que se intentan responder atienden a reconocer los distintos sentidos en los que la filosofía se enseña en la formación docente: por qué se la incluye, cómo se la concibe, y qué aportes específicos puede realizar en la formación de un/a futuro/a docente. Reconstruir estas respuestas, entiendo, contribuirá a una defensa de la inclusión de la filosofía en estas carreras, al identifica qué rol puede desarrollar -o desarrolla- en las

propuestas vigentes. Además de ello, podrá resultar de utilidad para la formación de formadores/as de futuros/as docentes en tanto no se cuenta, en la actualidad, con material que sistematice y ordene el panorama actual de la didáctica de la filosofía en el nivel superior en nuestro país.

En el primer avance realizado se ha podido reconocer que es muy dispar la presencia de la filosofía en las carreras de profesorado analizadas, materializadas en sus planes de estudio. Esta disparidad puede verse tanto en cantidad de espacios denominados filosóficos como en las formas de acercamiento a la disciplina que proponen y los motivos por los que se las incluye.

En relación con la cuestión de la cantidad, existen carreras que prevén hasta tres materias filosóficas (este ha sido el máximo número de asignaturas encontradas en algunos planes de estudios) mientras que otras no cuentan con ninguna. En aquellas en las que aparece más de un espacio filosófico, es interesante como se propone un acercamiento progresivo con la disciplina, que suele ir de un abordaje introductorio bien general, hasta espacios donde la filosofía se pone en juego para pensar aspectos bien concretos de la carrera y el quehacer docente.

En relación con los contenidos que se desarrollan en los espacios filosóficos, existen diferentes formas de inclusión de esta: como introducción a la tradición filosófica (muchas veces ubicados en los primeros años del plan de estudios), como reflexión acerca del problema educativo, como reflexión acerca de la dimensión ética de la tarea docente, o como introducción al problema del conocimiento. Por otra parte, no menor, están los propósitos que se persiguen al incluir la enseñanza de estas materias filosóficas: en algunos prima la concepción de la filosofía como parte central y valiosa de la cultura y que, por ello, requiere ser conocida –al menos de manera introductoria– por quienes se dedicarán a la tarea docente; en otros la filosofía es pensada principalmente desde las herramientas que la misma puede ayudar a construir para el ejercicio del pensamiento crítico, la

desnaturalización y la construcción de conceptos que permitan la comprensión y transformación de lo dado.

Todas estas formadas de entender a la filosofía y valorarla, o no, como parte de la formación que debe tener quien se dedica a la docencia, han de concretarse en las propuestas de cátedras que se materializan en las prácticas de enseñanza, así como en la elaboración de programas de los/as docentes de filosofía. Esta cuestión ha de ser revisada a partir de la voz de estos/as actores y sus producciones para la enseñanza, cuestión que aportará al crecimiento del campo disciplinar situando en el centro de la escena a quienes lo ponen en juego desde sus espacios de trabajo.

Enseñanza de la Filosofía

Miguel Andrés Brenner
UBA, Buenos Aires

Recuerdo, allá por el año 2011, en un rico encuentro de la FEPAI, dentro de unas jornadas de filosofía en la Sede del Mercosur en Montevideo. Todos los participantes nos reunimos en una gran sala para pensar acerca de “cuál es el problema principal de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria”, la coordinación estaba a cargo de Mauricio Langón. Éramos más de 80. Al inicio hubo una especie de silencio, se me ocurrió a mí “romperlo”, ¿de qué manera? Levanté la mano, y cuando Mauricio me dio la palabra, expresé: “el principal problema es la masturbación intelectual”, o sea, un docente que se satisface en los contenidos de la filosofía, aunque sin fecundidad en la enseñanza-aprendizaje. Ritualmente, por ejemplo, se enseña la “Alegoría de la Caverna” de Platón, como si fuera un núcleo inamovible del curricular de la materia filosofía, especie de relato de un cuento sin pensamiento crítico por parte de los alumnos.

Al respecto, para alumnos adolescentes de la escuela secundaria no vale la mera “trasposición didáctica” según Yves Chevallard, pues no es cuestión de “bajar” contenidos respetando la rigurosidad del planteo original. Importa, en cambio, la “traducción pedagógica”, término propuesto tanto en planteos filosóficos como sociológicos, que traslado a la pedagogía. Dicha “traducción pedagógica” facilita el encuentro dialogal-intercultural entre docente y alumno. El primero interpretando los códigos de los alumnos a fin de transmitir una información que desconoce y que pertenece a contextos de producción textual diferentes a los de los adolescentes en clase, pero lo hace de manera tal que intenta impactar en las experiencias de vida de los alumnos. Éstos, a su vez, expresando al docente de qué manera impacta un texto filosófico en particular en sus propias experiencias de vida. Así, unos y otros intentan interpretarse mutuamente mediando un mismo mundo significativo.

Para poder explayarme con más intensidad, invité a leer mi texto, que se encuentra en varias páginas web, “Enseñar filosofía en la escuela secundaria”. En cuanto a la pregunta que me hizo Kito en referencia a la inteligencia artificial, le respondí que ciertamente puede resultar beneficiosa para el bienestar de la humanidad, aunque en general es utilizada cooptando datos de la privacidad o intimidad de cada uno con fines de manipulación económica, política y de seguridad a favor de un Leviatán, que disminuye la libertad y nos conduce a una especie de panóptico digital desde el que creemos pensar desde nosotros mismos aunque nos piensan, desde el que creemos desear desde nosotros mismos aunque nos desean, desde el que creemos hacer desde nosotros mismos aunque nos actúan. Es la propiedad privada llevada al grado del Leviatán. Consecuentemente, sería la muerte del pensamiento crítico, sería la muerte de la filosofía como tal.

Actualizando las perspectivas de difusión, enseñanza e investigación en Filosofía Ambiental

Alicia Irene Bugallo
UCES, Buenos Aires

Durante 2021 registro una tendencia ya anticipada en la discusión del año 2020, en lo que hace a una mayor difusión de la filosofía ambiental en nuestros medios académicos y no académicos.

Es un hecho que la situación de pandemia Covid-19 contribuyó a este incremento, si bien el trasfondo parece vincularse con la realidad del Cambio Climático global y los dilemas de un Antropoceno que nos interpela.

Siguen siendo de interés los Seminarios de Doctorado sobre la temática. Destacamos este año los ofrecidos por universidades del país, como Católica Argentina, de Buenos Aires o de San Juan, sobre ámbitos de Ética Ambiental, Antropocentrismo débil, Ecosofías, Antropología Ecofilosófica y otras cuestiones de la Filosofía Ambiental en el Antropoceno.

Numerosos conversatorios interdisciplinarios sobre temas de actualidad han incorporado especialmente a la filosofía ambiental (no sólo la problemática ambiental). Y esto se realiza desde ámbitos tanto académicos como no académicos; a modo de ejemplo mencionamos los conversatorios de la Fundación Criterio, los del Movimiento Católico Mundial por el Clima, o en congresos estructurados sobre el eje del Día Mundial del Ambiente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, con la inclusión, como dijimos de exposiciones desde la filosofía ambiental en todas sus modalidades.

A esto se suman, afortunadamente, los espacios de FEPAI o Ecoepisteme que posibilitan la difusión regular de los problemas-marco más novedosos del ámbito de la ecofilosofía.

También cabe destacar la relevancia que va cobrando en la región el ámbito de las llamadas Humanidades Ambientales, en el que confluyen distintas líneas de la filosofía ambiental y ecosofías, ecocrítica, ética ambiental, ecología social, ecofeminismo, Land Art, ontología relacional, neo-materialismo, entre otras.

Durante 2021, la Universidad Nacional de Córdoba y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) presentaron la consolidación de la Red Iberoamericana de Investigación en Humanidades Ambientales (RIHUA).

En principio esto posibilitaría la ampliación y expansión de asociaciones, grupos de investigación e investigadores individuales iberoamericanos, que trabajan en el campo de las Humanidades Ambientales con sede en instituciones universitarias.

Entre los objetivos principales de la Red Iberoamericana RIHUA está la investigación, el diálogo crítico y las buenas prácticas de defensa de un nuevo humanismo, un “Humanismo Ecológico”, que incluye a lo no humano en un marco de justicia ambiental y de buen vivir respetuoso de todos los seres vivos, y las generaciones venideras.

Recientemente la Red ha sido invitada a participar VII Coloquio de Filosofía del Conocimiento, ‘Ciencia, Arte y Tecnología en tiempos de pandemia y en perspectiva futura’. Se pudo presentar la Mesa “Humanidades Ambientales. Diálogos interdisciplinarios y compromiso-ético político”, con aportes medulares sobre ontología relacional y neo-materialismo, desde la filosofía ambiental.

La didáctica de la filosofía como campo de intersección entre docencia, investigación y extensión universitaria

Laura Morales
UNS, Bahía Blanca

Las tres funciones canónicas de la universidad han sido y son ejercidas de diverso modo y con distintas preeminencias según las circunstancias históricas de la universidad argentina. En este caso se plantean las relaciones que mantienen en el campo disciplinar de la didáctica específica de la filosofía en la cátedra que se encarga del mismo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur de la que soy la profesora a cargo desde su constitución

Esta cátedra comenzó a funcionar, en el marco del cambio del plan de estudio de la carrera de Profesorado en Filosofía, en 2002. Si se tiene en cuenta que la carrera data de 1969, su creación da cuenta del desarrollo comparativo que ha tenido en el marco de los estudios filosóficos en general y, en especial en el plano institucional. Este proceso también puede verse en otras cuestiones, no menores: su funcionamiento comenzó a partir de un cargo de profesora con dedicación simple y recién tuvo una estructura de cátedra mínima completa en 2006, con un cargo profesora adjunta con dedicación semiexclusiva y una ayudante con dedicación simple contratada.

Sin embargo, y como reverso de lo anterior, el dinamismo del campo se evidencia con la constitución de un proyecto de extensión universitario que se nuclea en ese mismo espacio académico a fines de 2005 y que en la actualidad constituye en grupo de extensión universitaria que nuclea a 12 cátedras de dos departamentos académicos.

Para ilustrar la intersección entre las funciones de la universidad en este campo disciplinar presento dos conceptos que han nacido de esa encrucijada

entre funciones y son una construcción grupal de la que formo parte y que, por el formato pedido para este texto, no se da cuenta en un aparato crítico.

El concepto de filosofía filosofante. Producto de una insatisfacción por la formación docente recibida, un grupo de docentes, egresadas y estudiantes universitarias nos nucleamos para constituir un proyecto de extensión universitaria que luego denominamos “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”. En 2006, a la luz de un afán por ocupar un lugar institucional, comenzamos a poner en letra escrita lo que nos impulsa y afirmamos como uno de nuestros objetivos generales lo siguiente: “Resignificar el concepto de filosofía desde el marco de la “«filosofía filosofante» en contextos institucionales de distintos niveles educativos”.

Esta idea, luego de varios años de trabajo, en 2011 se plasma como un concepto que comprende en su seno dos nociones-herramientas: por un lado, la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza, y en este sentido seguimos tanto la tradición estoica, como la foucaultiana; por otro, la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna. Esta filosofía filosofante es el hacer un objeto: la filosofía, construyéndonos junto con el pensamiento de lxs otrxs que implica, además, una resignificación del propio problema acerca de qué es la filosofía. Es una filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula e implica una forma de relacionarse con los saberes desde una actitud vinculada con la vida, en un sentido opuesto a la filosofía momificada, a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. Así, la originalidad de todo pensar se debe a la relación que guarda con la realidad histórica-social, tal como se sostiene desde el pensar situado cultivado en nuestra América Latina y no en el hecho de tener lugar en un ámbito institucionalizado de gran prestigio.

Por ello la filosofía filosofante se opone a la academicista, pero no a la presencia de la filosofía en el espacio público escolar y universitario. Esta

oposición se debe a que las prácticas academicistas se centran en la reproducción y divulgación hiperespecializada del objeto y con ello desplaza u olvida al sujeto, hacedor de ese objeto, y a su actividad. Así, esta filosofía considera la relación entre el objeto y el sujeto, entre la filosofía y el filosofar como dos polos que se interpelan. En tanto la filosofía busca ser filosofante, debe considerar a los sujetos y, por ello, tiene el imperativo de velar por la hospitalidad de los que enseñan y los que aprenden. En la educación institucionalizada, si esa hospitalidad se hace efectiva, estos sujetos deberían participar de la construcción del currículo: la pregunta sobre qué tipo de filosofía se ha de enseñar conlleva una decisión epistemológica, moral, ética, política y ello significa tomar partido. Así, esta relación se hace intersubjetiva y puede darse, no solo en el ámbito de la filosofía institucionalizada, sino en otros espacios que, en un primer momento, consideramos como extra-académicos.

El concepto de transescolaridad. Al momento de enseñar en la cátedra el concepto de filosofía filosofante y los ámbitos que podía habitar, otra vez surgió la insatisfacción: ¿es lícito definir a todas aquellas prácticas que escapan al formato de las instituciones educativas desde la negación? La reflexión planteó la necesidad de generar una conceptualización propositiva: una forma de entender la enseñanza filosofante desde una perspectiva que licue el binomio académica-no académica, y, a su vez, que afirme a la filosofía filosofante en oposición a una perspectiva academicista y escolarizante de la disciplina. De ello surgió la perspectiva transescolar pues al hablar de escuela se da cabida a la carga semántica de este término desde sus múltiples acepciones. En este sentido, buscamos ir más allá de la escuela como es entendida habitualmente, en referencia al modelo institucional surgido en la modernidad. Así, el calificativo transescolar marca lo que comparten determinadas prácticas filosofantes a partir del término *escuela* y su decurrir histórico. Aquí, por una cuestión de espacio, brindamos solo algunos aspectos de esta noción.

De una de las acepciones del término escuela rescatamos el sentido público, es decir político, de la institución escolar, no solo desde la perspectiva

de educación institucionalizada modernidad, sino de una más general sobre los lazos comunes y societales. Ello se asocia a la idea de *res publica* del mundo occidental tardo antiguo y permite dar cuenta de intervenciones en torno a la producción de sentidos desde la filosofía y su enseñanza. Se concibe aquí a la *res publica* como dominio y construcción de lo común y no como Estado opuesto a la sociedad civil, que devino en los totalitarismos político-económicos que se denuncian incesantemente desde las filosofías críticas.

Por otro lado, la acepción de escuela como una enseñanza que se da o que se adquiere resulta lo suficientemente amplia como para incluir otro tipo de prácticas e instituciones distintas a la escuela moderna, pues la educación es un fenómeno más abarcativo. Por otro lado, el significado de escuela como lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia es caro a tradiciones filosóficas y educativas que han hecho eje en la idea de experiencia. A su vez, es la más alejada de los requisitos institucionales, pero es la primera en tanto *scholé* es el tiempo libre necesario para llegar a ser libres. Por ello, desde los marcos teóricos que se sostienen desde la cátedra universitaria donde ha surgido el concepto y las vivencias educativas transitadas en ella nos resulta muy importante. El contemplar y el hacer dan cuenta de un determinado discurso sobre la escuela que no se agota ni en la teoría ni en la intervención, en tanto produce sentidos y, por ello, es una práctica de la cual se tiene o no una experiencia. En cuanto al uso de prefijo trans el concepto de transescolaridad como modalizador que excede el sentido locativo, este se apoya en lo que se expone a continuación.

En el comienzo histórico de la escuela occidental, se origina a partir de un desplazamiento, un movimiento: el de la Grecia aristocrática donde los niños recibían lecciones en sus casas, a la de la Atenas democrática que, por el aumento de la cantidad de alumnos, hizo que estos se desplazaran a la casa del maestro. A su vez, este movimiento de traslado espacial se acompaña de otro interno y ello demanda esfuerzo. La *scholé* es la libertad para ser libre, en oposición a las expresiones trabajo -como tormento- y deslíz -*labor*-. Así, el ejercicio de tránsito hacia y por la escuela es la educación para el logro de la libertad y tarea de un sujeto activa. Esta forma de concebir la escuela como

movimiento permite se da con el prefijo trans, pues no solo significa estar más allá, sino el movimiento que atraviesa todas las prácticas transescolares y abarca dos aspectos: uno es de carácter intrasubjetivo y otro intersubjetivo. El primero, relacionado con quien realiza el desplazamiento; en el caso de quien enseña, estx hará cuestionamientos en relación a lo que pretende enseñar y, en función a esto, tomará decisiones filosóficas y de ello dependerá la modalidad que adopte para su enseñanza. El otro aspecto es de carácter intersubjetivo y remite al sentido del prefijo trans como de transformación, como cambios relacionados con los lazos sociales. La perspectiva transescolar puede pensarse como aquella que habilita prácticas filosóficas que permitirían transformar la escuela o que nos devolverían una mirada diferente de las instituciones educativas. Así, la filosofía desde esta perspectiva asimila contextos y dialoga con diversos interlocutores, sin ser la misma en cada uno de ellos. Por esto, la trasescolaridad como atributo de la filosofía lleva a los partícipes de la educación institucionalizada al desafío de no invalidar o desmerecer prácticas que le son ajenas pues tiene una mirada crítica de las instituciones, en tanto estas son reguladas por marcos macropolíticos que establecen qué es la filosofía y cómo y quiénes la hacen.

Enseñanza, investigación y difusión de la Filosofía

Beatriz Guerci de Siufi
UNJu, San Salvador de Jujuy

En primer lugar, quiero agradecer la invitación de la Dra. Celina Lértora Mendoza para intervenir en la mesa de discusión inicial de las XX Jornadas de Pensamiento Filosófico de FEPAI.

Luego destacar la iniciativa de que esta Mesa haya sido incluida en el Programa, al inicio de las mismas. Y lo hago porque no es frecuente que en el ámbito de la Filosofía se plantee el tema, ya que hasta hace poco tiempo no se consideraba un campo filosófico autónomo y por lo tanto no se incluía ni siquiera como Comisión en los congresos de Filosofía.

El tema me sugiere partir de dos preguntas: el **qué** por una parte y el **cómo** de la enseñanza de la Filosofía, por la otra. Con el *qué* hago referencia a los contenidos. Qué es lo que pasa en nuestras clases?.

Y recuerdo uno de los últimos párrafos de ese pequeño libro *¿Qué es la filosofía?*¹ en el que Francisco Romero abordaba el tema de los estudios de Filosofía, señalando las distintas formas de acceder a ella. Puede ser por los clásicos textos de Introducción donde se presentan todas las preguntas del campo filosófico y su organización disciplinar. Buena decisión a la hora de ver un panorama general, sin mayor profundidad, pero advirtiendo siempre el recorte que el Autor hace al seleccionar los contenidos. Se puede optar por la perspectiva histórica y hay colecciones muy valiosas, muy variadas, obras monumentales que presentan a la Filosofía en su desarrollo temporal. El problema es que el tiempo asignado al cursado de una cátedra, difícilmente

¹ Publicación de Editorial Columba agotada hace muchos años. Se puede encontrar en Internet.

permita avanzar demasiado, sobre todo si se empieza –como decía Jaspers²–, por el **comienzo** mismo de la Filosofía. Generalmente, las corrientes más actuales no se alcanzan a ver. La tercera posibilidad propuesta por Romero es el estudio de un filósofo en particular. Obviamente aquí se puede saber mucho de un pensador, pero se resiente la perspectiva general.

¿Entonces?. Considero que los docentes deben tener en cuenta lo aconsejado por Romero, pero pensar fundamentalmente desde la situación de aula. Me animo a sostener en un rápido diagnóstico que se ha olvidado el enamoramiento por el estudio que el profesor debía transmitir, y que en los últimos años se ha perdido la capacidad de lectura. Los alumnos cada vez leen menos y lo poco que leen, lo hacen fragmentadamente. Es decir, que pueden ir aprobando sus materias sin haber leído un libro completo. Entre el alto precio de las obras impresas y el uso de fotocopias con pequeñas partes de libros –los tan extendidos dosieres con que los profesores suplimos la falta de bibliotecas adecuadas y de presupuesto para comprar las bibliografías requeridas en nuestras cátedras–, el resultado está en un progresivo vaciamiento de contenidos.

Con ello también colabora la aparición de auténticas *modas intelectuales*. Ciertas corrientes filosóficas se instalan en nuestras comunidades filosóficas y si no comulgas con alguna de ellas, te puedes convertir en un intelectual marginado. Puedo ejemplificar. Hay muchos espacios en los que no “deconstruir” de la mano de Derrida, o presentar un trabajo sin citar a Deleuze, o más localmente a Dussel, o al mismo Foucault, no se considera Filosofía.

De esa manera se resiente la mirada comprensiva que debiera tener el saber filosófico.

Y si se logra entrar al cónclave de acólitos de determinado Autor, el uso de su terminología desencadena una profunda identificación con su estructura de pensamiento. Casi a punto de mímesis, asistimos a eruditas versiones sobre

² Karl Jaspers, *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*..

las obras del elegido. ¿Esto es filosofar? Siempre está presente el riesgo del pensamiento único, de la pérdida de competencia crítica sobre una teoría o sobre un determinado Autor y la falta de argumentaciones propias termina produciendo adhesiones de corte ideológico y no filosófico.

Aquí aparece el otro tema sobre el que propongo reflexionar. Y es el de la **ideologización** de la Filosofía. Entiendo por ideologización de la Filosofía el quitarle su carácter liberador, el ponerla al servicio de determinados intereses, a reducirla a una herramienta de dominio y manipulación del otro, de anulación de su autonomía. Y con ello no quiero decir que el enseñante de Filosofía pueda mantener una neutralidad absoluta. La vida misma es un continuum de elecciones que nos van constituyendo, pero ello no significa que las que son válidas para alguien, sean igualmente válidas para todos los demás. Cuando el docente con su mensaje limita la capacidad de elegir del otro, cuando su propuesta no genera espacios de libre pensamiento, no está haciendo Filosofía, está **adocrinando**. Con el agravante de que puede estar ante espíritus jóvenes, fácilmente maleables, con lo cual la responsabilidad como formador va en aumento.

Otra cuestión para pensar se refiere a la formación pedagógica de los docentes de Filosofía. Es bien sabido que no alcanza con dominar la disciplina. Recuerdo el texto de Fernando Hernández y Juana Sancho que leí hace unos años, y que titularon precisamente **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Quienes entienden que sabiendo mucho de su materia ya están en condiciones de comunicarla, no promueven auténticos aprendizajes. Esto es fácilmente comprobable, en cuanto conocemos intelectuales que son brillantes en sus investigaciones y que no logran transmitirlos a sus alumnos. De ello resulta la repetición memorística de contenidos que hacen los alumnos sin entender lo que están diciendo.

Considero que la falta de formación docente, de manejo de estrategias adecuadas para la enseñanza de una determinada materia, frecuentemente desencadena hasta un “fastidio” en el estudiar Filosofía. El uso de un lenguaje oscuro, la indiferencia sobre los intereses de los estudiantes, termina

produciendo un efecto adverso sobre la materia misma y los verdaderos aprendizajes están ausentes.

Por último, quisiera insistir en la necesidad de recuperar el encantamiento por la Filosofía, de promover la construcción conjunta de nuevos aprendizajes, eliminando la pura reproducción que no sirve a nadie y que, como profesionales de este campo, tenemos la obligación de formar la competencia argumentativa de nuestros estudiantes, de trabajar con rigor, lo que significa considerar todas las aristas implicadas en el tema estudiado.

El mismo Francisco Romero pedía no trivializar los contenidos filosóficos. Si los temas son oscuros no se puede remover esa oscuridad, antes bien, hay que reconocerlos como problemáticos. La tarea consiste en evitar que en el afán de hacer entendibles las cuestiones, se caiga en una vulgarización de la filosofía, simplificando lo que de suyo es complejo.

Algunos aspectos investigados sobre la enseñanza de la filosofía en el profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur

Micaela Tomassini
UNS, Bahía Blanca

A lo largo del tránsito por la carrera del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur de quien expone, se plantearon una serie de inquietudes que se fueron profundizando hacia al final de la misma. Ese proceso coincide con algunos espacios abiertos para la reflexión del propio camino recorrido, como son los espacios curriculares sobre la didáctica específica de filosofía, la didáctica y práctica de nivel superior y las prácticas docentes de nivel secundario. En ellos se invita a los estudiantes a volver sobre la propia formación con el objetivo de revisar el curriculum, analizar el plan de estudios, pero, sobre todo, por crear ese ejercicio reflexivo que todo docente en funciones debiera realizar.

Volver sobre la propia formación al final de la carrera permite habitar incomodidades y salir de la lógica de acreditación a la que se enfrenta el estudiante a lo largo de los años de cursada. Desnaturalizar el propio paso por las aulas universitarias puede abrir otras perspectivas para ingresar al aula del secundario como docente. En el caso particular de quien escribe, la participación en el grupo de extensión universitaria “Filosofía con Niños, niñas y adolescentes” permitió conocer las aulas de distintos niveles educativos mucho antes de lo que lo permite el plan de estudios de la carrera de profesorado en Filosofía. Pero, a su vez, ese habitar temprano genera muchas más inquietudes en relación a la propia formación debido a que se hace patente la distancia entre la formación que brinda la universidad a los futuros docentes y lo que pasa en las aulas escolares.

En ese sentido, la búsqueda de problematizar cuestiones sobre la filosofía y la enseñanza de la misma se realiza de manera anclada en la propia

experiencia, en el tiempo presente y en los espacios habitualmente transitados. Esa intención de revisar el propio trayecto formativo y traer a luz algunas problemáticas específicas sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel superior universitario en Bahía Blanca se convierte en un proyecto de investigación que gana la beca CIN de Estímulo a las Vocaciones Científicas. La hipótesis principal que guía dicha investigación es que en el profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur existen dos aspectos que son configuradores de una formación que se manifiesta desvinculada del ejercicio docente en filosofía del nivel secundario. El primero de ellos es la concepción sobre qué es la filosofía por parte de los docentes de dicho profesorado. Esta postura modela la práctica docente desde diversos aspectos, entre los cuales se destacan la construcción de programas de las materias y la planificación de clases. El segundo aspecto se relaciona con el “conocimiento pedagógico de los contenidos”; esto es una especial amalgama de contenidos y pedagogía, que se vuelve un saber distintivo en vistas a enseñar. Este concepto resulta fecundo a la hora de relevar los aspectos que configuran la enseñanza universitaria. Así, el objetivo principal de la investigación es el de correlacionar ambos aspectos señalados para analizar en qué medida se cumple la hipótesis planteada anteriormente.

A su vez es necesario destacar que la problematización de la enseñanza en el nivel superior, en general, no se ha constituido como objeto de estudios sistematizados por mucho tiempo. Entre diversas cuestiones que sostienen esta falta, la más relevante en esta instancia es la premisa de que el profesor universitario, poseedor de cierto saber erudito, lo imparte a estudiantes que, jóvenes y capacitados, lo receptionan sin dificultad. Bajo esa perspectiva, la docencia no es solamente desvalorizada, sino también mitificada, como plantea Alicia Camilloni, puesto que se piensa que la buena docencia viene directamente de los saberes eruditos de los profesores y el aprendizaje depende solamente del alumno.

Con respecto a la metodología la investigación en curso, es de tipo descriptivo-analítico interpretativo. Ello se debe a que, si bien no se cuenta con trabajos de investigación empíricos que allanen el camino en los

interrogantes que se busca saldar, se dispone de un nutrido marco teórico que da criterios teóricos y ello permite la formulación de problemas más precisos que las de los estudios exploratorios. Dentro de este marco metodológico, el trabajo de campo se realiza a través de entrevistas a lxs docentes del profesorado a estudiar.

Tal como se prevé en la hipótesis, cuando se habla de enseñanza universitaria la característica principal a la que se hacen referencia lxs entrevistadxs es la necesidad de transmitir contenidos. Se repite en muchas ocasiones el requerimiento de respetar los contenidos mínimos dictados por el plan de estudios y se hace hincapié en aquellos que no pueden faltar. En ese sentido se observa que opera en lxs docentes un criterio de relevancia que prioriza ese aspecto sobre otros de la enseñanza. Esta característica nos permite problematizar entonces el canon filosófico y cómo opera a la hora de pensar esos contenidos, al considerar, siempre, que los docentes toman decisiones filosófico-pedagógicas a la hora de enseñar.

En la prospectiva de la investigación, se prevé seguir profundizando las relaciones entre contenido y enseñanza en la formación universitaria de profesores de filosofía de la UNS, para lo que se vincularán dichos aspectos con la elaboración de programas de las materias dictadas por lxs docentes entrevistadxs.

PRESENTACIÓN DE LIBROS

FRANCISCO ROMERO, *Epistolario (Selección)*. Edición y notas de Clara Alicia Jalif de Bertranou. Prólogo de Juan Carlos Torchia Estrada. Buenos Aires: Corregidor, 2017, 1008 pp.

Para Mijail Bajtin, a pesar de que en una carta se expresa, comúnmente, una sola persona, es más bien una conversación dirigida a otra, en la cual la palabra suele surgir fluidamente en un discurso donde se dan reglas que no aparecen en otros discursos. Por su parte, para José Luis Martínez al editar la correspondencia entre Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, que abarca los años 1907-1914, comienza su Introducción diciendo: “Una buena correspondencia es el resultado de la reunión de factores favorables: el hábito de escribir cartas, el alejamiento circunstancial de los amigos que sustituyeron con este recurso la conversación, y el hecho de que tengan cosas interesantes que decirse y escriban bien” (José Luis Martínez (comp.), *Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña. Correspondencia, I. 1907-1914*. Col. Biblioteca Americana. 1a. ed. 1986. México: FCE, 2006, p. 9). Estaríamos, en fin, ante un interlocutor ausente al que se le quiere transmitir un mensaje que posee menos formalidades que en otros géneros. Lo cierto es que no se trataría de un género menor, dado que puede ser visto como complemento de las autobiografías, los testimonios y los diarios. Por otro lado, para la semióloga y lingüista italiana Patrizia Violi, las misivas son formas de diálogo diferido, en ausencia de uno de los interlocutores. Expresan ideas en las cuales se pueden auscultar circunstancias histórico-sociales, políticas y culturales, de acuerdo con estrategias retóricas de quien escribe.

El *Epistolario* que aquí se presenta surgió de una inquietud de la editora al tomar conocimiento de la existencia del archivo de cartas de Francisco Romero (Sevilla, 1891-Buenos Aires, 1962), que se hallaba en manos de su albacea, Juan Carlos Torchia Estrada (Argentina, 1927-EE.UU., 1916), residente desde 1957 en Maryland, EE.UU. Había llegado a sus manos a través de la esposa, Anneliese Fuchs, después del fallecimiento de su marido.

Salvo alguno que otro intercambio muy breve por publicaciones que hizo Torchia Estrada, el gran reservorio permanecía inédito. Fue así que le propusimos la publicación de dicho archivo antes que el viento de los tiempos hiciera que permaneciesen en el extranjero y, peor aún, sin darlas a conocer en su magnitud, cualquiera sea la opinión que se tenga del emisor y del receptor, pues son un documento histórico que como tal debe respetarse y a partir de allí hacer las lecturas que cualquier estudioso pueda efectuar.

Del cúmulo de cartas, entre las de carácter institucional y las personales, optamos por estas últimas dado que constituyen la mayoría del archivo y son las que presentan verdadero interés. El intercambio que mantuvo con cientos de corresponsales es muy rico y está compuesto por intelectuales de diversas partes del mundo, especialmente de las Américas, de Europa y hasta de Japón. Las cartas son tantas que debimos optar por una selección para integrar este grueso volumen dadas las restricciones financieras. Y al hacer este comentario a modo de reseña, nos consideramos mediadoras de un acervo a través del cual se calibra especialmente el campo filosófico, tanto en nuestro país, como en otros, si bien, como señalamos, importa también desde otros puntos de vista, como ser estudiar la personalidad y las labores del mismo Romero y de los filósofos con los que mantuvo el intercambio. Pero también se vislumbran las situaciones sociales, culturales, políticas y económicas de Occidente en la primera mitad del siglo XX, con las dificultades que atravesaron los países de la región en distintos momentos, y Europa, especialmente España durante la Guerra Civil, y la II Guerra Mundial.

Y aquí quisiera hacer una acotación extra: el corresponsal de Japón residía en Hiroshima, de modo que nos preguntamos qué habría sido de él en el criminal bombardeo, por ejemplo, entre tantas otras preguntas que nos suscitaba la lectura de las cartas. No nos cabe duda de que ellas, las cartas en general, son un excelente elemento para la elaboración de biografías o autobiografías intelectuales, que entregan al mismo tiempo datos objetivos, que suelen revelar aspectos no develables a través de libros o artículos, pues constituyen otro tipo de registros que no transparentan aspectos personales

de quien escribe, tales como emociones, sentimientos, vivencias y tantas otras facetas de las vidas involucradas.

Antes de avanzar, quisiera destacar que el proyecto de recuperar estas cartas se inició en 2009 y pudimos darlo por cerrado, no sin grandes dudas por la complejidad del proyecto mismo, en el año 2015, cuando entregamos los materiales para la edición. Sin la ayuda constante durante toda la saga de Juan Carlos Torchia Estrada y, en el momento de las traducciones de cartas en inglés, alemán, francés, portugués e italiano, de la valiosa ayuda de Beatriz Romero, hija del filósofo, no hubiese sido posible. Torchia, además de enviarnos fotocopias de las cartas en sucesivos envíos postales, nos ayudó a corregir las transcripciones, a revisar el nombre de los corresponsales, a realizar comentarios que finalmente constituirían, junto a las apuntaciones de Beatriz, o Bettina para llamarla familiarmente, unas auténticas apostillas.

Entre las dificultades con las que nos encontramos es que Romero guardó en general las cartas que recibió y, a su vez, guardó, también en general, las que escribió con copias en papel multicopia o papel que hallaba a la mano, en máquina de escribir cuya cinta no siempre estaba en las mejores condiciones, pero ciertamente el reservorio no está completo. Lo hacía desde su estudio personal en su casa de Martínez, en la provincia de Buenos Aires, un pequeño chalet que había comprado antes de contraer matrimonio y donde vivió hasta su muerte. Desde su ventana veía un ciprés en honor a Antonio Machado, por quien sintió auténtica admiración, tal como puede leerse reiteradamente en ciertas cartas.

El *Epistolario* está organizado por corresponsales siguiendo un orden alfabético. Recoge cartas con distinguidos colegas que trabaron amistad con Romero, siendo él muchas veces el incitador, escritas desde la década del 20 hasta 1962. Con algunos la correspondencia fue muy frecuente y se dialoga sobre filosofía, proyectos editoriales, vicisitudes institucionales, su posición política en el orden nacional, los estragos de la Guerra en España, la II Guerra Mundial, y tantos otros trazos que hicieron a la vida y destinos individuales y sociales. Con otros, fue menos asidua, pero del mismo modo

trasunta un entramado de intereses compartidos. Por eso, en nuestra “Nota preliminar”, hemos hablado de redes intelectuales y en este caso se trata de una vasta red, en la que se pone al descubierto la humanidad de quien escribe: su carácter, su estado emocional, lo virtuoso y su contracara.

La selección comprende 218 corresponsales entre argentinos, latinoamericanos, europeos, norteamericanos y un japonés, como hemos mencionado. Entre ellos las más relevantes figuras de la época, cuya lista no cabría aquí, pero daría una lejana idea la sola mención de algunos, entre ellos: Coriolano Alberini, Enrique Anderson Imbert, Arturo Ardao, Francisco Ayala, Martín Buber, Alejandro Deustua, Vicente Fatone y José Ferrater Mora, Eduardo García Máynez, Manuel Granell, José Gaos y Alain Guy, Edmund Husserl, Mariano Iberico y José Ingenieros, Werner Jaeger, Alejandro Korn y Alexandre Koyré, Juan Llambías de Acevedo, Ezequiel Martínez Estrada, Miguel Reale, Victoria Ocampo, Rodolfo Mondolfo y Charles W. Morris, Eduardo Nicol, José Ortega y Gasset y Emilio Oribe, Mariano Picón-Salas y Eugenio Pucciarelli, Luis Recasens Siches y Ángel Rosenblat, Edgar S. Brightman, Jean Wahl, Alberto Wagner de Reyna, Augusto Salazar Bondy, Mario Sambarino, Michelle F. Sciacca, Eduard Spranger, Arturo Torres Rioseco, José Vasconcelos y Carlos Vaz Ferreira, Miguel Ángel Virasoro, Gregorio Weinberg y Ludwig Wittgenstein, Joaquín Xirau, María Zambrano y Leopoldo Zea, Francisco Miró Quesada y João Cruz Costa.

Para cada uno de los corresponsales se ha redactado una breve biografía y, además, se han colocado al pie los datos bibliográficos que se mencionan en las cartas a los fines de brindar una real ayuda a los posibles lectores. En estas ocasiones se ha buscado la edición que mencionan o bien la más cercana, en un arduo trabajo de búsqueda, pero lo hicimos desde el supuesto que pueden constituir una ayuda para cualquier investigador. Igualmente se acompaña el *Epistolario* con datos de las revistas y periódicos que se nombran asiduamente a lo largo del volumen.

En la contratapa del libro se lee: “Estudios, interpretaciones y aproximaciones históricas son los medios con que tratamos de dar cuenta y de hacernos cargo de la cultura. Hace mucho que esta dejó de ser el campo de las bellas letras para ser nuestro mundo inmediato, la realidad que externamente nos rodea e internamente nos constituye. La hermenéutica no es un lujo sino una manera de vernos y comprendernos, desde lo artístico hasta lo político-social, pasando por todas las formas, duras y blandas, de intentar el conocimiento y la transformación del mundo. Pero en este ejercicio de todos los días hay visiones privilegiadas. La correspondencia de personajes que han estado en el centro de alguna forma de acción, con su predisposición de intimidad permite decir lo que tal vez no se habría expresado en público, y por ello es una de las más reveladoras. Este es el epistolario de un filósofo y, como tal, alumbrará muchos motivos de pensamiento. Pero por haber sido Francisco Romero el centro de una red intelectual de extraordinaria amplitud, su epistolario ilumina una amplia escena argentina y latinoamericana y, de hecho, retrata una época de nuestra historia intelectual. Lo hace, además, con una inmediatez de vida que otros testimonios no pueden ofrecer”.

El filósofo y ensayista uruguayo Jorge Liberati en una reseña que hizo de este libro, señaló generosamente: “Diversas connotaciones de estas cartas, de todo punto de vista, son jugosas para el conocedor y basilares para el profano. Revisten una importancia que puede depender del lector, de acuerdo a sus preferencias, y que con seguridad quedarán satisfechas ampliamente, sea que se inclinen por la filosofía, por la cultura en general, por la historia editorial de los países hispanoamericanos o, directamente, por la historia intelectual que se perfila en amplios trazos y de un modo que hoy suele caracterizarse con la expresión «en vivo»“, y no duda en llamar al esfuerzo mismo del rescate de este archivo como una de las “proezas intelectuales de nuestros tiempos, que demuestra que nada está perdido ni la ilusión se desvanece” (Liberati, J. Revista *Relaciones*, Montevideo, n° 412, setiembre de 2018).

Hoy los originales de todas las cartas, como de otros escritos de Francisco Romero, se hallan depositados en el Fondo Documental del Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Clara Alicia Jalif de Bertranou

CELINA A. LÉRTORA MENDOZA, *Filosofía: 5 minutos en dial*, Buenos Aires, Ediciones FEPAL, 2ª ed. 2020, 114 pp.

Ignoro si se trata de un libro único en su género, aunque sí lo calificaría como de textura bastante extraña en lengua castellana, una obra que logra suplir cualquier Historia de la Filosofía por la cantidad de autores, precisamente filósofos, y temáticas relativas a la índole que tratan y a las cuales se encuentra abocada, aunque, por demás, tan valiosa, o más, que cualquier Introducción a la Filosofía por la manera bajo la cual encara los problemas de la meditación tan propia de Occidente.

Se trata de un texto que reúne 52 audiciones radiales emitidas en 1986, una por semana hasta completar el año, y reeditado en Buenos Aires, en el año de la peste, donde cada una de las mismas no puede exceder los cinco minutos frente al micrófono. La novedad, que ahora beneficia al lector como, en aquel entonces lo hiciera con los oyentes, ha de radicar, sin duda, en la presentación de los capítulos, por llamarlos de alguna manera, cada uno dedicado a un filósofo distinto.

Y, cada filósofo, con alguna de las propuestas que le permitiera instalarse en las tarimas de la historia, de allí que dé comienzo con la afirmación aristotélica de “Todos los hombres desean naturalmente saber” y la discusión sobre su alcance relativo, sobre todo en tiempos como los que corren donde la información, sostiene, no se constituye precisamente en fuente del conocimiento sino, por el contrario, lo diversifica.

“De lo que no cabe hablar es mejor callarse” frase que cierra el *Tractatus Logico Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein (cap. IV) le da pie para una nueva reflexión que le permite hacerla extensiva a otros pensadores que, en tiempos anteriores, tuvieron algún punto de contacto con el que lo ocupa, fundamentalmente medioevales.

De sumo interés, al menos para quienes tengan inquietudes teológicas, resulta el análisis que efectúa (en el cap. VII) de la propuesta spinoziana donde sostiene que “El que ama a Dios no puede esforzarse en Dios lo ame a su vez”, frase que lleva a la autora a preguntarse por el valor del criterio de reciprocidad tan afincado en nuestra estructura psíquica y que exige, siempre de alguna forma, la devolución de los damos.

Si acordamos con Carlos Astrada (cap. XXXIX) que el pensamiento metafísico es un juego, no ha de resultarnos extraña la propuesta de G. Leibniz al sostener que “vivimos el mejor de los mundos posibles” (a la cual Voltaire, en su novela *Cándido* se dedica a demoler al mostrar las vicisitudes atravesadas por el protagonista en su vida errante).

No nos queda sino traslucir nuestro ánimo racional escéptico si pretendemos dar un cierre al comentario que emprendimos de este libro amparándonos, precisamente, en esa frase de las que nos valemos como pivote de la totalidad del libro, conformado por cincuenta y dos reflexiones de Celina Lértora motivadas por otras tantas citas, magistralmente escogidas, de la misma cantidad de pensadores, cuya suma nos coloca en la disyuntiva de decidir por la verdad de alguna de ellas, y convertirnos en propagadores de sus argumentos, o, gracias precisamente a la exposición de las mismas hechas por la autora, darnos cuenta que todas valen por igual y que nadie podrá evitarnos el arrojito de agregar alguna de nuestra propia cosecha a la pecera donde nadan.

He aquí la mía: “La posibilidad de expresarnos mediante la mentira salva más vidas que la ingenua enunciación de la verdad”.

Carlos Enrique Berbeglia

RICARDO VISCARDI, R. (2021) *Ciencia, tecnología y exclusión: Hacia el estallido social. Pandemia y gubernamentalidad*. Montevideo: Editorial Maderamen/Filosofía como Ciberdemocracia (Libro digital), 2021.

En el presente trabajo, Ricardo Viscardi reúne una serie de artículos que corresponden en gran medida a las publicaciones que realizó en su blog *Contragobernar* entre marzo de 2020 y enero de 2021, como se advierte en la introducción. El libro se divide en tres capítulos y cada uno de ellos, presenta tres secciones, hasta concluir en el epílogo, en el que se sostendrán las “líneas de fuga” que fueron problematizadas a lo largo de la publicación.

En el primer capítulo titulado “Tecnovirus”; el autor instala la reflexión, sobre el elemento tecnológico como problemático para nuestro tiempo. Efectivamente, dando cuenta de una muestra de época, la cual aparece dominada por la “teco-ciencia”, Viscardi, recogerá el planteo desarrollado por Vattimo en *La sociedad transparente*, poniendo de relieve el vínculo entre el virus y su propagación a escala global a partir del elemento tecnológico (por ejemplo el avión). Asimismo, se destacan como puntos para la reflexión, las nociones de catástrofe y de Accidente, presentadas por Mc Luhan y Paul Virilio, respectivamente. Dichas nociones se instalan en el plano de una cuestión global. En ese contexto, el autor colocará en la discusión la noción de gubernamentalidad. Las características que se podrán encontrar en la misma, se sitúan en el ámbito de la “teco-ciencia” empresarial, en tanto que gobierno de las poblaciones a partir de la tecnología y el desarrollo de nuevas aplicaciones (emprededurismo) para evitar el contacto físico y por ende, la propagación del virus.

En segundo lugar, se apunta a despejar de la discusión sobre nuestra actualidad, los planteos sostenidos por la noción de biopolítica. Siguiendo la respuesta dada por J.L. Nancy a Roberto Espósito sobre lo difuso que se presenta en tal ensamblaje, Viscardi destacará la contribución que desarrolló Georges Canguilhem acerca de la noción de vida, hasta culminar en la discusión de la política en el juego que se establece entre tecnología, ciencia

y gubernamentalidad (la figura del intelectual específico, Oppenheimer que señalara Foucault).

Finalmente, se podrá observar que las reflexiones vertidas, destacarán el planteo de la subjetivación. Viscardi pone como ejemplo la experiencia vivida por Paul Virilio en la Segunda Guerra, en el marco de la ocupación alemana. Virilio plantea que la resistencia efectiva, fue posible por dicha ocupación. Tal efecto de subjetivación, es un elemento clave que se plantea a lo largo del texto, al producirse los estallidos sociales.

En el capítulo 2, titulado “Poder de bloque” destacamos el anclaje que realiza en la correspondencia con determinados sucesos, que se dieron desde el comienzo de la pandemia, en el Uruguay, a partir de la mediatización. Señala por ejemplo, en el poder de la mediación que interviene el gobierno y los medios de comunicación, hasta la creación del Grupo Asesor Científico Honorario, pasando por discursos sobre “cierta mística de lo que somos” (Carta a la población de Gustavo Zerbino) (algo similar a la garra charrúa), para sobrellevar la situación actual, que suponen “obediencia” y “disciplinamiento”. Sobresale en el planteo, el vínculo que adquirió en el Uruguay, la relación entre Ciencia y tecnología, con los perjuicios de la exclusión en los sectores más desfavorecidos. En ese contexto se retoma el planteo realizado por De Lagasnerie, en la fundamentación científica de la lógica neoliberal (*La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*, Traductor J. Pons, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2015, p. 41=9).

Asimismo, presentará la relación ciencia empresarial, a partir de la crítica realizada al Plan Ceibal, en tanto que política educativa, y en ese sentido, la introducción de una nueva exclusión de los sectores otrora marginados en su vínculo pedagógico, ahora excluidos por la vehiculización del signo tecnológico. El final del segundo capítulo, sentenciando que la tecnología gobierna la orientación del saber, estableciendo un ordenamiento posible, será un elemento fundamental para lo que se abordará en el último capítulo. El capítulo 3, “Tecnología, Ciencia y Exclusión”, aborda de lleno los efectos

de la relación saber-poder, en nuestras sociedades. Si en el capítulo dos, el saber aparecía gobernado por la tecnología, en este capítulo se pone en marcha una genealogía de ese saber, que no es otra cosa que la realización de una genealogía de nuestra gubernamentalidad tecnológica. El elemento que sobresale en el análisis del filósofo, es el “contrato ROU-UPM”, en el cual, se observa la lógica empresarial que gobierna el orden del saber. En primer lugar, se plantea la intervención de UPM en la educación de empresa, algo que no es novedoso, sino que corresponde a una lógica que comenzó con la Instalación de Conicyt (1961) en el Uruguay. Dicha instalación coincide con la noción de tecnología desarrollada en la segunda guerra, y en nuestro país concretamente, con la Ley orgánica de la UdelaR de 1958, producto de movilizaciones estudiantiles. Viscardi enumera de forma cronológica, toda una serie de eventos que van de la creación del Conicyt a la Fundación UPM.

La segunda sección titulada, “Pando fue sólo una muestra: la profecía heterocumplida”, se realiza un anclaje problematizando la violencia en la sociedad uruguaya. Enfatiza el desplazamiento de la violencia de la guerrilla y la acción revolucionaria, en el marco del autoritarismo y la represión en nuestro país de los años sesenta y setenta; a su actual mediatización y su condena desde el sistema de partidos y medios, al ejercicio de la violencia territorial en las zonas marginadas (excluidas) de Montevideo.

El planteo que sostiene Viscardi, corresponde a una crítica a la mediación y al anacronismo histórico, por un lado, y el fundamento acerca de los “olvidos” edificados en frases repetidas, por ejemplo, “como el Uruguay no hay”.

Por último, para nuestro país se señala la criminalización mediática de la población, a partir de la noción de mediación del poder soberano. Para el filósofo uruguayo, en el audio “viralizado” del físico Ramón Méndez, en el marco de “ciencia y tecnología”, se da cuenta de la imposibilidad del seguimiento epidemiológico y el notorio aumento del número de contagios. El contexto corresponde con la realización de las elecciones nacionales (departamentales) que posibilitó el aumento de casos; a la polémica de la represión de aglomeraciones, se da un desplazamiento del disciplinamiento:

distanciamiento social/ piramidal del sistema de partidos y los medios.

El Epílogo: “Violencia de la reflexión: la máquina lógica”, con el que se cierra el libro, fue presentado en el Coloquio “La République Universelle. Les chemins aporétiques de la liberté”, celebrado en París, hacia finales de octubre de 2020.

El contenido de dicha presentación se ocupa fundamentalmente del estallido social en Chile –aunque por su contexto de presentación, hay elementos de referencia a los chalecos amarillos, que por otra parte, se sugiere en distintos pasajes del libro. Viscardi pone de relieve la destrucción de la constitución pinochetista como producto de la lucha que se venía desarrollando desde hace 14 años, por el movimiento estudiantil chileno, y que ha acumulado otros movimientos “prescindiendo de las instituciones gubernamentales”, en las plazas, en las calles. El registro “Hasta que vivir valga la pena”, declara la necesidad de que la vida tenga un rasgo de actualidad digno, que se sostiene día a día. Una vida digna de ser vivida corresponde con la deconstrucción de los lugares públicos para que verdaderamente la vida digna sea para todos.

El título del libro se dispone consecuentemente al sentido que adquiere su contenido. La problematización radical como “*ethos*” crítico de nuestro tiempo, sumerge los análisis del autor en los juegos de saber-poder, en los que se erigen nuestras instituciones y la gubernamentalidad como sostén de las mismas, en el contexto tecnocientífico empresarial. El planteo “Hacia el estallido social”, pone de relieve a la subjetivación, en tanto ocupar un lugar en el mundo, el planteo de una vida digna, que en el texto parece cotejado con el “cuidado de sí” foucaultiano. Debe comprenderse que el planteo del pensador uruguayo tiene como horizonte de problematización el legado que forjó la generación pos 68’.

Por todo lo mencionado, entendemos que el libro será una importante contribución para quienes investiguen de manera crítica desde distintos ámbitos de las ciencias humanas, destacándose no sólo el ámbito de la

filosofía (contemporánea o teórica), a partir de la destrucción de la teoría moderna de la Representación; o el ámbito de la comunicación, en el que se destaca la crítica a la mediación. Es un aporte para las corrientes que reflexionan alrededor del posestructuralismo, en función del diálogo que mantiene Viscardi, con autores como Derrida o Foucault. Es efectivo para el trabajo en los estudios decoloniales en América Latina, dado las distintas referencias que hacen a las particularidades -culturales, idiosincráticas e institucionales- y a las dificultades del filosofar en el Uruguay (glocalización); al mismo tiempo, que se vincula con el desarrollo de distintos movimientos sociales. Sobre la “glocalización” es conveniente tener en cuenta, la lectura que realiza el filósofo uruguayo de Giacomo Marramao, en: Ricardo Viscardi. *Equilibrancia. El equilibrio de la red*. Montevideo: Ediciones universitarias, CSIC, 2016: 130-137.

Sebastián Ferreira Peñaflor

HOMENAJES

Ana María Mallea.
El recuerdo de una colega y amiga

Marta Daneri-Rebok
Buenos Aires

Ana Mallea, nació en Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires) un 11 de junio de 1938 y falleció en Escobar, en su provincia natal, el 5 de junio de 2020, rodeada de su hija, yerno y nietos, con la ventura de haber muerto en casa de su única y querida hija Teresa.

Nacida en el seno de una familia de clase media alta, para ese entonces, bebió allí disciplina y arte. Su padre, un oficial superior de la Armada, le inculcó el apego a las instituciones constitucionales. Fue pasado a retiro por oponerse justamente al no cumplimiento de la Constitución Nacional. Guardaba con mucho afecto el despacho de guardiamarina de su padre, firmado por el Presidente de la Nación. Por el lado paterno era también sobrina o sobrina nieta (el parentesco nunca me quedó del todo claro) del escritor Eduardo Mallea al que admiraba y, por afecto, muchas veces entraba en la discusión que se entablaba sobre Borges o Mallea, Cortázar o Mallea. Buenos tiempos de la Argentina donde las discusiones versaban sobre temas de filosofía, literatura o arte. Me refiero a los Medios de comunicación, naturalmente. Finalmente reconoció la grandeza borgeana al leer detenida y meticulosamente el cuento titulado “Los teólogos” y cuando alguien le acercó o le hizo conocer el pensamiento que Borges expresara en otro de sus magníficos cuentos, llamado, valga la redundancia “El otro”. Pero su admiración por Eduardo Mallea fue mucha y en los últimos tiempos disfrutaba leyendo *La vida blanca* mencionada, como al pasar, por algún que otro politólogo o periodista, a propósito de las circunstancias actuales de nuestro país.

Su madre, una dama de la sociedad porteña, provenía de la familia de Juan Pedro Ramos, jurista de fuste, según se dice, y era tía del homónimo Juan P. Ramos (h) quien, con Javier Villafañe, trotaba por el mundo con sus inolvidables títeres. El ascendiente materno fue muy importante en la vida de Ana. Por un lado aprendió, junto a su abuelo materno, el bien decir. Amaba y conservaba todos los diccionarios que pudo rescatar de la casa de su abuelo quien había despertado en ella el gusto por el lenguaje bello y preciso. Es de esta rama familiar que también heredó el gusto por las artes plásticas, especialmente la pintura y, entre los pintores, los impresionistas, en especial Claude Monet. Guardaba celosamente la reproducción de dos pinturas de Fra Angelico, dos hermosos ángeles, replicados de tal modo que a un inexperto resultaría difícil distinguir de los auténticos. Con su madre, una persona profunda y crónicamente enferma, pudo ejercitar la paciencia cristiana.

Ana cursó parte de la escuela primaria en su Mar del Plata natal. Trasladado que fuera su padre a la Capital, terminó sus estudios primarios y secundarios en el Colegio de “Las esclavas”, sito hoy en Palermo pero que, tradicionalmente perteneció al barrio de Belgrano donde Ana vivió casi toda su vida. Siempre se mantuvo fiel a la fe católica cuyas prácticas cumplía rigurosamente. Especial era su devoción a la Virgen María y a los ángeles, sobre los cuales escribió. Profundizó mucho en el pensamiento cristiano con sus estudios en la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica Argentina, donde se graduó como Profesora Nacional Superior de Filosofía en 1964 y de Licenciada en Filosofía en 1965. Marchó luego a Madrid donde realizó estudios de post grado en la Universidad Complutense. A su regreso se desempeñó con un alto cargo en el Gobierno de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Al finalizar su contrato se dedicó a la actividad privada, convirtiéndose en promotora del CEMIC.

No obstante nunca abandonó el estudio de textos filosóficos y teológicos de la Edad Media cristiana aunque también incursionó en el pensamiento de los medievales judíos y árabes. Su pasión era traducir la lengua que amaba, el latín, y a su pensador predilecto Tomás de Aquino. De éste, en especial, sus Comentarios a Aristóteles.

Amaba a su país grande y sinceramente. Quería para su Argentina, sin caer nunca en vanos nacionalismos, un sistema liberal en lo político y en lo económico. Esto la hizo ahondar en el estudio de la obra de Jacques Maritain y de Michael Novak, un sacerdote estadounidense liberal, no “liberal”, cuyo pensamiento difundió y de quien tradujo una de sus obras más importantes, anticipándose a su posterior publicación castellana. Defendía con pasión sus ideas políticas guardando siempre respeto por sus interlocutores. También con pasión y amor defendía su catolicismo aunque no dejara de ser crítica con algunos aspectos de la doctrina social de la Iglesia, especialmente los que hacen a la teología del pueblo. Su identidad religiosa era tan fuerte que, si creía que alguna de sus posiciones induciría a alguien a apartarse de la Iglesia, prefería callar. Reflexionaba sobre libros de espiritualidad a los que acudía cotidianamente. La misma actitud tenía hacia amigos muy queridos que sostenían posiciones político-económicas más cercanas a la socialdemocracia o al estado de bienestar. Sabía no mezclar creencias o ideologías con afectos.

Conocí a Ana en la Alianza Francesa de Belgrano. Ella se encontraba finalizando sus estudios de filosofía y yo, la escuela secundaria. Dudaba, en aquel entonces sobre qué estudiar: medicina o... Ante la fuerte reticencia familiar por la carrera de medicina y la fuerte impresión que me causó una conferencia del Padre Domingo Basso OP opté por seguir filosofía. Ana, entre otros, fue decisiva al momento de elegir la Universidad: la UCA.

Desde entonces fuimos amigas aunque por diversas circunstancias, sobre todo las laborales, no tuviéramos un contacto muy fluido. Durante un tiempo nuestra amistad era de carácter, si así puede decirse, meramente social. Íbamos al cine juntas, salíamos a comer, nos visitábamos. No obstante siempre hablábamos de filosofía medieval, charlas que se traducían en intercambios de libros. Había uno de Jacques Le Goff que le gustaba mucho. Trataba de banqueros y mercaderes en la Edad Media. Siempre me repetía que la lectura de Aquino la había hecho liberal y por ende con el libro de Le Goff creía ver concretado un “liberalismo medieval”.

Como mujer, Ana fue ante todo una madre. Su amor por su única hija Teresa fue inmenso pero no concesivo. La educaba en los principios de la fe católica y tomaba mucho de la Ética aristotélica para moldearla en las virtudes.

Como filósofa se definía aristotélica. Desconozco cómo, al abandonar su trabajo en la actividad privada, comenzó a traducir el *Comentario a la Ética a Nicómaco*, pero un día recibí un llamado de ella invitándome a que revisásemos juntas la versión española. Tiempos sin computadoras. Tiempos difíciles para corregir, revisar, agregar, quitar. La publicación de esa primera versión del Comentario mereció un reconocimiento editorial del diario La Nación. A esa obra sucedió otra del Aquinate: la versión al español de *De spiritualibus creaturis* por recomendación de uno de sus profesores dilectos, Monseñor Guillermo Blanco. Ella misma costó la publicación de esa obra que *in nuce* contiene lo más importante del pensamiento antropológico de Tomás. En 1999 nos reencontramos ya, casi definitivamente. Una nueva versión del Comentario a la Ética, encargada a ella por la Universidad de Navarra, había sido publicada por EUNSA, editorial que la invitó a traducir el Comentario de Tomás de Aquino a los Segundos Analíticos de Aristóteles. La tarea fue conjunta. Nos resultó un gran esfuerzo y nos produjo trastornos que fueron superados por la buena voluntad de ambas.

Por esos años luego de traducir el Comentario de Aquino y Pedro de Alvernia a la Política de Aristóteles, que ya estaba en prensa en España, fue convocada, por la misma EUNSA, a traducir partes del *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*, tanto de Tomás de Aquino como de Buenaventura. Con el franciscano comenzó a develársele otro modo de encarar los temas –por supuesto siempre dentro de la ortodoxia de la Iglesia– y a apreciar la ternura con la que el sucesor de San Francisco trataba a la Virgen María. Punto de partida para que se pusiese a trabajar en la declaración del dogma de la Inmaculada Concepción para lo cual leyó y tradujo algún texto de Duns Scotus, que fuera publicado en *VersioneS*, revista que codirigía con, al decir de ella, “su maestra” Celina Lértora Mendoza. La importancia que *VersioneS* tenía para Ana la llevaba a trabajar

incansablemente en la petición de trabajos, revisiones técnicas y todo lo que conlleva la publicación, sobre todo en Argentina, de una revista.

El Abad de los Benedictinos de Jáuregui, le pidió una versión en español de un escrito del siglo IV de autor desconocido. Se trataba de un diálogo entre un cristiano y un pagano. Me propuso que la tradujéramos en conjunto, lo cual acepté de mil amores. La traducción de esa obra fue publicada en Cuadernos Monásticos y nos produjo un gran gozo intelectual.

Tradujimos a pedido de colegas otras obras, que iban desde lo político hasta lo teológico pasando por la espiritualidad. Ana dedicó tiempo en estudiar las mancias y predicciones astrológicas para desenmascarar algunas de sus prácticas, como así también en el comportamiento de los animales a quienes, como San Francisco, consideraba sus hermanos. Se negaba a traducir animales por bestias y escribió un trabajo en que diferenciaba entre irracional y no racional. Los mamíferos superiores, sostenía, no son irracionales sino no racionales.

Entre tanto se nos solicitó vertiéramos al castellano el *Comentario de Tomás al Libro Lambda de la Metafísica* que fue publicado por la editorial Ágape.

Nuevamente sobrevino un período de corta separación. Mientras cuidaba a mi cuñado Valentín, mortalmente enfermo pero con quien yo consultaba muchos temas que hacían al texto y al contexto, comencé a traducir el *Comentario al Prólogo del Evangelio según San Juan*, sólo el Proemio, del Maestro Eckhart. Cuando finalicé la versión, llamé a Ana y le pedí que me ayudara con la revisión. Lo hizo con cierto resquemor pues consideraba que Eckhart había sido condenado. Le hice saber que el hoy Arzobispo de Bahía Blanca, Mons. Aspiroz Costa OP, había consultado con Joseph Ratzinger, cuando éste era Prefecto de la Fe y aquél Maestro General de la Orden Dominicana: ningún problema con Eckhart, que nunca fue condenado.

No se trata de contar cuántas obras tradujimos (me viene a la memoria la traducción del *De Trinitate* de Ricardo de San Víctor que lamentablemente no pudimos publicar) sino en resaltar la plasticidad del pensamiento de Ana. De a poco fue descubriendo un mundo distinto, aunque idéntico en lo dogmático, de los Padres y Doctores de la Iglesia. Con Eckhart empezó un período nuevo para ella. Es así que, cuando le propuse hiciéramos la traducción del mismo Proemio pero ahora de San Alberto, lo tomó, a regañadientes pero con oculta alegría. Ella nunca manifestaba sus afectos. Solo a sus animalitos y sobre todo a sus nietos, a quienes amaba, educaba e instruía.

Llegamos así al último proyecto que no pudimos concluir. Emprendimos una vez más una obra de Alberto: la traducción del *Comentario al "De divinis nominibus"* de Dionisio Areopagita. Un descubrimiento. Entusiasmada con el proyecto se hizo de la traducción de los Nombres divinos De Dionisio, del griego al castellano, de Pablo Cavallero. Me decía: "Ay Marta, qué difícil son estos autores platónicos y neoplatónicos" y me reiteraba: "yo nací aristotélica". Para comprender mejor a Dionisio y a Alberto recurrió al Comentario de Tomás sobre esta obra, comentario que comenzó a verter al español.

Llegaron las vacaciones de verano. Fue junto a su hija y familia a Estados Unidos y México. Al regresar la vi muy cansada y poco entusiasmada por ese viaje. La noté mal. Continuamos la obra pero ya no le discutía acaloradamente (dos personas muy apasionadas como nosotras "peleábamos" a los gritos que duraban minutos para luego continuar trabajando normalmente o hablar, con toda naturalidad, de política o religión) sino que me limitaba a escribir lo que ella me manifestaba que estaba en clara contradicción con lo último que había dicho. La enfermedad comenzaba a hacerse sentir en su discernimiento. Un llamado, un "no vengas". Teresa su hija, formada por ella en los valores humanos y cristianos, una mujer de altísima sensibilidad, la llevó a su casa. Me llamaron para continuar con nuestra traducción de Alberto. Fui. Luego la pandemia. "Ana trabajemos vía Skype". No pudo establecer la conexión.

Como refiere Lértora Mendoza, “Ana fue... una persona discreta y sensata, cuyas fuertes y duraderas convicciones no le impidieron comprender y valorar las opiniones contrarias, en cualquiera de los órdenes de la vida”.

No viene al caso, ahora, enumerar las traducciones, reseñas y trabajos que hizo. Lo que sí he de notar es que siempre ponía toda su inteligencia, su voluntad y su pasión en trabajar textos de filósofos medievales o acerca del Medioevo en general.

Era el 5 de junio. Llamé para darle una noticia que, con certeza, la alegraría mucho, Teresa me dijo: “acaba de irse”. La extraño, y mucho.

Homenaje a Lucía

Susana Maidana
UNT, Argentina y EEUU

Mis disculpas por no poder acompañarlos.

Simplemente, quiero hacer un homenaje sincero a una verdadera maestra, cordial con el lector por su estilo claro, su trato afable con estudiantes y colegas. Buena anfitriona, siempre dispuesta a recibirnos en su casa. Escucharla era un placer y muchos de sus discípulos abrazaron la filosofía argentina, el pensamiento de Nietzsche, el existencialismo, entre otros, gracias a sus maravillosas exposiciones.

Quiero compartir con ustedes un recuerdo que tengo presente, aunque ha pasado más de una década: era un sábado soleado y caluroso del mes de diciembre de 2012, en la Residencia de Horco Molle, durante la instancia final de la Olimpiada de filosofía. Lucía le hablaba a un centenar de estudiantes secundarios sobre filosofía y tecnología. No dejo de asombrarme por el impacto que provocó entre los jóvenes, cuando comenzó diciéndoles que no sabía muy bien qué decirles porque entre ellos y ella había una brecha de 40, 50 o muchos más años. Les dijo: “Yo soy de la época de la creación del cierre relámpago”. Los alumnos la miraban azorados, se sacaban fotos con ella como si estuvieran ante sus raperos preferidos.

Mi intención había sido mostrar a los jóvenes que una maestra, una investigadora, una filósofa, entrada en canas, tenía ideas importantes para compartir con ellos, en momentos en que la vejez suele causar cierto malestar y hasta rechazo.

Lucía era una adulta con espíritu jovial, siempre actualizada en lecturas, arte, cine y noticias. Sabía muy bien que el conocimiento no está relacionado

con la oscuridad y el lenguaje críptico sino con la claridad, el diálogo porque es una construcción que se hace entre dos.

En estos tiempos signados por la pandemia, en los que vivimos tironeados por el individualismo acérrimo, por un lado, y la solidaridad, por el otro, considero que el legado de Lucía es un hilo de Ariadna que nos ayuda a salir del laberinto y recorrer la nueva normalidad que nos espera, o al menos, que deseamos nos espere.

En un mundo atiborrado por libros de autoayuda y fáciles recetas para ser feliz, Lucía Piossek Prebisch nos invita a reflexionar sobre los valores humanos, la autenticidad, la responsabilidad intelectual y el compromiso solidario.

En filosofía solemos referirnos a pensadores que son inactuales para su época. Esto no quiere decir que se ocupen de autores y temas del pasado, sino todo lo contrario. Inactual es quien trasciende a su tiempo, va más allá de él y ve más allá de él. **Lucía Piossek Prebisch** ha sido una inactual porque se ocupó de cuestiones que en el siglo XXI siguen dando qué pensar. No le fueron ajenas las reflexiones sobre la mujer, la maternidad, el cuerpo, el teatro, la identidad argentina, la historia, la política y muchos más. Gozaba de la vida y porque amaba la vida se ocupó de todo lo que concierne a lo humano. Era, pues, una gran lectora de los clásicos, pero que se complacía con una buena novela, una obra de teatro. Pero, también, aceptó el desafío de recorrer las sendas más provocativas de la filosofía contemporánea a través de Nietzsche, de Simone de Beauvoir, de Judith Butler y de Sloterdijk, entre otros. Lucía era una mujer grande pero jamás fue vieja, porque tenía una mirada joven sobre el mundo, porque era una conversadora infatigable y una formadora incansable de recursos humanos y de proyectos.

Valga como homenaje a su enorme legado intelectual y humano, en tiempos de pandemia en que el individualismo salvaje muestra su implacable rostro.

Homenajes en el NOA

Beatriz Guerci de Siufi
INJu, San Salvador de Jujuy

La Filosofía del NOA ha perdido a figuras muy importantes en estos últimos tiempos. Han sido fundamentalmente formadores de espíritus filosóficos y desde su docencia, se constituyeron en ejemplos permanentes para quienes transitamos los caminos de la Filosofía.

Desde Santiago del Estero irradiaba una luz muy especial. **ELBA RIERA DE LUCENA** fue para todos nosotros: “Pirula”.

Por sus estudios de grado, recibió el título de Profesora Universitaria en Filosofía egresada *Summa Cum Laude* de la Universidad Nacional de Tucumán, con promedio general de 9.51 puntos.

De postgrado, alcanzó el Doctorado en Filosofía en la Universidad Católica de Santa Fe, con calificación Sobresaliente. Tituló su tesis: “Limitaciones conceptuales en la ciencia clásica. La posibilidad de una apertura de la racionalidad científica desde Ilya Prigogine”, bajo la dirección del Jorge Saltor de la Universidad Nacional de Tucumán.

Fue Profesora Titular Ordinaria en materias como Integración Científica I, Integración sistemática II, Epistemología y Filosofía de la Ciencia, en la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Esta universidad la destacó como Profesora Extraordinaria Emérita, reconociendo su trayectoria, en la que dictó numerosos cursos de postgrado, en temas de Epistemología y particularmente, sobre pensamiento complejo.

Fue una auténtica pionera de esta corriente de pensamiento en el NOA, experticia que plasmó en la obra *En búsqueda de los fundamentos de la complejidad*, publicado por Ediciones Universidad Católica de Santiago en el año 2001, luego de pasar por evaluación con Comité Editorial.

Especializada en Ilya Prigogine y Edgar Morin, Elba Riera de Lucena compartió sus conocimientos en numerosos cursos de postgrado tanto en la UNSE, como en la UCSe. En varias oportunidades esos cursos se dictaron en Jujuy, en Tucumán, en Entre Ríos, entre otras universidades.

Dirigió proyectos de investigación y participó en numerosas comisiones de evaluación, tanto de investigaciones como de tesis de grado y postgrado. Se preocupó por la formación de recursos humanos, calificados en Filosofía, integrando diversas comisiones de seguimiento de tesis doctorales de la UNT. Su curriculum vitae consigna la participación en numerosos congresos y jornadas, tanto nacionales como internacionales. Apoyó incondicionalmente a las Jornadas de Filosofía del NOA.

Participó activamente en el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía en Córdoba de 1987, integrando su Comité Científico.

También desempeñó cargos de gestión, como ser Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Católica de Santiago del Estero, durante seis años, por tres períodos.

Fue Directora del Dpto. de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Sgo. del Estero, Directora de la Carrera de Filosofía de esa Facultad y en otro período, su Coordinadora.

Trabajó en Comisiones de evaluación institucional, y fue incorporada como Miembro Titular del Comité Académico del II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, realizado en San Juan del 2007.

GASPAR RISCO FERNÁNDEZ nació en Tucumán en el año 1933, es decir que al momento de su deceso tenía 87 años.

Estudió Filosofía y Teología en la Universidad Pontificia de Salamanca. Se tituló de grado en esa Universidad y continuó hasta alcanzar el de Especialista en “Comunicación y cultura popular latinoamericana” título compartido por República Dominicana, Honduras, México, Costa Rica, Haití, Chile, Bolivia y Argentina, en 1982. Especializado en Patrística, Filosofía Medieval y Segunda Escolástica por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Castilla-La Mancha con sede en Toledo (España) y la UNT. Profesor emérito por la UNT y con una tesis doctoral sobre “Verdad y alteridad en las Quaestiones disputatae De veritate de Tomás de Aquino”, bajo la dirección del Dr. Saturnino Alvarez Turienzo de la Univ. Pontificia de Salamanca.

Fue Profesor Titular de Introducción a la Filosofía, Antropología Filosófica y Filosofía de la Historia, Historia de la Filosofía Medieval e Interpretación de textos filosóficos latinos, en la UNSTA. Siguió su carrera docente en la UNT, donde alcanzó la Titularidad por Concurso de Antecedentes y oposición en Historia de la Filosofía Medieval. También del Doctorado en Filosofía de la UNT, acreditado ante CONEAU.

Fue miembro de equipo de investigadores en numerosos proyectos, en la misma UNT, en la UNSE, asesorando a otros, en temas de desarrollo cultural. Fue Director del Proyecto “Verdad y Bien en las Cuestiones Disputadas sobre la verdad, de Tomás de Aquino, a desarrollar en su cátedra y con el Centro de estudios “*In Veritatem*” y del Proyecto: “Ser, conocer y obrar en la sistemática de las *Cuestiones disputadas sobre la verdad*, de Tomás de Aquino”

Los temas dominantes de sus numerosas publicaciones versaron sobre Filosofía Medieval y regionalismo, desde donde fundó y organizó el NOA cultural, proyecto en el que puso energías suficientes para hacer realidad la identidad regional.

Ocupó diversos cargos de gestión:

- Decano de la Facultad de Humanidades (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán, 1963-1969)
- Director de la Escuela de Filosofía (Facultad de Humanidades, UNSTA, 1962-1971)
- Director del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Regionales [CIIR] (Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1975-1978)
- Fundador y Presidente del Centro de Estudios Regionales [CER] (Tucumán, 1972 hasta la fecha)
- Fundador y Presidente del Centro de Estudios “In Veritatem” (Tucumán, 1982 hasta la fecha)
- Miembro del Consejo de la Facultad de Filosofía y Letras en representación de los Docentes Titulares, UNT 1991-1993.
- Miembro de la Comisión de Becas del Consejo Superior en representación del Área Humanística, UNT 1989-1993.
- Miembro del Comité Académico del Doctorado en Filosofía (Departamento de Graduados, FFyL, UNT) desde el año 1998 hasta su muerte.

Y en extensión:

- Fundador y director de 4 Cine-Clubs (Tucumán, 1959-1971)
- Presidente del Consejo Provincial de Difusión Cultural (Tucumán, 1966-1971)
- Fundador y Presidente de la Comisión Permanente de Acción Cultural NOA (Región NOA, 1966-1971)
- Integrante del Directorio de INCUPO NEA-NOA (1975-1977) y Asesor (1978-1983)
- Asesor Cultural de la Federación de Bibliotecas Populares (Tucumán, 1972 hasta la fecha)
- Asesor Cultural de la Confederación Argentina de Bibliotecas Populares (1978-1979)
- Miembro de la Comisión Permanente organizadora de las Jornadas Culturales del Valle Calchaquí (Amaicha del Valle, Santa María, Cafayate 1981-Continúa)

-Director del Cine-Club “La linterna mágica” (Centro de Estudios Regionales y Secretaría de Extensión de la UNT, 1994 hasta la fecha).

Lo dicho hasta aquí, da cuenta de la sólida formación de Gaspar Risco Fernández que se preocupó de proyectar en sus alumnos y colegas.

Vimos a JOSEFINA FANTONI, “Pakita” para todos nosotros, defender su tesis doctoral no hace mucho tiempo en la Universidad Nacional de Tucumán, exponiendo con solidez su trabajo titulado “La ecología de la acción en el pensamiento de Edgar Morin. Hacia una ética del género humano”.

Falleció a principios del 2021 a los 63 años, soportando su enfermedad con hidalguía y en silencio, para no preocupar a sus seres queridos.

Realizó una carrera docente extraordinaria, iniciándose como Profesora para la Enseñanza Primaria, en la Escuela Normal Mixta de Profesores “Manuel Belgrano” de Santiago del Estero. Continuó estudios con Filosofía, alcanzando el título de Profesora Superior en Filosofía y Pedagogía, luego se recibió de Licenciada en Filosofía en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, con la máxima calificación.

Completó la Especialización en Enseñanza de la Educación Superior en la Universidad de Cuyo. Fue Profesora Visitante en la Universidad Nacional de Catamarca, e hizo docencia en cátedras de Antropología Filosófica, Perfiles Antropológicos y Psicología en la UCSe.

También tuvo a su cargo el *Módulo de Problemática Socio-Cultural* y “Proyecto de transformación para la formación docente” en la Escuela Normal Dr. Benjamín Gorostiaga de la Banda, Santiago del Estero.

Fue Profesora Titular ordinaria en las asignaturas de Filosofía y de Ética. Integró diversos equipos de investigación, con la dirección del Dr. Luis Alejandro Auat en la UNSe, también trabajó en el Proyecto: *La enseñanza de*

la Filosofía en Santiago del Estero bajo la dirección de Antonio Kinen y otros sobre temas de filosofía política y ética con los mismos directores.

Publicó numerosos artículos y trabajó detalladamente el pensamiento complejo. Tuvo continuidad en cuanto a la participación en las Jornadas de Filosofía del NOA y también en las del Norte Grande. Hizo grandes aportes filosóficos en carreras del campo de la salud, integrando mesas paneles en Jornadas nacionales e internacionales.

Participó como docente de la Red de Formación Docente Continua, del Ministerio de Educación de la Nación. Fue Miembro del Consejo de investigaciones de la UCSe y representante de la Facultad de Ciencias de la Educación ante la Secretaría de Ciencia y Técnica de esa universidad.

Fue Decana de la Facultad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSe y Vice-Decana de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud en dos oportunidades, desempeñándose en ese cargo hasta su muerte.

Dirigió tesis de grado y postgrado. Fue miembro de varias comisiones de revisión curricular y cuenta con numerosas publicaciones en temas de salud, de educación y de ética. Los últimos años centró sus investigaciones en el pensamiento complejo de Edgar Morin. Por ello co-coordinó el Nodo “Universidad, interdisciplina e interculturalidad” de la Red Internacional sobre problemas, pensamiento y sistemas complejos (INCOMPLEX).-

Destacamos a LUCÍA PIOSSEK PREBISCH por su enorme generosidad al compartir saberes con sus alumnos. Hermosa mujer que se continuó en sus discípulos, teniendo para todos una palabra equilibrada, justa, pacificadora y sobre todo, emancipadora.

ÍNDICE

<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Presentación	5
Mesas Temáticas	9
Liberalismo y nacionalismo en Argentina, siglos XIX y primeras décadas del XX	11
<i>Alejandro Herrero y Laura Guic</i>	
Presentación	13
<i>Ariel Eiris</i>	
El discurso patriótico de Pedro José Agrelo en la <i>Gazeta</i> de Buenos Aires (1811)	15
<i>Sebastián Alejo Fernández</i>	
Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina (1846-1847)	35
<i>Alejandro Herrero</i>	
Juan Bautista Alberdi en 1874. La operación política para destruir la imagen de Traidor a la Patria	51
<i>Hernán Fernández</i>	
Construir argentinidad en las escuelas comunes sanjuaninas. Una aproximación desde la obra “El argentino”, de Mariano Pelliza (1885)	67
<i>Enrique Robira</i>	
Los espacios simbólicos de la ciudad de Buenos Aires (1880-1890)	79
<i>Laura Guic</i>	
El pensamiento educacional de Francisco Ramos Mejía	99
<i>Facundo Di Vincenzo</i>	
Una política socialista y nacionalista como solución frente a la lucha de clases. Análisis del libro Sociología Argentina de José Ingenieros de 1913	109
<i>Héctor Muzzopappa</i>	
Juan Domingo Perón. Los principios de la doctrina de La Nación en Armas que formarán su pensamiento político	121
La filosofía en el NOA: algunas voces	143
<i>Beatriz G. de Siufi</i>	
Presentación	145

<i>Susana Maidana</i>	
El legado de dos grandes filósofos en la UNT	147
<i>Analía Manzur</i>	
Filosofía en el NOA, el caso Salta	157
<i>Francisco Yocca</i>	
Situación de la Filosofía en el NOA. Santiago del Estero en perspectiva	171
<i>Eduardo Román Gordillo</i>	
Semblanza del Departamento de Filosofía (Fac. Humanidades - UNCA) durante el decenio 2011-2020”	179
<i>Beatriz G. de Siufi</i>	
La Filosofía en Jujuy	189
Colectivos filosóficos argentinos. Nuevos aportes	205
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Presentación	207
<i>Raúl H. Domínguez</i>	
Formas y modos de circulación del saber filosófico en la UNS a partir de dos programas: “Problemas de la filosofía” e “Historia de la filosofía” (1956-1961)	209
<i>Dulce María Santiago</i>	
El surgimiento de las primeras universidades privadas y la influencia política y cultural de su ideario pedagógico: proyección del Humanismo cristiano	225
<i>Sandra Uicich</i>	
El nihilismo en la mirada de Luis Jorge Jalfen y la “Escuela de Filosofía Contemporánea”	233
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA- Estudio de participantes 1991-2001	243
<i>Alicia Irene Bugallo</i>	
Cuarenta años de filosofía ambiental en la Argentina; su presencia en publicaciones de contracultura como la Revista <i>Mutantia</i>	257
La filosofía y la formación docente en Argentina, una mirada situada	269
<i>Laura Morales y Micaela Tomassini</i>	
Presentación	271

<i>María Belén Bedetti</i>	
Filosofías en la formación docente: presencias, ausencias y sentidos en planes de estudio de la provincia de Buenos Aires	275
<i>Laura Morales</i>	
La pregunta sobre filosofía argentina o filosofía en Argentina. Las docentes de la Red Institucional de Filosofía con Niñxs y Adolescentes de Bahía Blanca”	293
<i>Juan Nesprías:</i>	
Enseñanza de la filosofía y formación de docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires	309
<i>Micaela Tomassini</i>	
Un análisis situado de cómo se enseñan los contenidos filosóficos: el caso del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur	328
<i>Federico Uicich</i>	
Tensiones curriculares en la formación universitaria de profesores/as de filosofía en Argentina	339
<i>Rocío Villar</i>	
Didáctica de la filosofía y ESI: aportes para pensar la formación docente en Filosofía	351
Héctor Delfor Mandrioni: maestro y pensador	365
<i>Luisa Ripa</i>	
Presentación	367
<i>Celina A. Lértora Mendoza y Dulce María Santiago</i>	
La cátedra de Introducción a la Filosofía de Héctor Mandrioni en la UCA. En Homenaje a Héctor Mandrioni y Clide Quintar	369
<i>María Cristina Griffa</i>	
Homenaje al maestro. Mandrioni: profesor de Psicología	387
<i>Luisa Ripa</i>	
Acontecimiento del <i>esse</i> y cómo “el pez chico se come al grande”	403
<i>Florencia Güiraldes</i>	
Héctor Delfor Mandrioni; <i>Rilke</i> y <i>la búsqueda del fundamento</i>	419
Comunicaciones	427
<i>Carlos Enrique Berbeglia</i>	
Los núcleos familiares y el surgimiento de la filosofía	429

<i>José Luis Damis</i>	
En los albores de la Era de la Pandemia <i>¿Apocalypse Now?</i>	439
<i>Juan Pablo Esperón</i>	
Pandemia y COVID-19: ¿Un Acontecimiento?	449
<i>María de los Ángeles Forte</i>	
Ecofeminismo	455
<i>Maximiliano Garaicochea</i>	
La Ética como una actualización del ser ciudadano en una Argentina pandémica	459
<i>Jorge Gabriel Mux</i>	
Fenómenos y estados cualitativos de conciencia: hacia una caracterización no antropocéntrica del concepto de fenómeno visual”	465
<i>Ezequiel Ruiz Moras</i>	
Acción simbólica y <i>communitas</i>	483
<i>Ricardo Viscardi</i>	
Tecnología y Pandemia en clave de estallido social	493
<i>Nicolás Zavadviker</i>	
Mario Bunge: su período argentino	595
Mesa de discusión – Enseñanza de la filosofía	521
<i>Susana Alonso</i>	
La filosofía, diálogo y deseo de saber	523
<i>María Belén Bedetti</i>	
La filosofía en la formación docente	527
<i>Miguel Andrés Brenner</i>	
Enseñanza de la filosofía	531
<i>Alicia Irene Bugallo</i>	
Actualizando las perspectivas de difusión, enseñanza e investigación en Filosofía Ambiental	533
<i>Laura Morales</i>	
La didáctica de la filosofía como campo de intersección entre docencia, investigación y extensión universitaria	535
<i>Beatriz G. de Siuffi</i>	
Enseñanza, investigación y difusión de la Filosofía	541
<i>Micaela Tomassini</i>	
Algunos aspectos investigados sobre la enseñanza de la filosofía en el profesorado de Filosofía de la Universidad Nacional del Sur	545

Presentación de Libros	549
Francisco Romero, <i>Epistolario</i> , por Clara Jalif de Bertranou	551
Celina A. Lértora Mendoza, <i>Filosofía; cinco minutos en dial</i> , por Carlos E. Berbeglia	557
Ricardo Viscardi, <i>Ciencia, Tecnología y Exclusión: Hacia el Estallido Social. Pandemia y Gubernamentalidad</i> , por Sebastián Ferreyra	559
Homenajes	565
Marta Daneri-Rebok	
Ana Mallea	567
Susana Maidana	
Lucía Piossek	575
Beatriz G. de Siufi	
Fallecidos del NOA	577

XX JORNADAS DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO

