



UCES

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

EXPERIENCIA Y MÉTODO

Actas de las IX Jornadas
de Filosofía UCES

Experiencia y método : Actas de las IX Jornadas de Filosofía UCES /
Agustín Brousseau ... [et.al.] ; compilado por Luciano Lutereau y Juan Bautista Líbano.
- 1a
ed. - Buenos Aires : UCES - Editorial de la Universidad de Ciencias Empresariales y
Sociales,
2012.
CD-Rom.

ISBN 978-987-1850-09-9

1. Filosofía. 2. Actas de Congresos. I. Brousseau , Agustín II. Lutereau, Luciano,
comp. III. Líbano, Juan Bautista, comp.
CDD 107

Fecha de catalogación: 09/10/2012



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

EXPERIENCIA Y MÉTODO

Compiladores:
**Juan Bautista Libano y
Luciano Lutereau**



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

AUTORIDADES UCES

Rector

Dr. Gastón A. O'Donnell

Vicerrectora General

Lic. María Laura Pérsico

Vicerrectora de Evaluación Universitaria

Dra. Beatriz Checchia

Secretaria General Académica

Lic. Viviana Dopchiz

Secretario Académico de Posgrado

Lic. José Fliguer

Prosecretarios Administrativos

Cdor. Claudio Mastbaum

Arq. Alfredo André

Prosecretarios Académicos

Lic. Teresa Gontá

Lic. Verónica Peloso

Lic. Fernando Saidon

Prof. Alejandra Iscoff

SUPERIOR CONSEJO ACADÉMICO

Presidente

Prof. Dr. Luis N. Ferreira

ÍNDICE

Apodíctica, dialéctica y erística en <i>Menón</i> y <i>Tópicos</i> AGUSTÍN BROUSSON	6
Tanteos en la oscuridad Sobre cómo construimos nuestra visión del mundo DARÍO MAURIZZIO MARYN	15
Vínculos entre experiencia y método; el caso de la <i>filosofía ambiental de campo</i> ALICIA IRENE BUGALLO	25
De Bachelard a Balibar y Pêcheux (pasando por Althusser) PEDRO KARCZMARCZYK	32
Refutación a G FLAVIO SORBELLINI	58
El mito de la experiencia propia JUAN BAUTISTA LIBANO	79
Posiciones del saber LUCIANO LUTEREAU	86

Apodíctica, dialéctica y erística en *Menón y Tópicos*

AGUSTÍN BROUSSON

Introducción

Quizás sea Aristóteles el filósofo de la Antigüedad que con mayor detenimiento y profundidad ha reflexionado sobre la cuestión metodológica. En efecto, además de los tratados dedicados específicamente al método, en la mayoría de las obras del estagirita que han llegado hasta nosotros podemos encontrar consideraciones –más o menos extensas– sobre aspectos metodológicos. Si bien esto resulta beneficioso, ya que nos permite conocer con mayor detalle cómo él concibe al método –en realidad, a los métodos–, por otro lado, suscita algunos inconvenientes debido a que no siempre se expresa del mismo modo y utilizando la misma terminología, lo que torna difícil discernir si, por ejemplo, en dos obras diferentes del *corpus* está haciendo referencia al mismo método, o si le agrega algún detalle que antes no tuvo en cuenta, o si directamente habla de un método distinto. Esta dificultad ha generado numerosas controversias entre los especialistas en las que, por exceder el marco del presente trabajo, no nos detendremos. Aquí nos interesará, sobre todo, la diferenciación que Aristóteles realiza en *Tópicos* I, 1 entre *apodíctica*, *dialéctica* y *erística*.

Por su parte, el *Menón* es uno de los diálogos en que Platón dedica mayor atención a la cuestión del método. Prueba de ello es que es posible dividir dicho diálogo en tres secciones, en cada una de las cuales Sócrates hace uso de un procedimiento distinto ya sea para refutar las definiciones de su interlocutor (el *élenchos*), para sostener que conocer es recordar (reminiscencia), o para investigar sobre algo de lo que no tiene conocimiento (método hipotético). Se suma a esto el hecho de que el diálogo –o al menos sus puntos centrales– gira en torno de la cuestión del modo en que se adquiere la virtud; la discusión se centrará en si esta es o no enseñable, con lo cual cobra importancia el modo en que el conocimiento es adquirido.

El antes mencionado interés por la diferenciación aristotélica entre apodíctica, dialéctica y erística se debe a que el objetivo que aquí nos proponemos es sostener que es posible hallar tal distinción -al menos en los rasgos esenciales- en el *Menón*, de Platón. Como el nuestro no es un trabajo de recepción, no pretendemos sostener que la distinción aristotélica ya se encontraba en la filosofía de Platón, sino mostrar que en determinados momentos del *Menón* pareciera estar presente. Para ello, luego de exponer brevemente el modo en que Aristóteles concibe cada uno de estos tres métodos, nos dedicaremos al análisis de pasajes del mencionado diálogo platónico para corroborar si nuestra hipótesis es válida o si, por el contrario, debemos abandonarla.

Erística

Aristóteles dedica los ocho libros de *Tópicos* a la caracterización y estudio de la dialéctica. En efecto, comienza el tratado diciendo que su propósito “es encontrar un método a partir del cual podamos razonar sobre todo problema que se nos proponga a partir de *éndoxa*” (*Tópicos*, I, 1, 100a)¹. El comienzo, el primer paso de esta búsqueda es diferenciar el método que se pretende encontrar de los demás métodos. Es por esto que el filósofo, en el primer párrafo del libro I, da una caracterización no solo de la dialéctica, sino también de la apodíctica y de la erística. Por razones de estrategia argumentativa, comenzaremos por esta última

El erístico se diferencia del dialéctico en dos aspectos: en primer lugar, utiliza como punto de partida de su razonamiento no *éndoxa*, sino cosas que aparentan ser tales. Es decir, no parte de verdaderas opiniones reputadas, sino de opiniones que aparentan serlo. En cuanto a la segunda diferencia, no se encuentra en la estructura del razonamiento, sino en la intención de quien lo desarrolla, en el objetivo que pretende alcanzar. Este objetivo, en el caso del erístico, no es otro más que el de conseguir la victoria en una discusión. Quien procede de esta manera, la mayoría de las veces no cuenta con una tesis propia, positiva, motivo por el cual su objetivo es refutar, echar por tierra las tesis ajenas. Y es para esto

¹ Seguimos la traducción de Candel Sanmartín, M., en Aristóteles, *Tratados de lógica*, Madrid, Gredos, 2007 con algunas modificaciones.

último que recurre a paradojas, engaños, etc., pero postulándolos como opiniones aceptadas por la mayoría. Solo a modo de ejemplo, podemos mencionar a los megáricos, grupo socrático que no solo adoptó, sino que llevó hasta sus extremos esta práctica.

Si Aristóteles no agregara nada más en su caracterización de la erística, todo aquel que en una discusión se enfrentara con un erístico estaría condenado a desechar la tesis que sostenía. Sin embargo, el filósofo nos dice que “la naturaleza de lo falso que hay en ellos [en los razonamientos erísticos] se hace evidente al instante y casi siempre para los que son capaces de captar también los pequeños detalles” (*Tópicos*, I, 1, 100b). Entonces, aquel que ponga su tesis a examen, no debe dejarse amedrentar por un interlocutor erístico y sus razonamientos, sino que debe prestar extrema atención al modo en que este argumente y, así, poder descubrir que la supuesta refutación está basada en falsedades.

Teniendo presente esta caracterización del proceder erístico, debemos, ahora, ver si es posible hallar en el *Menón* alguna consideración de tal procedimiento. Como hemos mencionado en la Introducción, este diálogo puede ser dividido en tres secciones. Sin embargo, hay pasajes que no pertenecen propiamente a dichas secciones, sino que son los que, de alguna manera, hacen de nexo entre una y otra. Este es el caso del pasaje que se extiende desde 80d7 hasta 81a3, en el que aparece la denominada *paradoja de Menón*. Luego de que Sócrates pida a Menón investigar qué es la virtud antes que el modo en que se adquiere, los tres intentos de definición ofrecidos por este son refutados por aquel. Ante una nueva invitación socrática, el interlocutor plantea la *paradoja* antes mencionada, que postula lo siguiente: si alguien ignora lo que es algo (en este caso la virtud), ¿cómo habrá de buscarlo? Pues, si lo conociera, no tendría necesidad de buscarlo; pero si no lo conoce, cómo sabrá que lo ha encontrado. Este planteo realizado por Menón es inmediatamente calificado por Sócrates como un razonamiento *erístico*. En realidad, como el punto de partida de un futuro argumento erístico. Argumento que Sócrates no deja que Menón desarrolle y al que opone la “teoría” de la reminiscencia, según la cual conocer es recordar (81a5-e4). Pero al concluir con la exposición de esta “teoría”, Sócrates vuelve sobre el razonamiento de

Menón que él había interrumpido y dice: “Sóc.- No debemos, en consecuencia, dejarnos persuadir por ese argumento erístico. Nos volvería indolentes [...]; este otro [la reminiscencia], por el contrario, nos hace laboriosos e indagadores” (*Menón*, 81d9-e2).

Tras esta breve exposición, podemos constatar, por un lado, que Platón en este diálogo hace referencia al proceder erístico. En efecto, si Sócrates no hubiera interrumpido a Menón y lo hubiera dejado desarrollar su razonamiento, este habría sido un razonamiento de tipo erístico, ya que su punto de partida –la paradoja– no es un *éndoxon* real, sino aparente. Por otro lado, vemos que Sócrates fue capaz de descubrir rápidamente que lo postulado por su interlocutor encerraba falsedad; es decir, Sócrates ha sido capaz “de captar también los pequeños detalles”. Además de esto, Sócrates señala un problema al que se vería conducido quien dé relevancia a un argumento de este tipo: caer en la quietud. Porque un argumento así no hace más que persuadir a quien lo acepte de abandonar la búsqueda del conocimiento.

Vemos, entonces, que tanto Aristóteles como Platón poseen una valoración claramente negativa de los argumentos de tipo erístico, ya que un razonamiento así no tiene ninguna utilidad a la hora de conocer, no ayuda en nada a quien transita el camino hacia el conocimiento.

Apodíctica y dialéctica en Aristóteles

Resta, ahora, ver si es posible encontrar en el *Menón* rasgos de la diferenciación aristotélica entre apodíctica y dialéctica. Para ello, comenzaremos nuevamente con la caracterización que de ambas realiza Aristóteles en *Tópicos* I, 1. Allí dice lo siguiente: “hay demostración cuando el razonamiento parte de cosas verdaderas y primordiales, o de cosas cuyo conocimiento se origina a través de cosas primordiales y verdaderas; en cambio, es dialéctico el razonamiento construido a partir de *éndoxa*. Ahora bien, son verdaderas y primordiales las cosas que tienen credibilidad, no por otras, sino por sí mismas [...]; en cambio, son *éndoxa* las que parecen bien a todos, o a la mayoría, o a los sabios” (*Tópicos* I, 1, 100a27-b23).

Si bien en el texto citado no se menciona la apodíctica, sí se habla de demostración (*apódeixis*). Esta, pues, no es más que el resultado

pretendido por quien utiliza la apodíctica. Es decir, el objetivo que pretende alcanzar aquel que utilice como método la apodíctica no es otro más que mostrar, manifestar, exponer la verdad de la conclusión a la que ha arribado partiendo de “cosas verdaderas y primordiales”. Siendo esto así, coincidimos con Berti en que “la situación concreta en la que Aristóteles piensa teorizando la ciencia apodíctica es la constituida por un científico, [...] el cual estando ya en posesión de la ciencia en cuestión se propone exponerla a otros. [...] estos últimos no tienen nada para decir, solo deben aprehender” (2008, p. 29). La idea, entonces, que se encuentra en la base de la apodíctica y de su objetivo –la demostración–, implica la transmisión del conocimiento por parte de alguien que ya lo posee, a otro que aun no lo tiene. Pero en esta transmisión, aquel que pretende adquirir dicho conocimiento, cumple simplemente un rol pasivo, de espectador, sin intervenir para nada en el proceso de adquisición del conocimiento.

Además del hecho de que ambas utilicen como punto de partida de sus razonamientos cosas distintas –verdaderas y primordial, por un lado, y *éndoxa*, por otro–, quizás sea esta, la situación, el contexto que suponen, una de las diferencias más significativas entre apodíctica y dialéctica. Si la situación que supone la primera es la antes descrita, por el contrario, la dialéctica supone la interacción entre dos o más personas. En efecto, en ella la situación ya no será la de un maestro que enseña algo a un alumno estático, sino la del diálogo. Es por esto que en la dialéctica adquieren igual importancia tanto quien sostiene una cierta tesis, como aquel que tras examinarla, la objeta. Esto supone, además, que la adquisición del conocimiento es un proceso activo. A aquel que desee alcanzar un determinado conocimiento no le bastará con asistir a una demostración, en la que no tenga nada que aportar, sino que deberá formar parte de un proceso inter-activo ya sea preguntando, respondiendo u objetando. De manera muy esquemática, el proceder dialéctico es el siguiente: se plantea una pregunta, que por lo general corresponde a la pregunta por la esencia²; el interlocutor examina lo expuesto y responde; aquel que había planteado la pregunta

² Este primer paso no siempre corresponde a la pregunta por la esencia (por ejemplo, ¿Qué es la virtud?); puede, también, comenzarse por dar una definición y preguntar si ella es verdadera (¿la virtud es gobernar a los hombres, o no?)

comienza a interrogar al otro con el fin de ir extrayendo de sus respuestas una conclusión que lo haga caer en contradicción con la primer respuesta que había ofrecido; una vez que esto ocurre, el interlocutor es refutado. A lo largo de todo este procedimiento, a lo largo de este interrogatorio, ninguno de los dos (o más) interlocutores debe perder de vista las *éndoxa*; es decir, lo que postulen nunca debe olvidarse de las opiniones reputadas, ya que si sucediera esto, no podría haber diálogo.

Apodíctica y dialéctica en Menón

Que es posible hallar en el *Menón* elementos del proceder dialéctico tal como Aristóteles lo describe –y como lo hemos resumido arriba–, no es algo difícil de sostener. Primero, porque lo que hay entre Sócrates y Menón es un diálogo que, como hemos visto, es la situación supuesta por la dialéctica. Por otro lado, la estructura de los diálogos platónicos del período socrático es la misma que la de la dialéctica: Sócrates pregunta por la esencia de algo (*tí esti*), el interlocutor responde, Sócrates continúa interrogándolo hasta que este cae en contradicción y, por último la primer respuesta es refutada. Si bien la pregunta inicial no es por la esencia de algo, un procedimiento similar puede observarse en el extenso ejemplo del esclavo, con el cual Sócrates prueba a Menón que conocer es recordar (82b-85b). En dicho episodio, en primer lugar, a través del interrogatorio, Sócrates mostrará al esclavo que lo que poseía no era un conocimiento verdadero, sino un conocimiento aparente; luego –siempre mediante el interrogatorio–, ayudará al esclavo a que llegue a una resolución del problema geométrico que se le había planteado.

Sin embargo, creemos que es posible hallar en el diálogo platónico otro elemento más que puede asimilarse al proceder dialéctico; elemento que, a nuestro juicio, hace manifiesto, además, que la diferencia entre dialéctica y apodíctica, tal como la hemos visto en Aristóteles, también puede encontrarse en el *Menón*. Dicho elemento es la diferencia entre los términos *didaktós*, utilizado por Menón, y *mathetós*, utilizado por Sócrates. Insistimos en que lo que aquí pretendemos no es sostener que la clasificación aristotélica de los diferentes métodos ya se encontraba en Platón, sino que solo

intentamos mostrar que hay determinados elementos en el diálogo platónico que recuerdan a tal clasificación.

El hecho de que Platón haya utilizado estos dos términos no es nada inocente. Antes bien, creemos que con ellos tiene una intención precisa: establecer que el modo en que Menón –que, como muchos de los interlocutores socráticos, representa a la mayoría–, concibe el proceso por el cual se adquiere el conocimiento difiere bastante del modo en que Sócrates lo concibe. No solo eso, sino que, además, mediante estos términos se hace evidente que lo que mueve a ambos a querer conocer, a adquirir conocimiento, es diferente.

Comencemos por establecer la diferencia entre *didaktós* y *mathetós*. Si bien ambos adjetivos provienen de verbos que pertenecen a lo que podríamos denominar el campo semántico del conocimiento –*didásko* y *mantháno*–, representan un modo distinto en que este es adquirido. En efecto, el primero significa *enseñar*, pero en el sentido de transmitir un conocimiento a otro, mientras que *mantháno* es *aprender*. Vemos, entonces, que uno pone el acento en la función didáctica, en la figura del maestro, mientras que el otro lo hace en la del alumno y su intención. Y esto es justamente lo que diferencia el modo en que Sócrates-Platón concibe el conocimiento del modo en que lo concibe Menón. Cuando Platón, en *República*, menciona el modo en que deben ser formados los hombres que gobernarán la Pólis, dice que no será un juego azaroso, “sino un volverse del alma desde un día sombrío hasta un [día] verdadero; o sea, un camino de ascenso hacia la realidad, [camino] al que correctamente llamamos filosofía” (*República*, 521c). Esta idea de camino, de ascenso, hace manifiesto que para el filósofo ateniense el conocimiento implica una actividad por parte del alumno, por parte de aquel que quiere conocer; y es esta misma idea la que representa el término *mathetón*. Hoerber, tras analizar otros pasajes de *República* y, sobre todo, el denominado *excursus filosófico* de *Carta VII*, dice que “de acuerdo con la pedagogía de Platón, *mathetón* implica [...] una participación personal en la ‘investigación,’ un proceso activo del propio pensamiento; mientras que *didaktón* significa un aprendizaje ‘de memoria,’ una enseñanza desde el

exterior [...] una mera transmisión de una persona a otra, una escucha pasiva”³ (1960, p.91).

Si esto es así, entre los dos términos escogidos por Platón existe la misma distinción que hemos señalado al referirnos a la caracterización que Aristóteles hace de la dialéctica y de la apodíctica. Los diferentes contextos que estas suponían, son los mismos que implican *didaktón* y *matheton*.

Mencionaremos tres elementos más que apoyan nuestra interpretación. En primer lugar, si volvemos sobre el problema ya mencionado que para Sócrates trae aparejado un razonamiento de tipo erístico, veremos que este es que un razonamiento así, nos conduciría al abandono de la búsqueda, mientras que el argumento de la reminiscencia nos invita a la indagación. La oposición actividad-pasividad por parte de quien pretende adquirir un conocimiento, entonces, está presente a lo largo de todo el diálogo. Un segundo elemento es el rol socrático. En efecto, Sócrates no enseña nada a nadie, no transmite conocimiento, sino que simplemente colabora con quien desea aprender. En cuanto al tercer elemento, le dedicaremos el siguiente apartado.

El valor de estar en aporía (aporeîn)

En el segundo párrafo del libro I de Tópicos, Aristóteles expone para qué sería útil contar con el método buscado –la dialéctica. Dicho método es útil en relación con la ejercitación, con las controversias casuales y con el conocimiento filosófico. Con respecto a esta última utilidad, Aristóteles dice que gracias a la dialéctica, “pudiendo desarrollar una dificultad en ambos sentidos (*diaporéin*), discerniremos más fácilmente lo verdadero y lo falso en cada cosa” (*Tópicos*, I, 2, 101a33-35). Este proceder, denominado *método diaporemático*, es netamente activo; implica que quien quiera adquirir un conocimiento y se encuentre frente a dos posibilidades, debe analizar ambas, recorrerlas de principio a fin, para ver qué hay de verdadero y de falso en cada una de ellas.

En el diálogo platónico aquí estudiado, Menón compara a Sócrates con el pez narcón. El mismo efecto que este produce en

³ La traducción del original en inglés es propia.

quien lo toca, el entorpecimiento, Sócrates produce en sus interlocutores. Sin embargo, lo que Sócrates le aclara a Menón es que lo que busca no es problematizar (*aporeîn*) a los demás estando él libre de problemas (*euporein*); sino que estando problematizado (*aporeîn*), hace que los demás lo estén. Y esto último es visto por él como un bien que se le hace al interlocutor, lo que queda claro cuando, tras el primer interrogatorio, el esclavo queda problematizado. Allí dice Sócrates que al problematizarlo le ha hecho “un beneficio para resolver la cuestión. Ahora, en efecto, buscará de buen grado” (*Menón*, 84b). Vemos, entonces, que el valor que Sócrates-Platón asigna al estar en aporía es completamente positivo, ya que se lo considera un motor que impulsa hacia la búsqueda de conocimiento.

A modo de conclusión

Mediante esta exposición, hemos querido mostrar que es posible encontrar determinados elementos del *Menón* que, de alguna manera, suponen consideraciones similares a las realizadas por Aristóteles en relación a la apodíctica, la dialéctica y la erística. A través de los breves comentarios al texto aristotélico y de las menciones a pasajes del dialogo platónico, creemos haber hecho manifiestas estas similitudes. Similitudes que, a nuestro juicio, evidencian que tanto para Platón como para Aristóteles, el adquirir conocimiento debe implicar un esfuerzo por parte de quien desea conocer.

Bibliografía

Aristóteles (2007). *Tratados de Lógica*, Madrid: Gredos.

Berti, E. (2008). *Las razones de Aristóteles*, Buenos Aires: Oinos.

Devereux, D. (1978). “Nature and Teaching in Plato’s ‘Meno’”, *Phronesis* 23, 2, pp. 118-126.

Hoerber, R. (1960). “Plato’s ‘Meno’”, *Phronesis* 5, 2, pp. 78-102.

Platón (2007). *Diálogos* (Vol. II), Madrid: Gredos.

Tanteos en la oscuridad

Sobre cómo construimos nuestra visión del mundo

DARÍO MAURIZIO MARYN

Este ensayo breve encuentra origen en la propuesta académica que vertebra las IX Jornadas de Filosofía de UCES. Como todo producto filosófico humano, lo aquí vertido podrá apenas trazar algunas líneas trémulas del retrato que pretendo dibujar del inasible rostro de la Realidad.

Reconocida y confesada la falencia, me será un poco menos ardua la tarea de encender un fósforo en esa oscura caverna que es el mundo y podré, sirviéndome de tanteos desesperados en la oscuridad, abordar el problema de la experiencia y el método.

Veamos si todos juntos podemos sumar luces e iluminar el camino con mayor potencia.

El fin último

Nuestro ego es inmenso. Cualquiera que pretenda pasar por humilde sabe que incluso eso es un acto de egocentrismo (pretender ser poseedor de lo que por pura convención se considera una virtud es, sin dudas, una contradicción del mandato mismo de dicha convención). Quizá sea esta cualidad inherente a la especie lo que nos haga suponernos capaces de comprender la *realidad* en todas sus facetas. Como escribió alguna vez Nietzsche, “el filósofo es el más soberbio de los hombres”. Y yo escribiré aquí que dicha soberbia es, tal vez, uno de los propulsores más poderosos con los que cuenta la especie humana para avanzar en el mundo. Nos han enseñado de niños que la soberbia es perniciosa, lo sé, pero hace tiempo que he dejado de ser un niño y es por eso que comprendo que algunas «enseñanzas» —o acaso la mayoría—, no tienen una consistencia sólida si se las analiza con el debido rigor. Así como es posible domar el miedo para convertirlo en un aliado, es también

posible controlar la soberbia para tenerla como instrumento (pretender eliminarla es como suponernos capaces de desconectar un brazo, una pierna o un ojo; intento que resulta absurdo si el objeto es parte de nosotros).

Lo cierto es que nos suponemos capaces de profundos conocimientos y eso, a estas alturas de nuestra Historia, no puede ponerse en tela de juicio. Sin embargo, a medida que se acumulan los conocimientos en las bibliotecas, nos hallamos en permanentes aprietos intelectuales. El hallazgo de nuevos problemas, la construcción de nuevas teorías, el diseño de novedosos experimentos, y el cambio natural que sufren nuestras sociedades humanas, someten a nuestros paradigmas cognitivos a un constante tambaleo.

La masa de conocimientos obtenidos y copiados por las ciencias es tan inmensa que no resulta imposible que terminemos navegando a la deriva filosófica de semejante abundancia. Por ello resulta crucial para el científico —y también para el filósofo—, entregarse a una incansable reflexión acerca de la naturaleza misma de la experiencia y el método. Después de todo, el fin último de la filosofía (cualquiera sea su resultado final) y también el de la ciencia, es conocer el mundo.

Ya sea que el pensar filosófico nos lleve a las inhóspitas cárceles del solipsismo, a los infértiles campos del subjetivismo, o a los desafiantes laberintos del realismo, en todos los casos deberemos dar alguna clase de explicación. Tanto el solipsista como el subjetivista deberán, si desean ser tomados en serio, no solamente fundamentar con una lógica trémula sus posturas, sino también explicar la mecánica de esa subjetividad (después de todo hay, según ellos, solo un mundo mental/espiritual, y ese mundo debe ser estudiado). La gesta del realista no es menor: debe entregarse a la penosa tarea de describir no solo sus esquemas de percepción, sino también el andamiaje de ese mundo del que forma parte y que es distinto de él. De modo que, sin importar el sistema al que se adhiera, el trabajo intelectual de fundamentar y luego explicar, describir (y, según el caso, incluso predecir) sigue siendo un imperativo.

El fin último de la filosofía es comprender. Y comprender es abarcar, y abarcar es albergar, y albergar es contener, y contener es subsumir, y subsumir implica considerar al elemento comprendido,

abarcado, albergado, contenido, como parte de un conjunto mayor. Semejante operación implica un salto desde la insignificancia de la ignorancia a la grandeza del saber (puesto que para saber es preciso haber agrandado de antemano el continente de lo comprendido; o sea, la mente).

La experiencia

No discutiré aquí el problema de la realidad, pero sí me explicaré acerca de un tema crucial: la conexión entre la experiencia y el método.

La experiencia es relativamente fácil de describir a los fines de este texto, pero el método comporta una trama notablemente más desafiante. Teniendo en cuenta que experiencia no es sinónimo de experimento, podemos definirla rudamente como sigue: “conjunto de todos los datos provenientes del mundo exterior”. Pero esta definición, un poco primitiva, supone que una máquina con sensores es capaz de tener una experiencia (no es razonable asignarle una experiencia a las máquinas; a lo sumo, podemos hablar de interacciones más o menos sofisticadas con el entorno, pero nunca de experiencia). Para evitar este inconveniente debemos preguntarnos: ¿Qué es la experiencia? ¿Por qué es posible atribuírsela solo a una entidad inteligente? Esta segunda pregunta nos da una respuesta parcial. Para que se dé una experiencia debe haber en el sujeto una capacidad de apercepción —*en sentido kantiano*—; esto es, una capacidad de autopercepción, una consciencia.

La experiencia entendida como un torrente de datos que advienen del mundo externo mediante los sentidos debe, para ser tal, modificar de algún modo el aparato cognitivo del sujeto. Pero esto podría ocurrirle a una máquina sin consciencia: los datos provenientes del mundo exterior se almacenan (de ser necesario), en alguna clase de soporte. Dicho proceso requiere de un sistema sensorial, y culmina en la modificación física del mencionado soporte (por ejemplo, un disco rígido). Sin embargo, como ya he dicho, para que exista una experiencia resulta necesaria una consciencia. En efecto, en la medida en que el sistema cognitivo (natural o artificial) del sujeto en cuestión tiene la capacidad de ser consciente de la recepción de los datos y del efecto que dichos datos operan en su

estructura cognitiva, podrá llamarse a eso experiencia.

La experiencia, como yo la entiendo, es sistémica: es el sistema conformado por los datos captados por el repertorio sensorial del sujeto más su procesamiento consciente (me abstendré de decir algo acerca del enigmático inconsciente). El dato, el canal sensorial y en almacenamiento de la información que contiene, o incluso la reacción que pueda provocar en un ente, no es suficiente para crear la experiencia. A todo eso debe agregársele la propiedad mental del sujeto que le permite saber que está absorbiendo dicho dato, y reflexionar tanto acerca de su significado, de su sentido, de su referencia, como de su importancia contextual.

Bocetada ya la definición (parcial y provisoria) de la experiencia, podemos pasar a considerar el problema del método. Pero... un método para qué. Bien, obviamente hago referencia a un método diseñado para conocer. Pero... conocer qué. La respuesta es simple: conocer la realidad en todos los niveles de los cuales lleguemos a ser conscientes.

La experiencia es natural, en tanto es una propiedad inherente al sujeto inteligente. Los datos pululan por el mundo en forma de señales físicas de alguna clase, y la consciencia es una propiedad emergente del cerebro material del sujeto. Ni los datos ni esta prodigiosa capacidad reflexiva del sujeto son una creación de él. No tiene mérito alguno por ser capaz de sumergirse en la experiencia, puesto que, como dije, tanto los datos como su propia capacidad son naturales. El método, en cambio, es puramente artificial. Tiene su origen en elementos naturales (los datos externos, los sentidos y el cerebro), pero su diseño es siempre creado por la inteligencia de la criatura que lo implementa.

El método

El método es el conjunto de protocolos creados al fin de guiar el estudio del mundo (o incluso ciertos sistemas de ideas, como sugirió Descartes). El método encauza no solo en el trabajo de minería que debe realizar el sujeto para obtener información, sino también el modo de interpretar dicha información.

La metodología aplicada a un objeto de estudio está íntimamente ligada a los paradigmas de la época en que acontece. Aquí

tomaré la acepción de paradigma que ha ofrecido Thomas Kuhn. A este respecto, Kuhn ha afirmado en su obra “La estructura de las revoluciones científicas”, que un paradigma es un conjunto de creencias fijadas consensualmente por la comunidad científica. El paradigma, como gran marco de referencia intelectual, permite decidir:

1. Lo que debe observarse.
2. La clase de preguntas que deben formularse para guiar la investigación.
3. Cómo deben sistematizarse esos interrogantes.
4. El modo de interpretar los resultados de la investigación científica.

Debo aclarar que, aún en desacuerdo con la propuesta de Kuhn sobre las «revoluciones» en la ciencia (coincido un poco más con Lakatos), considero interesante, a nuestros fines, su definición de paradigma.

Los cuatro puntos anteriores no hablan de un método, sino de una suerte de guía general a la luz de la cual, mediante un método determinado, debe conducirse la investigación. El método no necesariamente se subsume al paradigma, pero está claramente influenciado por él. No es lo mismo que un científico adopte el falsacionismo de Popper (que pese a los ajustes que sugirió con posterioridad, siguió siendo absolutista), que el enfoque de Chalmers (si es un estudioso de la mente), o el de Kuhn. Popper afirmaba que una hipótesis era susceptible de ser derribada de un plumazo si el más mínimo experimento u observación natural la contradecía. Ignoró el sistema de hipótesis auxiliares del que se sirven los científicos para contrastar las hipótesis principales con los hechos. Un hombre de ciencia que adopte el falsacionismo popperiano correrá el riesgo de eliminar teorías eficaces sin necesidad. Como parte del método, como criterio de validez, el falsacionismo —tanto el ingenuo como el sofisticado— es muy útil, en tanto no se adopte a rajatabla; esto es, como criterio universal e inamovible. Ni las hipótesis ni las teorías más complejas se descartan tan solo por obra y gracia de una observación que los contradiga. A lo sumo, se someten a revisión.

Como vemos, el método es algo muy frágil. Con esto quiero decir que, al estar relacionado con los paradigmas de una época, su eficacia depende, en parte, de la fortaleza de las creencias imperantes. Pero no confundamos método con teoría. El método es el protocolo o la serie de protocolos que forjan tanto la construcción de teorías como la búsqueda de datos concretos en el mundo. El método es algo así como el plan maestro de construcción y de búsqueda del saber.

Resulta difícil comparar métodos de manera histórica. No estoy seguro de poder afirmar que en la Edad Media se utilizara X método mientras que ahora se usa el método Y (*de hecho, la ciencia medieval era prácticamente inexistente* debido a la triste e improductiva influencia de la Iglesia Católica). Pero quizá sea más instructivo comparar el modo en que un hombre que hoy nos resulta tan lejano en el tiempo, como puede ser Aristóteles, utilizó para concretar sus investigaciones científicas. La enorme cantidad de tiempo que nos separa de él hace que las diferencias metodológicas sean más notables. Es probable que nuestros elaborados métodos difieran grandemente de los utilizados por los antiguos, pero ciertamente no están tan lejos de los que utilizara Galileo hace casi tres siglos.

Ha existido, y existe aún hoy, una gran cantidad de métodos de los que podemos servirnos para conocer el mundo. Y dejo en claro que no haré distinción entre los diversos métodos filosóficos y los métodos científicos. La razón que me lleva a colocar a todos los métodos en el mismo conjunto puede parecer un poco extravagante si la presento sin la debida fundamentación, pero sabrá el lector disculpar esta escasez de información; la extensión del trabajo me limita en grado sumo. Solo diré que agrupo a los diversos métodos en un solo cuerpo conceptual porque parto de la hipótesis que he llamado "*Hipótesis de la realidad unitaria*". Esta hipótesis postula que la realidad es una sola, sin importar cuán compleja sea. Dado que si existiese un universo "paralelo" también tendría propiedades inherentes (por muy descabelladas que pudieran resultarnos), dicho universo y el nuestro cumplen con los requisitos de la existencia. Si pudiesen ser detectados innumerables mundos con evoluciones distintas del nuestro, aún así formarían parte de la Realidad. En este caso, se trataría de una realidad más diversa y compleja

comparada con la que concebimos actualmente, pero sería única al fin. Una de las razones que me inducen a colocar a todos los métodos en la misma bolsa es que, más allá de sus grados de eficacia general (*solos o combinados con otros*), todos tienen la misma finalidad (conocer el mundo o algún aspecto de él), y las mismas características generales: todos son productos de la razón, se basan en alguna lógica susceptible de ser formalizada, y han salido de cerebros pertenecientes a la misma especie (todos los hombres, mejor o peor, pensamos prácticamente de la misma manera). Los contraargumentos no podrán ser abordados aquí, pero sí pueden debatirse oralmente durante el curso de las Jornadas de Filosofía.

Veamos los diversos métodos con que contamos a la fecha para conocer el mundo en sus diversas facetas:

1. Analogía
2. Extrapolación
3. Lógico inductivo
4. Lógico deductivo
5. Sistémico
6. Lógico
7. Histórico
8. Sintético
9. Experimental
10. Observación científica
11. Hermenéutico
12. Fenomenológico
13. Dialéctico
14. Hipotético deductivo
15. Empírico-Analítico
16. Sintético

Si me he perdido alguno, en este caso no tiene importancia. Lo que sí importa es que todos ellos han sido producidos por humanos que caminan por la Tierra, que han absorbido datos provenientes de su entorno y que los han interpretado según algunos esquemas propios del cerebro humano, al tiempo que los han acopiado en las neuronas y se han dejado influenciar por ellos.

Y ya, a estas alturas, es la hora de jugar. Olvídense de los procedimientos rígidos y serios, de la terminología filosófica que aprendieron del diccionario de Ferrater Mora, y de los disfraces que suelen utilizar los filósofos “serios”. Pregúntense: ¿Qué otros métodos habría si la inteligencia del hombre hubiera sido forjada en el mundo de la hormiga, de la abeja, del ratón, del pez o del ácaro? ¿Cómo sería nuestra física si nos hubiésemos desarrollado en el mundillo de una bacteria? ¿De qué extraño modo concebiríamos las diversas escalas?

¿Y si hubiésemos nacido en el mundo cuántico? ¿Y si nos hubiera tocado desarrollar nuestras mentes en el mundo de las altas velocidades que describe la teoría de la relatividad especial? No resulta imposible afirmar que nuestros métodos podrían ser similares, pero ¿qué hay de aquellos que difiriesen radicalmente? Son esos lo que me interesan ahora.

Si se analiza en profundidad, mi hipótesis de la realidad unitaria lleva a suponer que los métodos pueden diferir, pero que las concepciones básicas de la realidad deben ser las mismas para cualquier ente inteligente. Es válido conjeturar que, antes de ser un pensador se es apenas un transeúnte del mundo, y que mientras se tiene ese humilde estatus, las concepciones más simples que pueden nutrir la mente están destinadas a cumplir con éxito los dictados de la biología. Por lo tanto, cualquier ente inteligente que sea un producto de este universo y que evolucione con él durante su período vital, debe primero conocer de modo crudo pero acertado el andamiaje básico del entorno en que habita.

Los chimpancés y los hombres, como así también los koalas, han evolucionado para distinguir el arriba del abajo. Y cuando se está inmerso en un campo gravitatorio, abajo es precisamente la dirección en la que los objetos se aceleran violentamente hasta chocar con algún obstáculo, y arriba es la dirección opuesta (y que

generalmente cobra su peaje en energía si quiere alcanzársela). Este torpe ejemplo, aún en su rusticidad, ayuda a comprender que las estructuras mentales de ciertas criaturas, sin hacer distinción de sus habilidades cerebrales, suelen ir de la mano de las propiedades que posee el entorno. Aquí no planteo un regreso al realismo ingenuo, sino una reflexión que hoy en día parece haber sido desestimada: que el mundo influye más en nuestros modelos mentales de lo que nos agrada suponer. ¿Cómo podría ser de otro modo? Si nuestro mundo fuera como alguna vez lo soñó Borges, si nuestro universo fuera una biblioteca y nosotros nacióramos en ella, todo sería posible. Pero nuestro mundo no es una biblioteca, y no hemos nacido en ella; por lo tanto, lo que alimenta nuestros cerebros no son ideas surgidas de los libros, sino modelos brotados tanto de los datos externos como de nuestras propias estructuras neuronales, que han evolucionado, primero que nada, para sobrevivir en este sector de la realidad que nos toca ocupar. Desde allí, hemos viajado con nuestras mentes hacia el mundo del átomo y el de los agujeros negros (y no nos ha ido tan mal). ¿Cómo lo hemos hecho? Pues bien, partiendo penosamente desde los modelos mentales que hemos sabido construir en este estrato de la realidad (que está entre lo infinitesimal y lo muy grande), y lo hemos extendido luego, mediante varios de los métodos enumerados antes hasta los niveles siguientes, que no podemos percibir con los sentidos pero que sí podemos disfrutar en la práctica (la tecnología que nos salva la vida y que nos ayuda a multiplicar nuestro conocimiento es un sólido ejemplo de ello).

Con el correr de los siglos hemos aprendido a utilizar el intelecto para hacer mucho más que solo sobrevivir. Fue la propia potencia cerebral la que se enriqueció a sí misma para utilizar sus facultades para asuntos más complejos que la simple cosecha, caza y defensa. Del mismo modo, hemos aprendido (quizá no todos, dado el nivel de violencia que impera en el mundo), a disfrutar del sexo de un modo que se aleja mucho de la mera función reproductiva. ¿Sorprende, entonces, que esas mismas facultades cerebrales (biológicas) que alguna vez utilizamos para movernos exitosamente en un mundo inhóspito sean hoy los instrumentos invaluableles con los que pretendemos no solo dominarlo, sino

también comprenderlo enteramente? ¿Tendría una civilización inteligente de simios una física que contradijera a la nuestra? ¿Negarían la existencia de la gravedad? ¿Proclamarían que el mundo es plano? No lo creo...

Como vemos, los métodos podrán diferir, los paradigmas podrán modificarse según reglas que permanecen hoy en el misterio, pero lo que parece difícil de negar es que, en el fondo de ese conjunto de métodos dispares y de experiencias infinitas, se hallan las trazas de la Realidad: estructuras que denominamos lógica, instrumentos modelados al fuego de esa lógica que llamamos lenguaje, y resultados que, pese a que aún dudemos, nos hablan de una realidad unificada, concreta, complejísima y contenedora de todos nosotros.

¿Será así?

Vínculos entre experiencia y método; el caso de la *filosofía ambiental de campo*

ALICIA IRENE BUGALLO

Filosofía ambiental no confinada

La temática ambiental es interdisciplinaria y compleja; la noción misma de 'ambiente' debe entenderse como un sistema de interrelaciones con vectores físicos, bióticos y sociales, pero en nuestros medios académicos no encontramos suficiente espacio para la reflexión conjunta de lo humanístico y lo natural (Morin) a fin de poder alimentar un pensamiento ambiental enriquecido. Deben incorporarse disciplinas como psicología social, antropología cultural, economía, ciencias políticas, geografía humana, etc. La nueva tendencia supone una verdadera revolución conceptual y, sobre todo, metodológica, puesto que la ecología ha comenzado a tomar en consideración los elementos intangibles y no cuantificables de la acción y del espíritu humano: la percepción diferente según las poblaciones y los individuos, del tipo de desarrollo y de la calidad de vida, sus aspiraciones, el sentimiento de pertenecer y la sensación de realizarse.

Allí donde se ha podido abrir más complejamente, la filosofía ambiental se desarrolla en el límite o en interfase con territorios que pertenecen a otros; la ciencia, la política, la poesía, la teología. Se entrelaza con ciencias naturales y sociales, y saberes no científicos o pre-filosóficos que incluyen principios y normas del mundo de la vida, valores, creencias y concepciones últimas. La aproximación interdisciplinaria requiere, sin duda, un cierto elemento unificador. El campo de la filosofía, que tradicionalmente ha ejercido esta visión generalista, puede cumplir esa función, a condición de que el filósofo esté dispuesto a adoptar un accionar des-disciplinado, no confinado.

Sin dejar de lado ni descuidar los contenidos específicos de la filosofía ambiental, intentamos apartarnos de un formato disciplinar empobrecedor, apuntando a nuevas formas de decir y hacer. Esto no conlleva una fusión o confusión de saberes, sino una escucha

mutua prudente y abierta, de una práctica nueva, un estilo de abordaje nuevo, una perspectiva epistemológica más acorde al tema que tenemos entre manos: *lo ambiental en toda su complejidad*.

Con nuestra participación en proyectos de investigación y producciones interdisciplinarias quisiéramos fomentar una actitud 'exogámica', frente al predominio del estilo 'endogámico' del especialista, aunque las barreras institucionales e intelectuales pueden llegar a ser desalentadoras.

Filosofía ambiental de campo, como propuesta metodológica

En esta ocasión haremos referencia al rol de la filosofía ambiental en el marco de un programa de conservación biocultural en la *Reserva de Biosfera Cabo de Hornos* (Región Sub-antártica chilena). En el mismo han estado participando ecólogos y biólogos de campo, filósofos ambientales (Ricardo Rozzi, Robert Frodeman, Gene Hargrove, Christian Diehm, Alicia Bugallo, entre otros) sociólogos y artistas latinoamericanos, europeos y estadounidenses, a través de relaciones recíprocas entre investigación, educación y conservación.

Los proyectos que se han llevado a cabo en el marco del programa se construyen desde un abordaje sistémico integrador, complejo en métodos, saberes y actitudes. Su contexto implica numerosas variables. Por un lado, la rica diversidad natural de la región. Los actores que intervienen resaltan una diversidad social conformada por miembros descendientes de la comunidad indígena Yagán, habitantes descendientes de colonizadores europeos, residentes asentados recientemente, funcionarios temporales, además de los numerosos investigadores mencionados.

Así, se ha puesto en práctica una 'filosofía ambiental de campo'. Como metodología teórico-práctica, esta construcción colaborativa se despliega en una secuencia de cuatro pasos: 1) Investigación interdisciplinaria ecológica y filosófica; 2) Composición de metáforas y relatos simples; 3) Diseño de experiencias de campo guiadas con un sentido ecológico y ético; 4) Habilitación de ámbitos de conservación *in situ*.

¿En qué sentido la filosofía opera en este caso como un método? ¿Cómo una herramienta metodológica simbólico-instrumental?

En especial, en la integración de saberes y prácticas; la reflexión filosófica puede echar luz sobre los valores éticos, económicos, epistemológicos y/o ecológicos implicados en las iniciativas. Es decir, puede indicar una secuencia o proceso en espiral teórico-práctico, desde las asunciones valorativas y ontológicas hacia propuestas de investigación y gestión eco-culturalmente contextualizadas.

Estas investigaciones, como ejemplo de aplicaciones metodológicas significativas, permiten distinguir entre una *racionalidad meramente instrumental* centrada en la técnica como medio, y una *racionalidad tecnológica* que integra de valores y fines más allá de la simple mediación instrumental.

En mi caso, desde la ecofilosofía, he colaborado con proyectos de magíster y doctorado tales como: i) Cara-a-cara con el *caracara*, encuentro directo con las aves cotidianas a través de la práctica de un *birding* ético; ii) Estudio de los tricópteros como pequeños insectos arquitectos de agua dulce; iii) Los *bosques submarinos del Cabo de Hornos* comunicando el sentido de bienestar socio-ecológico de una comunidad.

Los resultados muestran que, si bien diseñada como herramienta teórico-práctica, la filosofía ambiental de campo no sostiene proyectos meramente instrumentales sino, prioritariamente, una integración de medios y objetivos asociados a una ética ambiental. En este sentido, cada uno de los tres proyectos considerados, ya sea operando con aves carismáticas, con insectos constructores o con bosques de algas sumergidos, no solo describen procesos naturales sino que necesariamente asumen actividades transformadoras a favor de la sustentabilidad socio-ambiental (local y/o regional), propio de las líneas de acción de la ecofilosofía desde su emergencia.

Filosofía ambiental de campo, un contexto de posibilidad experiencial

¿Cómo se fue gestando la propuesta de una ‘filosofía ambiental de campo’? ¿Estuvo en juego algún tipo de experiencia disparadora para su puesta en práctica? En efecto, cabe consignar que la modalidad comentada no deriva de un trabajo disciplinar cerrado, de laboratorio, sino de un proceso previo (casi diez años)

de experiencias menos estructuradas, de contacto directo de los participantes con el medio social pero también el natural, con lo 'otro no humano'.

Diversas experiencias resultaron reveladoras y motivadoras para numerosos investigadores. Desde tales encuentros directos, 'cara a cara', con la diversidad biocultural, la práctica profesional deja de ser una aproximación conceptual a los temas de la especialidad y se transforma en una experiencia de cohabitar con diversos seres vivos, historias de vida, instituciones, que regularmente permanecen lejos de los ámbitos considerados en la educación formal y la toma de decisiones en política ambiental.

Las aproximaciones al medio natural menos antropizado nos acerca a una perspectiva ecológica de la biodiversidad, en su composición, estructura y función. Los encuentro directo con este medio silvestre puede movernos a una re-conexión perceptual y emocional con los hábitats-hábitos-habitantes del lugar. Se considera que para atisbar tal vastedad de modos de vida y experimentar la inagotable diversidad de percepciones frente a esta asombrosa ramificación de expresiones bióticas y culturales, es necesario des-embrazarse de los números y de otros conceptos universales e ir al encuentro directo con cada ser vivo, humano o no humano.

Cierta ruptura con el encierro del cuerpo conceptual científico-tecnológico-industrial de la Modernidad respecto de la naturaleza, permite traspasar el umbral de los discursos y números universalizantes para encontrarnos de modo más directo con las particularidades de cada ser. Se considera que tal recuperación es imprescindible para establecer relaciones de respeto en el conocimiento y la convivencia con seres que hoy suelen quedar ocultos tras los números y los conceptos.

Todo esto ha ido conformando un contexto particular de experienciamiento, de experimentación y del uso mismo de artefactos e intervenciones tecnológicas, como las que atañen a capturas, pesadas, mediciones diversas, observaciones a distinta escala, etc. Ni las lupas del 'sumergirse con lupa en los bosques submarinos del Cabo de Hornos' ni los binoculares para la experiencia de 'cara a cara con el caracara', son ya meros instrumentos de aproximación. Las técnicas de trabajo no responden solo a rutinas

de laboratorio; en los casos referidos las salidas a campo con sus experiencias de ‘encuentros directos’ han agregado algún tipo de vivencia de *empatía*, según la predisposición personal del agente, sus convicciones religiosas, cosmovisiones, etc.

Experiencia, método y nueva agencia tecnológica

El estudio de las relaciones de la técnica con el mundo no es independiente de un desarrollo de una filosofía de los valores. En nuestro caso, esto se refleja en el modo en que sus investigadores han transitado los cuatro pasos de la metodología (aceptada y co-creada por ellos, también): 1) Investigación interdisciplinaria ecológica y filosófica; 2) Composición de metáforas y relatos simples; 3) Diseño de experiencias de campo guiadas con un sentido ecológico y ético; 4) Habilitación de ámbitos de conservación *in situ*.

Respecto del paso 1 (Investigación interdisciplinaria ecológica y filosófica) se aprecia que el trabajo disciplinar e interdisciplinar está atravesado por una ética ambiental concerniente al bienestar del mundo humano y no-humano, desde la aceptación más o menos explícita de cierto biocentrismo. La lupa, por ejemplo, utilizada también en el programa de turismo especiales ‘Turismo con lupa en los bosques en miniatura del Cabo de Hornos’ al que pertenecemos, no es un mero instrumento ‘incorporado’ para ver a través de él, sino que abre a interpretaciones, conlleva también su dimensión hermenéutica. Se intenta que los artefactos incorporados sean lo más transparentes posible para que la percepción del mundo a través suyo se pueda llevar a cabo sin dificultades. Pero las experiencias que referimos ya vienen condicionadas por de la experiencia del cohabitar más directo con lo no humano, compartiendo los mismos hábitats con distintos hábitos.

La implementación de un ‘aviturismo ético’ permite, por un lado, valorar instrumentalmente las funciones de las aves y, por el otro, resaltar su valor intrínseco en tanto cohabitantes no humanos. Se trata, además, de superar el estilo de algunos avistadores de aves que a menudo procuran observar la mayor cantidad de especies posibles y/o aquellas poco comunes. Para nosotros, el ave observada deja de ser un mero objeto en la lista de especies avistadas y dispone al público a su consideración ética, como sujeto

cohabitante. En esto coinciden ciertas corrientes de la filosofía ambiental y también es reconocible en numerosas culturas amerindias como la Yagán.

Ni la mediación conceptual desde las ciencias naturales y sociales ni la artefactual son tomadas como meros medios. Los fines tienen una importancia fundamental, y abarcan tanto la comunicación de los logros disciplinares, la integración del resto de la población a las experiencias guiadas, y la conservación a largo plazo, tal como indican los pasos 2, 3 y 4 del método. Con un estilo de agencia científico-tecnológica que integra responsabilidad socio-ambiental a largo plazo y valores éticos, estéticos, epistemológicos, en los últimos años se diseñaron actividades de campo guiadas y un turismo de intereses especiales (tanto en Punta Arenas como en Puerto Williams) para un público amplio: estudiantes y profesores de colegio, universidades, investigadores, autoridades locales, visitantes, etc.

La comunicación a través de relatos simples acompañados de metáforas (bosques en miniatura, bosques sumergidos, insectos constructores, etc.), intenta integrar el descubrimiento científico y las nociones éticas asociadas, en un léxico analógico para la comprensión más directa del público no especialista. Además, las expresiones metafóricas como *bosques en miniatura* refieren a una gama de la biosfera para la cual no poseemos nombres cotidianos.

Por su parte, la conservación es un modo de actuar en el mundo, no es solo ‘guardar’ especies o sistemas para el futuro indefinido, ya de por sí implica un modo de querer estar en el mundo alejado del paradigma antropocéntrico, lo cual inclina a sus sostenedores a un estilo de sustentabilidad súper fuerte que contempla el derecho de la naturaleza, el biocentrismo.

Los encuentros directos aspiran a reinstalar la experiencia del *asombro*, y por tanto, es probable que abran a nuevas preguntas, o muevan a profundizar nuestras filosofías previas.

La agencia técnica englobada en los pasos de la filosofía ambiental de campo, encuadra en la noción de acciones técnicas intencionales. Resulta un sistema de acciones intencionalmente orientadas a la transformación de objetos concretos, para obtener

de forma eficiente un resultado que se considera valioso y preferible. Los investigadores participantes proponen objetivos para su acción, de cara a un panorama riesgoso frente a las presiones de la industria salmonera frente a la pesca artesanal tradicional y los avances de un turismo de mega emprendimientos y alto impacto en la región.

La problemática ambiental contemporánea mueve a repensar las acciones humanas en el contexto de un mundo progresivamente tecnificado, aunque para muchos de nosotros tal contexto está ampliado por un extensionismo ético hacia seres vivos no humanos. Esto ha venido abriendo nuevas vías de indagación en el ámbito de la filosofía de la técnica y de la filosofía ambiental, como es el caso de la filosofía ambiental de campo que referimos. Los efectos esperados se orientan a forjar mejores ‘lentes conceptuales’ y mejores ‘sensores tecnológicos’ para monitorear la sustentabilidad de ciertos sistemas socio-ecológicos.

De Bachelard a Balibar y Pêcheux (pasando por Althusser)

PEDRO KARCZMARCZYK

Una manera provechosa de introducir la peculiar relación de método y experiencia que domina la tradición de reflexión que puede caracterizarse como “epistemología francesa” (véase Brenner, 2003) consiste en confrontar esta línea de pensamiento con otra, la de la hermenéutica, que enfrenta algunas cuestiones similares, aunque tomando una alternativa diversa. En efecto, la hermenéutica filosófica del siglo XX se ocupó especialmente de enfrentar cierta concepción de lo real que surgía debido a la hegemonía de las ciencias naturales, de la que el positivismo parecía ser su expresión filosófica. De acuerdo con la hermenéutica, el positivismo proyectaba una concepción del ser en la que lo real se caracterizaba como aquello susceptible de ser reproducido en un laboratorio a través de la “experiencia controlada”, es decir, aquella experiencia en la que el dominio voluntario de algunas variables permitía establecer la dependencia de otras en relación a estas. Solo lo que pudiera procesarse con la gramática de la “experiencia controlada” sería, entonces, real.

En consecuencia, el proyecto filosófico de Gadamer se caracterizó por la búsqueda de esa forma de experiencia, la experiencia hermenéutica, de la que cabe decir que se encuentra siempre *antes* y *más allá* de la experiencia científica. La experiencia hermenéutica estaría *antes* que la experiencia científica, entendida como experiencia controlada, en el sentido de ser una forma de experiencia lógicamente anterior a la misma, es decir, presupuesta por esta, ya que la experiencia hermenéutica pretende ser coextensiva con el lenguaje. Por lo mismo, sería también una experiencia *más allá* de la experiencia (científica, controlada) en el sentido de que, siendo experiencia supuesta y modelada por las palabras su ámbito de incumbencia no reconocería límites, tratándose entonces de la experiencia fundamental del mundo, de la que la experiencia científica no sería sino una especialización (ver Karczmarczyk, 2007, esp. “Introducción”).

Sin embargo, como varios autores lo han reconocido, el trabajo de Gadamer en *Verdad y método* contiene cierto “atraso” en su concepción del método científico (véase Weinsheimer, “Introducción”). La concepción del método científico que permanece más o menos incólume a lo largo de esta obra es la de cierto inductivismo que encontraría, en la remisión a los enunciados observacionales, el trampolín para superar el problema epistemológico que plantea la dependencia contextual del observador, el problema de la objetividad del conocimiento. De manera que en los enunciados de observación, reportes observacionales con la peculiaridad epistemológica de que en los mismos se superpone parecer y ser (si *me parece que veo azul*, entonces *efectivamente veo azul*), el método científico encontraría una tarima para saltar desde el sujeto empírico al sujeto epistémico, para ir desde el individuo concreto en su dimensión histórica al sujeto en lo que este tiene de universal. De ahí que la caracterización dominante del método con la que lucha el pensamiento hermenéutico sea la de un “camino forzoso”, un camino en el que los primeros pasos conducen necesariamente a los pasos finales, en el que las premisas obligan la conclusión. Es esto lo que el método inductivista ofrecía a sus sostenedores –siendo ello lo que estimulaba los intentos de resolver de algún modo el problema de la inducción.

Frente a esto, la hermenéutica pudo mostrar que esta forma de experiencia no es el núcleo universal de una subjetividad que se constituiría en diálogo consigo misma, sino la especialización, o incluso la estilización, de alcance limitado, de una forma de experiencia más fundamental. De esta forma de experiencia, cuyo alcance se pretende universal al indicar que es también la experiencia del lenguaje, conformada por las palabras y presupuesta por las mismas, como se dijo, la hermenéutica quiso señalar su carácter no centrado (en una conciencia o en una voluntad), lo que implicaba, en cierto sentido, reconocer contra la experiencia controlada, planificada, sometida a la voluntad, cierto carácter involuntario, cierta pasividad de la misma. Reconocer esta pasividad –arrojamiento-- implicaba reconocer nada menos que la historicidad de la experiencia. Para clarificar el estatuto de esta experiencia Gadamer tuvo que volverse hacia la tradición del gusto, del sentido

común, del tacto y la *Bildung*, de la ética antigua y la *phrónesis* en suma, que en su irreductibilidad a reglas y en la imposibilidad de una especificación exhaustiva de las circunstancias de aplicación, mostraban el carácter esencialmente interpretativo de un conjunto de prácticas que se hallan en el suelo de la vida histórica y social, el carácter comprensivo de nuestro ser en el mundo.

Pero lo que permanece incuestionado, o inexplorado, en la concepción hermenéutica es justamente la naturaleza del método científico, todo ocurre como si el desarrollo de esta posición requiriera de una concepción esquemática del mismo. Por el contrario, en los desarrollos que tienen su base en Bachelard vamos a encontrar un cuestionamiento de la concepción positivista del método, y de la relación entre método y experiencia que no procede, como la de la hermenéutica, a través de un cuestionamiento de la posición que legítimamente cabe asignarle al mismo en un esquema general, sino a través de un examen de la idea misma de método y de conocimiento científico. Bachelard va a insistir, por ejemplo, en la necesidad de que la epistemología proceda a través de un estudio del “espíritu científico”, entendiendo por tal a la filosofía *segregada* por la práctica científica productiva, la que no siempre coincide, y muchas veces directamente colisiona, con la filosofía *declarada* por los científicos, más próxima a la filosofía de los filósofos, que para Bachelard es esencialmente el realismo metafísico. Su uso del término “espíritu científico”, entonces, no deja de adolecer de cierta ambigüedad, tan es así que, en *La formación del espíritu científico* un texto de 1938 (ver Bachelard 2010), su obra tal vez más célebre, estudia el “espíritu científico” entendido a este en el sentido de las “resistencias” a la nueva conceptualización científica, que para Bachelard es la física relativista. Este tipo de planteo lo lleva a formular su noción más renombrada, la de los “obstáculos epistemológicos”. Tales obstáculos aparecen, de acuerdo con Bachelard, donde cierta organización de pensamiento constituida como una práctica establecida se ve amenazada. De esta manera, Bachelard considera que los “obstáculos epistemológicos” remiten, por un lado, a los efectos de la reproducción de los conocimientos científicos, es decir, a las consecuencias de la pedagogía, sobre los nuevos conocimientos científicos. Y por otra parte, remiten a cierta

libido epistemológica, que Bachelard concibe como enquistamientos imaginarios de la *psiquis*, que con estos mitos delata una cierta estructura psíquica eterna (inconciente), que para Bachelard constituye la base afectiva de los obstáculos epistemológicos. De allí que la obra aludida lleve por título “Psicoanálisis del conocimiento objetivo”.

Esta concepción lleva a Bachelard a cuestionar la identificación entre la “experiencia científica” (experiencia) y la “experiencia común” (observación), contradiciendo así la concepción dominante en su época, según la cual la ciencia está fundada en el registro y la observación. Para ello Bachelard va a realizar una puntualización que a la vez lo acerca y lo distancia de la hermenéutica. Por un lado, va a insistir en que la experiencia común no está *compuesta*, sino *yuxtapuesta*. La yuxtaposición de la experiencia común no alude a algo muy diferente que al carácter hermenéutico, interpretativo, de la misma. En efecto, la experiencia corriente no procede por principios, sino que siempre hay en ella algo *post hoc*, en lo que la hermenéutica cree ver la acción productiva de la interpretación. De esta manera, en la idea de una trama necesaria de la experiencia hermenéutica con las palabras, la clave está en *reconocer* los casos que caen bajo cierta denominación, pero también en *saber hacer las excepciones* cuando cuadre. Ello impide que esta experiencia (hermenéutica) pueda reducirse a unos criterios dados de antemano, remitiendo siempre a la situación concreta de la experiencia, que no por ser mediada deja de poseer una referencia a la “intuición” ejercitada en la situación. Sin desconocer el carácter mediado, no inmediato, de la experiencia común, Bachelard encuentra que el mismo es un obstáculo en el desarrollo del conocimiento científico, ya que la incertidumbre de *condiciones de aplicación y de excepción* hacen que la misma no pueda ser verificada, ni tampoco, por tanto, refutada.

En opinión de Bachelard, para verificar es necesario hacerlo desde distintos puntos de vista, por lo que se requiere de criterios de identidad de la experiencia que trasciendan lo dado, en conclusión, según nuestro autor: “entre la observación [experiencia común] y la experiencia [científica] no hay continuidad sino ruptura” (2010, p. 22). Nos encontramos, entonces, con una valoración distinta, pero con

un suelo problemático no tan distinto del de la hermenéutica. No tan distinto, decimos, ya que no hay, ni en un caso ni en el otro, la ilusión de lo dado inmediato, de la base incólume para la construcción del edificio. En efecto, vemos a Bachelard rechazar la posibilidad de un grado cero del conocimiento, apelando nada menos que a los prejuicios:

La idea de partir del cero para fundar y acrecentar sus bienes no puede surgir sino en cultura de simple yuxtaposición, en las que todo hecho conocido es inmediatamente una riqueza. Más frente al misterio de lo real, el alma no puede por decreto, tornarse ingenua. Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. Frente a lo real, lo que cree saberse ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios. Tener acceso a la ciencia es rejuvenecer espiritualmente, es aceptar una mutación brusca que ha de contradecir a un pasado. (2010: 16)

No podemos aquí desarrollar en extenso la posición epistemológica de Bachelard, con toda su riqueza, sus tensiones y su evolución. Nos limitaremos, por ello, a presentar algunas ideas mayúsculas de su postura, útiles para comprender el desarrollo posterior en el que nos focalizaremos. Hay que mencionar, no obstante, que la concepción bachelardiana de los obstáculos destaca su bipolaridad. Así, si el empirismo inmaduro o el “espíritu concreto” se le aparece como un primer obstáculo, con su fetiche de la “observación básica” y el “grado cero” del conocimiento, la superación de este obstáculo supone un riesgo, un obstáculo correlativo, al que Bachelard denomina “espíritu sistemático”, “generalización prematura”, o ansia de “sistema”, o de “unidad de la naturaleza”. Bipolaridad de los errores de los que estos obstáculos serían casos mayúsculos, correspondientes a posiciones filosóficas mayores (empirismo, racionalismo), mientras que otros obstáculos presentan rostros más particulares, constituyendo una suerte de “museo de los horrores del pensamiento” (sobre unidad de la naturaleza, la utilidad de los

fenómenos naturales, el obstáculo verbal, el obstáculo sustancialista, el obstáculo animista, etc.).

Volviendo ahora al contraste entre experiencia y observación, Bachelard da vuelta sobre una serie de consideraciones que, si fuéramos a abordarlos en jerga wittgensteiniana, diríamos consiste en reconocer que en la ciencia, y en la ciencia experimental en particular, hay un trabajo sobre la *gramática* de los conceptos, sobre la *construcción* de los conceptos. Así, al abordar el fenómeno de la racionalización de la experiencia en la experimentación, Bachelard indica que la primera tarea del espíritu científico consiste en “ordenar la serie de los acontecimientos decisivos de una experiencia” (2010: 7), donde el “matematismo descriptivo” –la descripción matemática de fenómenos cuyos criterios de aparición están dados en el terreno del lenguaje común– le parece insuficiente, asociado al *cómo* fenomenológico, por lo cual hay que trabajar “por debajo del espacio, por así decir, en el nivel de las relaciones esenciales que sostienen los fenómenos y el espacio” (2010: 7), trabajo que abre las puertas de un “matematismo formativo” en el que lidiamos, no ya con el *cómo*, sino con el *porqué* matemático. Para quien siga nuestra referencia a Wittgenstein, será claro a qué remite a nuestro entender, la expresión “relaciones esenciales”.¹ Ello le permite a Bachelard hablar de una *razón arquitectónica*, que construye las condiciones de experimentación, y que *define* con estas condiciones la esencia de los fenómenos considerados. No se trata, en este matematismo formativo, de la mera traducción de los hechos de la experiencia corriente para describirlos matemáticamente, de describir con exactitud lo que teníamos en otro dominio, sino de establecer, en la propia experimentación, las condiciones de aparición de los fenómenos. Inevitablemente, esta compleja racionalización discursiva choca con la evidencia inmediata, en virtud de ello Bachelard insiste en que la *razón arquitectónica* es simultáneamente *razón polémica*. El contraste no podría ser mayor con la concepción tradicional del método científico y la teoría del conocimiento, para la que la experiencia es el terreno de la evidencia.

¹ Ver Wittgenstein 1999 # 371: “La esencia se expresa en la gramática”

Esta concepción de la racionalización de la experiencia queda bellamente ilustrada en la siguiente reflexión sobre la dialéctica de la enseñanza:

...en resumen, en la enseñanza elemental las experiencias demasiado vivas, con exceso de imágenes, son centros de falso interés. No aconsejaremos bastante al profesor pasar de inmediato de la mesa de experiencias al pizarrón, para extraer lo más pronto posible lo abstracto de lo concreto. Volverá a la experiencia mejor munido para discernir los caracteres orgánicos de los fenómenos. La experiencia se hace para ilustrar un teorema (2010: 47).

La experiencia se hace para ilustrar un teorema y los aspectos que en la experiencia ilustran el teorema rara vez coinciden con los aspectos más vivaces y llamativos de la misma, por ello es que, sin el pizarrón que destaca los “caracteres orgánicos” de los fenómenos –sin la gramática querríamos decir– no hay experiencia científica.

Ahora bien, la oposición entre yuxtaposición y sistema caracteriza la diferencia entre la experiencia común y la experimentación científica. Sin embargo, indicábamos que Bachelard destaca la bipolaridad de los obstáculos. Así, frente al mito continuista del conocimiento científico construido sobre la observación, se erige, como un obstáculo, la absolutización del sistema. Ello desconoce que el pensamiento científico es dinámico, que en él el sistema es un medio y no un fin. El pensamiento científico inventivo no fija sus sistemas experimentales, la definición de los “caracteres orgánicos” de los fenómenos, de una vez y para siempre, como quien establece la intensión de un conjunto y se ocupa luego de ir al encuentro de su extensión. Por el contrario, el carácter dinámico del pensamiento científico requiere pensarlo como una actividad ejercida entre la extensión y la intensión. En este sentido, Bachelard indica que “la riqueza de un conocimiento científico se mide por su poder de deformación” (2010: 73). La riqueza de un concepto no es entonces la del descubrimiento sucesivo de notas en un caso aislado, ni la de la extensión sucesiva de una colección. Puesto que

la aplicación está sometida a deformaciones sucesivas, los conceptos científicos son dinámicos:

El matiz intermediario [entre intensión y extensión] se realizaría si el enriquecimiento en extensión se torna necesario, tan coordinado como la riqueza en comprensión. Para englobar nuevas pruebas experimentales, será menester entonces *deformar* los conceptos primitivos, estudiar las condiciones de aplicación de esos conceptos y sobre todo incorporar *las condiciones de aplicación de un concepto en el sentido mismo del concepto*. Es esta última necesidad donde reside, según nuestro modo de ver, el carácter dominante de un nuevo racionalismo que corresponde a una sólida unión entre la experiencia y la razón. La división clásica que separaba la teoría de sus aplicaciones ignoraba esta necesidad de incorporar las condiciones de aplicación en la esencia misma de la teoría. (2010: 73)

Como lo ha mostrado Enrique Marí, este aspecto del pensamiento bachelardiano cuestiona severamente el planteo hipotético-deductivista apoyado en la tesis del carácter hipotético general del conocimiento científico, donde una teoría ya conformada se contrastaría con enunciados de observación cuya obtención se piensa como más o menos independiente de la teoría. En este contexto, el epistemólogo argentino recupera una cita elocuente de otra obra de Bachelard: “Cómo se podría suscitar una pregunta, y cómo sería clara, si verificaciones antecedentes no hubieran asegurado ya los términos de la nueva pregunta” (*Essai sur la connaissance approché*, citado en Marí 1973: 193). En consecuencia, la concepción bachelardiana, al destacar que la experimentación busca ocasiones para *deformar* un concepto, significa, ni más ni menos que la experimentación es también *conceptualización*.

Esta conceptualización es la clave de la discontinuidad entre la experimentación y la experiencia ordinaria. En efecto, rechazar la idea de un grado cero del conocimiento implica reconocer que la experiencia está siempre mediada por conceptos, pero estos pueden ser o bien vagos y yuxtapuestos, o bien sistemáticos. La

sistematicidad de los conceptos científicos no devela algo que ya estaba en los conceptos ordinarios, ni tampoco los estiliza, como si de una destilación se tratara. En consecuencia Bachelard declara: “...la ciencia *realiza* sus objetos, sin encontrarlos jamás hechos. La fenomenotécnica amplía la fenomenología” (2010: 74). En consecuencia, la actividad del científico no consiste, como quería Bacon, en multiplicar los ejemplos, sino más bien en limitar y definir con precisión el dominio experimental. De manera que: “En posesión de un fenómeno bien definido trata de determinar sus variaciones. Estas variaciones fenomenológicas designan las variables matemáticas del fenómeno” (2010: 78-9) y estas variables del fenómeno revelan posibilidades del mismo que pasarían inadvertidas si nos limitáramos a considerarlo en su mera existencia fenomenológica.

Lo dicho hasta aquí atañe a la discontinuidad entre el conocimiento científico y el precientífico. Ahora bien, Bachelard proporciona también una explicación de la superioridad del conocimiento científico que no se realiza en los términos de una explicación metafísica, como la que garantizaría la adecuación de los esquemas científicos con la realidad última, al menos como tendencia, sino que propone un contraste entre ambos, en términos de diferentes lógicas. El pensamiento precientífico se caracteriza, según Bachelard, por su *circularidad*, se trata a fin de cuentas de un pensamiento auto-confirmatorio, donde las evidencias que tenemos en el punto de partida son las mismas que encontramos en el punto de llegada: “la intuición primaria no se ha movido, la experiencia no ha rectificando la hipótesis primaria, el aspecto general, captado de primera intuición, ha permanecido el único atributo del concepto inmóvil” (2010: 81). Por ejemplo: “En cuanto se ha comprendido bien [aceptado] que la fermentación es un fenómeno básico mediante una intuición general, se explica que sea suficiente agregar adjetivos en cantidad para dar cuenta de los fenómenos químicos más variados.” (2010: 85). Para el pensamiento precientífico, una “cualidad esencial” domina toda aprehensión de los fenómenos: su circularidad se revela en que esta cualidad es tanto lo que explica como es el fenómeno a ser explicado, tanto *explanans* como *explanandum*.

En un giro que podríamos también encontrar en otras corrientes del pensamiento contemporáneo, Bachelard vincula la

objetividad científica y el control social. Lo peculiar de su postura es que lo hace a través de la noción de instrumento. La perspectiva científica implica una instrumentalización creciente de la experiencia. Bachelard nota que el creciente grado de precisión es también un orden de creciente instrumentalización, y por ello también de socialización creciente. Así, si desplazar un objeto 1 cm es sencillo, es algo que un ser humano puede hacer mediante el uso de las capacidades de las que usualmente esta pertrechado luego de un mínimo entrenamiento, desplazarlo 1 mm supone en cambio el frenado del estímulo, es el resultado de fracasos y ya es menos la aplicación de una capacidad genérica que el resultado de un entrenamiento peculiar. Un desplazamiento de 1/10 mm requiere de aparatos y por lo tanto de un conjunto de oficios, y una operación más delicada requiere ya de una teoría y de una academia de ciencias... Esta línea de argumentación lo lleva a afirmar:

Para asegurarnos que el *estímulo* ya no fundamenta nuestra objetivación, para asegurarnos que el control objetivo es una *reforma* más que un eco, hay que recurrir al *control social*. De ahí que, aunque se nos acuse de círculo vicioso, proponemos fundar la objetividad sobre la conducta ajena, o mejor, para confesar de inmediato el giro paradójico de nuestro pensamiento, pretendemos elegir el ojo ajeno -siempre el ojo ajeno- para ver la forma -la forma felizmente abstracta- del fenómeno objetivo: Dime lo que ves y te diré que es. Solo este círculo en apariencia sin sentido puede darnos alguna seguridad de que hemos prescindido totalmente de nuestras visiones primeras. (2010: 283)

La concepción bachelardiana de la ciencia influyó profundamente en Althusser. En particular, la concepción de la ciencia como discontinua, la conceptualización de la diferencia entre conocimiento precientífico (ideología) y ciencia en términos de lógicas diferentes (circularidad, progresividad) y finalmente la reflexión sobre el proceso de construcción del conocimiento científico como un camino que va de lo concreto real (la experiencia dominada por

la yuxtaposición) pasando por lo abstracto para encontrar finalmente el “concreto de pensamiento” entendido como la “unidad de múltiples determinaciones”, en la que Bachelard y el Marx de los *Grundrisse* parecen coincidir, sorprendentemente, punto por punto. Y es precisamente sobre la lectura de Marx dónde Althusser se proponía intervenir, para mostrar que en la producción teórica de este pensador hay una discontinuidad, en la que cabe distinguir un Marx humanista, sumido en un conjunto de preguntas de corte hegeliano y feuerbachiano, y un Marx científico que produce su concepto clave de modo de producción.

La filiación bachelardiana de Althusser se concentra en su apropiación de la reflexión del maestro sobre la discontinuidad en la ciencia, en particular a través de lo que parece ser la creación de una noción por Althusser, la de ruptura o corte epistemológico (*coupure epistemologique*). Con esta noción, Althusser se propone intervenir sobre la lectura de Marx. La interpretación del pensamiento de Marx estaba atravesada en la posguerra, en particular a raíz de la publicación de *La Ideología alemana* y de los *Manuscritos de París* en 1932, por una profunda discusión. Los ejes de la discusión abierta por el hallazgo de los escritos juveniles tenían que ver, en particular, con profundas controversias sobre la relación de Marx con Hegel, por un lado, y en consecuencia, sobre de la relación del Marx maduro con sus escritos juveniles. Ello planteaba un dilema, de acuerdo con el cual *El capital* sería o bien la *expresión consumada* o bien una *traición* de la filosofía de Marx, cuya verdad, se presupone en ambos cuernos del dilema, estaría contenida en los escritos juveniles. Este dilema pone en juego dos lecturas antagónicas, pero sin embargo simétricas, asociadas a concepciones generales de la lectura: se contraponen una lectura que remite a una teoría de las fuentes (*origen*) frente a una teoría que despliega la inteligibilidad del texto bajo la forma de anticipaciones (*finalidad, teleología*).

En este contexto, la reflexión epistemológica de Althusser va a tomar en buena medida la opción de convertirse en una reflexión sobre la noción misma de “lectura”. Ello le permitirá afirmar que ambas formas de lectura pueden considerarse como modos de una teoría más general, que Althusser concibe como una “teoría

analítico-teleológica de la lectura” (Althusser 1985: 44). Dicha teoría procede del siguiente modo: posee una norma que la lleva a descomponer los sistemas en elementos, a los que juzga finalmente por referencia a la norma mencionada. De este ejercicio resultan juicios, acerca de la fidelidad e infidelidad (*traición*) a las fuentes o acerca de su carácter de *anticipaciones* de la misma (teleología). Althusser se va a distanciar de esta concepción de la lectura indicando que la misma es un pensamiento circular, que encuentra en los textos solo lo que colocó de antemano bajo la forma de la norma de la lectura.² El ejercicio de la lectura bajo los moldes de esta concepción es, en suma, incapaz de reconocer una totalidad distinta a la de su propia norma, por lo que constituye un ejercicio de pensamiento circular. Por otra parte, Althusser va a cuestionar a esta concepción por comprometerse con una visión del “mundo de las ideas” de acuerdo con la cual este posee en sí mismo el principio de su inteligibilidad.

Ahora bien, la *ruptura* con el método analítico teleológico precisa al menos dos operaciones. Por un lado, considerar a cada ideología como un todo, unificado por su problemática. Por otra parte, reconocer que el sentido del todo considerado (de las obras) depende de su relación con el campo ideológico y de la de este con los problemas y estructuras sociales. Vemos aparecer así una noción clave en la producción althusseriana, la noción de problemática, que “designa la unidad específica de una formación teórica” (1985: 23). Es decir, la problemática designa el conjunto de conceptos y sus combinaciones que constituye el suelo y el horizonte dentro del que cualquier discurso (científico, filosófico, ideológico) encuentra sus problemas. Aquí Althusser se deja guiar por una observación de *La ideología alemana*, donde Marx y Engels sostienen que: “No es solo en las respuestas sino en los mismos problemas donde yace la mistificación” (*La ideología alemana*, citado en Althusser 1985: 39). Es decir, lo que esta observación permite pensar es que la problemática, *siendo problemas*, así y todo, es *también respuesta*. El planteo de unos problemas y no otros puede pensarse entonces como un hecho significativo, como un hecho

² Véase más arriba una crítica semejante de parte de Bachelard al pensamiento precientífico.

histórico.³ Dicho de otro modo, que el planteo de unos problemas sea el no planteamiento de otros nos permite comenzar a pensar que el carácter problemático de una problemática sea, visto desde otro ángulo, la respuesta a a problemas que están fuera de esta problemática.

Leer un texto por fuera de la lectura analítico teleológica supone reconstruir la problemática del mismo. Pero, sin embargo, la problemática no se lee a libro abierto, por ello hay que construirla, incluso contra la letra del texto. Ejemplo magno de ello son, para Althusser, las declaraciones de materialismo de Feuerbach, dado que, a su juicio, su reflexión está inserta de cabo a rabo en la problemática hegeliana y es por ello idealista. Esta lectura de ruptura inaugura, a su modo, una problemática en relación a la lectura que no se deja cautivar por los mitos de las fuentes y de las anticipaciones. Esta lectura de ruptura, que pronto veremos recibir una nueva denominación, realiza una serie de operaciones significativas. Por un lado, distingue una palabra de un concepto; ello le permite distanciar de la teoría de las anticipaciones, siempre dispuesta a encontrar apariciones precoces de las palabras. Al contrario, un concepto no es la aparición de una palabra, sino su funcionamiento en la lógica de un texto, lo que nos remite a la problemática. Por lo mismo, esta lectura debe determinar la existencia o inexistencia de un concepto en una palabra, como así también la existencia de un concepto en virtud de la función que una palabra desempeña en un discurso teórico. Es en este contexto donde Althusser plantea una de sus frases más célebres: “Como no hay lectura inocente, digamos de qué lectura somos culpables” (Althusser 2010: 19), para aclarar a continuación que la culpa consiste en leer *El capital* como filósofos, es decir, planteándole la pregunta por la relación con su objeto.

Ahora bien, la respuesta a la pregunta por la relación que *El capital* guarda con su objeto es la de reconocer que en el mismo hay en obra una lectura doble. Por un lado, hay una lectura en la que Marx mide lo que lee con su propio discurso como parámetro. Es

³ Vale la pena recordar aquí a Wittgenstein cuando le replicaban que es natural creer que el sol gira alrededor de la tierra, porque así se nos presentan las cosas. A lo que Wittgenstein respondía, ¿pues cómo se nos presentarían si fuera al revés?

así que señala lagunas, desaciertos, inadvertencias, es decir “fallos en la visión” de los economistas clásicos. Se podría decir que Marx concibe al conocimiento, en el marco de esta lectura, como un acto psicológico de visión, de manera que, al conocimiento-visión, le corresponde un objeto-dato. Pero hay también un segundo nivel de lectura, que no se contenta con esta operación de registro de lo dado, sino que reconoce que lo dado remite a ciertas condiciones que lo presentan como tal. Por ello, esta segunda modalidad de la lectura requiere advertir la relación que se da entre el campo de lo visible y lo invisible. Lo que se ve supone unas condiciones, que son las de su visibilidad, que no son propiamente visibles. Así, en relación al problema del del valor del trabajo en el planteo de la economía política clásica, Althusser indica que el análisis de Marx implica que: “lo que la economía política no ve no es lo que no ve, lo que no ve, es *lo que ve*” (Althusser 2010: 26). En otros términos, su no ver es interior a su ver.

A esta segunda clase de lectura cabe llamarla, propiamente, “lectura sintomática”. Analicémosla en concreto. Lo que Marx descubre es que la economía política clásica “produce”, de una manera peculiar, una respuesta justa. Los clásicos sostienen: “El valor del trabajo es igual a los medios de subsistencia necesarios para la *reproducción del trabajo*” (2010: 27, subrayado nuestro). Producen una respuesta justa “de una manera peculiar”, decimos, porque se trata de la *respuesta justa a una pregunta no formulada*. La pregunta explícita de la que parte la economía política clásica es: ¿cuál es el valor del trabajo? Esta pregunta conduce a una serie de fallos o inconsistencias en sus formulaciones. Así, por ejemplo, uno podría preguntarse: “¿qué es la reproducción del trabajo?”, o lo que es lo mismo ¿qué queda de la fórmula si en lugar de “trabajo” se pone “reproducción del trabajador”? ¿Qué efectos de inteligibilidad produce la misma entonces? Este tipo de cuestiones motivan en Althusser el siguiente comentario: “Hay por lo tanto, en el propio enunciado de la frase, precisamente a nivel del término trabajo, al comienzo de la respuesta y al final de la respuesta, algo que falta, y lo que falta está rigurosamente designado por la función de los mismos términos en la frase entera” (2010: 27). El concepto de “valor de trabajo” de la economía política clásica resulta ser, a

fin de cuentas, un concepto fallido: su mayor logro cognoscitivo y su mayor inconsistencia.

Con el concepto de fuerza de trabajo, Marx puede restablecer la respuesta de la economía política clásica y plantear la pregunta hasta entonces no formulada: ¿cuál es el valor de la fuerza de trabajo? La fórmula de la economía política clásica se puede entonces reescribir: “El valor de la fuerza de trabajo es igual al valor de las subsistencias necesarias para el mantenimiento y reproducción de la fuerza de trabajo” (2010: 28). Con ello, “se hace posible poner en claro las razones de la ceguera de la economía política clásica con respecto a aquello que, sin embargo, ve, y, por tanto, de su no ver interior a su ver” (2010: 28).

Althusser prosigue entonces, la tarea es: “Leer a Marx con las reglas que él exhibe en su lectura de la economía política clásica”, sobre esto recaería la culpa que mencionamos más arriba. Althusser cree entonces que buscar la filosofía de Marx es indispensable para el rigor de los conocimientos del materialismo histórico. Solo que esta filosofía no hay que ir a buscarla allí donde toda una generación creyó que podría encontrarla, en los textos juveniles. Al contrario, según Althusser, la filosofía marxista está en *estado práctico*, atada a la producción de los conocimientos por el materialismo histórico, es decir en la producción de una nueva problemática. En consecuencia, la lectura de Marx por Althusser se asemeja a la que este hizo de la economía política clásica, se trata de dotar de existencia teórica, de hacer aparecer, al formular la pregunta, a la respuesta dada en los textos de Marx a una *pregunta ausente*.

La pregunta puede entonces formularse en todo su rigor: “¿cuál es la diferencia específica que distingue la dialéctica marxista de la dialéctica hegeliana?” (2010: 38). La respuesta dada en la letra del texto a la cuestión de la relación entre Hegel y Marx es la de la inversión. La dialéctica materialista no sería otra cosa que la dialéctica hegeliana puesta “patas para arriba”. Sin embargo esta respuesta no satisface a Althusser, quien indica: “basta interrogar a la metáfora de la inversión [de Marx en relación a Hegel], para comprobar que ella no puede pensarse a sí misma; que ella indica, por consiguiente, por fuera de ella, un problema real, una pregunta real pero ausente.” (2010: 38). La magna cuestión así designada es

el intento de pensar la eficacia de una estructura sobre sus elementos, para lo que Althusser propondrá el concepto de “sobredeterminación”.

Esto implica un círculo, ya que la lectura filosófica de *El capital* supone la aplicación al mismo de su propio objeto (ver Callinicos, 1978: 34, 39). No nos detendremos a considerar cuál es la naturaleza de este círculo.⁴ En cualquier caso, ahora lo que nos importa es que descubrir la lógica de la práctica de la lectura sintomática, como reconocimiento de un “desacierto que lleva en sí un acierto” (Althusser 2010: 29), supone transformar la idea de conocimiento. La práctica de la lectura sintomática nos lleva, así, desde el mito especular del conocimiento y la lectura a concebir el conocimiento como *producción*, en reemplazo del modelo que podemos denominar “contemplativo” o idealista, del conocimiento.⁵

Para hacernos comprensible este tránsito Althusser menciona que la concepción de la lectura analítico-teleológica remite a una base religiosa, lo que la emparenta con la “concepción empirista del conocimiento”. Para esta concepción, el proceso de conocimiento constaría de tres aspectos: por un lado hay un sujeto y objeto dados, y el proceso de conocimiento estaría en función del objeto real. Althusser llama “concepción empirista” al abordaje tradicional del conocimiento, siendo claro que su alcance trasciende lo que técnicamente se conoce como “empirismo” –el rótulo althusseriano abarca incluso a la filosofía hegeliana–. De acuerdo con este abordaje, el conocimiento consistiría en un movimiento que pone en relación al sujeto y al objeto, concebidos como ya dados, en el cual el primero lleva adelante un proceso de “abstracción” que le permite distinguir, en el objeto real, lo esencial de lo accesorio, o como Althusser lo

⁴ Quizá quepa pensar aquí que este círculo no constituye un círculo vicioso debido a la continuidad entre práctica y concepto que viene implícita en la idea de conceptos “en estado práctico”. Cabría entonces explorar la relación de este problema con el del círculo hermenéutico.

⁵ Althusser se expresa al respecto de la siguiente manera: “...la nueva teoría ya no puede ser, como la teoría clásica del conocimiento, una teoría de las condiciones formales, intemporales del conocimiento; una teoría del *cogito* (Descartes, Husserl); una teoría de las formas a priori de la mente humana (Kant); o una teoría del Saber Absoluto (Hegel). La nueva teoría solo puede ser una teoría de la historia de la producción de los conocimientos, es decir, una teoría de las condiciones reales (materiales y sociales, por una parte, interiores a la práctica científica, por otra parte) del proceso de esta producción. Por otra parte, la nueva teoría cambia por completo la cuestión tradicional de la teoría del conocimiento: en lugar de plantear la cuestión de las garantías del conocimiento, plantea la cuestión del mecanismo de la producción de los conocimientos en tanto que conocimientos” (Althusser, 1971: 183).

presenta a través de una metáfora mineralógica, la abstracción es el proceso que habilita al conocimiento a separar el “núcleo” (lo esencial) de la “escoria” (lo accesorio) (véase Althusser, 2010: 40-46).

La “concepción empirista” del conocimiento está sometida, de acuerdo con Althusser, a una paradoja, ya que se ve forzada a reconocer que el objeto de conocimiento (el objeto de pensamiento) y el objeto real son, a un tiempo, iguales, ya que habría una esencia que ambos comparten, y diferentes, ya que el objeto real, a diferencia del objeto de conocimiento, posee, además de la esencia común, accidentes, o para retomar la metáfora mineralógica: el objeto real es no solo el núcleo de metal precioso, sino también escoria. Althusser descubre aquí un juego de palabras (síntoma), en esta concepción en el propio concepto de lo real.

Althusser muestra que esta paradoja es tanto intrínseca a la epistemología tradicional como insoluble, y por ello propone colocar a la cuestión epistemológica bajo otra problemática, bajo otro modelo, el de la producción. Se propone así abrir el camino de lo que se puede denominar una “epistemología materialista”.

Allí donde Spinoza distinguía entre la idea de círculo y el círculo, distinción que Marx retomó en la “Introducción” de 1857, apartado III, de los *Grundrisse* (Marx 2007) al distinguir entre el concreto real y el concreto de pensamiento, según líneas semejantes a las que presentamos en el caso de Bachelard. Althusser, por su parte, va a distinguir entre el objeto del pensamiento y el objeto real. El objeto real y el objeto de conocimiento remiten a procesos de producción distintos: la génesis real histórica y génesis cognoscitiva. Esta distinción lleva a Althusser a proponer la tesis, algo sorprendente para una epistemología materialista, de que el proceso de conocimiento ocurre por entero en el pensamiento. Sin embargo, el énfasis materialista de esta declaración es preservado porque la misma implica una redefinición del pensamiento. Algo de esto ya nos había salido al cruce en la noción de lectura sintomática, al suponer que algunos conceptos existen “en estado práctico”.

El pensamiento va a ser entendido para Althusser como “el aparato de pensamiento”, es decir, como el modo de producción del conocimiento históricamente constituido. Se trata de una estructura

que combina un tipo específico de objeto (materia prima); ciertos medios de producción teórica (teoría, método técnica experimental) y relaciones históricas determinadas (teóricas, ideológicas y sociales) en las que se produce el conocimiento.

Las nuevas coordenadas permiten definir un nuevo concepto, el de “práctica teórica”. En el marco de la práctica teórica el pensamiento que no es una esencia opuesta al mundo material, sino un sistema específico del mismo. La materia prima de la práctica teórica (*Anschauung* y *Vorstellung*, para el Marx de los *Grundrisse*) no es nunca pura intuición o simple representación, sino que está siempre ya elaborada. De la noción de práctica teórica resulta que el conocimiento es un modo de apropiación específico de la realidad, del mundo real.

Ahora bien, la pregunta crucial es ¿cuál es el mecanismo por el que la apropiación del objeto de conocimiento produce la apropiación del objeto real? Desechada la opción por la contemplación o el contacto entre el objeto de pensamiento y el objeto real, solo queda una respuesta posible: la práctica. O dicho de otro modo, la apropiación del mundo por el conocimiento no tiene la forma del acto sino la del proceso. Sin embargo, cabe aclarar que al aludir a la práctica no se alude a la “práctica en general”, sino a prácticas distintas, con condiciones de existencia históricas específicas. Ello parece ser un corolario de la subsunción del pensamiento en el marco del concepto de práctica teórica. En efecto, si el pensamiento no es una esencia separada, sino que está constitutivamente entramado en la práctica, ya no cabe hablar de una relación entre teoría y práctica en general, sino que la propia relación es constitutiva de ambos términos. En efecto, como lo indica Althusser, el elemento conocimiento está siempre presente desde los primeros grados de la práctica, (2010: 65), y la teoría, en sus formas más puras (la matemática por ejemplo) es también una práctica.

La práctica teórica, entonces, transforma cierto tipo de objeto (materia prima) con ciertos medios de producción y produce objetos de cierta clase (conocimientos). Ahora bien, si como dijimos, la materia prima de la práctica teórica está siempre ya elaborada, es ya pensamiento, y su resultado es también un objeto de pensamiento (pero recuérdese que el objeto de pensamiento tiene existencia práctica),

entonces se sigue que el “efecto de conocimiento”, como modo de apropiación del mundo, opera trazando trazando diferencias.⁶ Esta imagen se opone a la imagen tradicional, propia de la concepción empirista, donde el conocimiento consistiría en realizar una serie de mediaciones, que permitirían remontarse hasta la unidad originaria del sujeto y el objeto, al momento en el que el conocimiento se haría con-nacimiento.

La apropiación cognoscitiva del objeto real por el objeto de conocimiento viene a ser concebida entonces como un caso de la apropiación del mundo real por prácticas diferentes: teórica, estética, religiosa, ética, técnica, etc., donde cada una de estas prácticas tiene resultados o efectos distintos y donde cada uno de los efectos diferentes requiere elucidar el mecanismo que lo produce.

En el caso concreto del conocimiento científico, decíamos que el efecto de conocimiento se produce como diferencia. Para terminar de exponer esta noción debemos indicar, sin embargo, que hay dos tipos de efecto de conocimiento, el efecto de conocimiento ideológico, en el que “reconocimiento-desconocimiento ocurre en una relación especular”, algunos de cuyos ejemplos hemos visto en la falta de visión interna a la visión de la economía política clásica. Podemos ahora entender la manera en que el efecto de conocimiento científico se distingue del efecto de conocimiento ideológico. Ello ha llevado a varios autores a sostener que el conocimiento es conocimiento de una ideología, de la ideología de la que se diferencia (véase Herbert, 1971) Si retomamos el caso recién considerado, podemos afirmar ahora que el reconocimiento de que el ver es interno a la no visión, en los clásicos de la economía política, es parte del efecto de conocimiento del materialismo histórico.

Estamos lejos, se puede apreciar, de la problemática de las garantías generales del conocimiento como suele plantearse en la epistemología o en la teoría del conocimiento. Althusser va a insistir en que los criterios de verdad-demostración son interiores a la práctica –es ella quien dictamina que los criterios hayan sido

⁶ Althusser distinguía en el proceso de conocimiento tres “generalidades”, la materia prima, a la que denominaba generalidad I (contra el mito de lo dado en el conocimiento), una generalidad que denominaba generalidad II, consistente en los métodos y conceptos que se aplican a la materia prima (a la generalidad I) y un producto de este proceso, el conocimiento, al que denominaba generalidad III.

cumplidos.⁷ Antes decíamos que este efecto afirma su existencia como una diferencia, es decir como una discontinuidad, como una ruptura, frente al efecto de conocimiento ideológico que se presenta como esencialmente continuo. De allí que las metáforas que dominan esta concepción sean las del descubrimiento de un nuevo continente, de un nuevo territorio, etc.

Althusser puntualiza algo más en relación al efecto de conocimiento, indica que el mismo se presenta unido al mecanismo que regula el orden de la demostración. Esta unión se da a través de una relación especial entre la demostración y la organización sistemática de los conceptos. Las formas de orden del discurso (la sucesión de los conceptos en la demostración) son la *diacronía* de una *sincronía* fundamental (la organización de los conceptos en un sistema, lo que Marx en los *Grundrisse* llamaba síntesis). Sin embargo, por más que la sincronía sea considerada como fundamental, Althusser insiste en que el efecto del conocimiento depende tanto de la *existencia* del sistema (sincronía) como de la existencia de las formas de orden del discurso (diacronía). Se trata nada menos que de la problemática de la sobredeterminación, en la cual lo determinante (la sincronía fundamental, en este caso) existe a través de lo determinado por él (la diacronía de las formas de orden del discurso), presente en sus efectos, mas sin ganar nunca una presencia completa, es decir, ausente como causa. El efecto de conocimiento se produce en virtud de la unidad sobredeterminada de sincronía y diacronía en el conocimiento científico, es decir, en la medida en que hay “juego” entre ambos, es decir, un movimiento que “constituye la unidad de desajuste del sistema y el discurso” (Althusser 2010: 76). El juego del que hablamos aquí es una metáfora que remite al juego en el eje de una rueda, de una bicicleta por ejemplo, que hace que la misma, bien que determinada por el eje, no haga siempre el mismo recorrido. Este juego, la relación específica entre determinante y determinado es lo que busca pensar la noción de sobredeterminación.

⁷ En este punto nuevamente nos parece encontrarnos en la vecindad del planteo wittgensteiniano. Es como si se dijera que la ciencia tiene su propia gramática, y que no hay una gramática de la gramática, o de otra manera, la gramática es autónoma.

Posteriormente Althusser iba a alejarse de estas posiciones, aduciendo que las mismas adolecen de una concepción teoricista de la ruptura epistemológica. Si en 1967 califica al “teoricismo” como un *error* (en el prólogo a la edición italiana de *Pour Marx*), luego ya no va a usar más este epíteto, sino el de *desviación*. (ver Althusser 1975: 5). La desviación en cuestión consistiría en ensayar una defensa fallida del marxismo frente a la ideología burguesa, al tratar de mostrarlo como novedad radical. Althusser intentará seguir defendiendo esta tesis, pero desechará las razones en las que la sostuvo inicialmente. En efecto, el hecho histórico de la ruptura sería, en virtud del teoricismo, reducido a su carácter de hecho teórico y sería interpretado, a pesar de las intenciones a contrario, como oposición *verdad-error*.

Releyendo estos textos, Balibar encuentra que el primer Althusser planteó dos hipótesis: indicar, por un lado, que del corte resulta forzosamente, como efecto, una revolución filosófica. Y por otra parte, que el objeto de la filosofía es distinguir ciencia y filosofía en el seno de una práctica. Por lo tanto, no sería posible que exista el materialismo histórico a secas (sin filosofía), porque este se constituye forzosamente en lucha con la ideología dominante, que tiene una necesidad histórica. De ello resulta que toda ciencia sería a) crítica de la ideología; b) reconocimiento de su mecanismo productor de desconocimiento; c) conocimiento teórico del mecanismo ideológico.

Para poder pensar esto, como vimos, hizo falta romper en muchos puntos con la teoría del conocimiento y con la epistemología tradicional. Sin embargo, la ruptura no es tan profunda como parece, ya que, en este esquema, la filosofía se ocuparía de los casos particulares. Pero para esta concepción, sin embargo, todo corte sería copia de un mismo modelo de corte o ruptura. Si para poder pensar esto hizo falta romper con la teoría del conocimiento, con la problemática de las garantías del conocimiento que remiten al con-nacimiento o unidad de sujeto y objeto, el esquema propuesto nos lleva sin embargo a reingresar en la teoría del conocimiento, en la medida en que el corte en las instancias particulares, sería la copia de un mismo modelo, objeto propio del conocimiento filosófico. La filosofía sería así una ciencia de la ciencia y ofrecería garantías de segundo grado.

En cambio, el Althusser de la autocrítica se ve llevado a reconocer que los cortes son específicos e irreductibles, de modo que el materialismo histórico es ciencia en un sentido inédito. Balibar describe de una manera interesante el cambio acaecido, indicando que “en vez de ser la culminación necesaria del corte epistemológico, su sanción interior, la revolución filosófica debió ser, en el caso singular de Marx, su condición inicial” (Balibar, 2004: 44). La filosofía marxista deja de poder ser pensada como la teoría de un objeto material y pasa a ser concebida como “una nueva práctica de la filosofía”, que en ciertas condiciones “sigue la lucha de clases en la teoría para socavar la dominación de la ideología dominante bajo sus formas concentradas” (Balibar, 2004: 44). Un corolario importante de esta nueva concepción de la práctica de la filosofía es que la misma, requiere pensar a la filosofía en términos de una práctica e instancia social, una forma histórica particular de la ideología, “sin ningún privilegio de formación o de broche final” (2004: 44); cuyo conocimiento, en términos de un objeto en el campo del conocimiento histórico, es necesario para transformar su práctica y poder ponerla en acción.

Esta reconceptualización de la filosofía, del corte y de la relación entre corte e ideología, ha llevado a algunos discípulos de Althusser, a pensar que la distinción tajante entre ciencia e ideología es una ideologización de la ciencia. Vemos así que varios de ellos se vuelcan a afirmar que no hay ciencia en general, sino disrupciones históricas que producen efectos de conocimiento y de verdad.

Así, por ejemplo, Dominique Lecourt realiza una lectura de Bachelard indicando que donde este debería decir ideología (donde la ideología designa al aparato histórico que produce las evidencias con las que rompe el conocimiento científico), dice en cambio imaginación, a la que acaba concibiendo como una facultad, es decir, como una condición ahistórica de la ciencia (véase Lecourt, 2007).

Étienne Balibar, desarrolla una línea de argumentación semejante. Partiendo del concepto de (“ideología científica”) de Canquilha, busca mostrar que la ideología no es solo una condición negativa para el desenvolvimiento de la ciencia, sino también un

factor positivo. El mecanicismo constituyó un obstáculo para la ciencia relativista, sin dudas, pero también fue el medio a través del cual se expresó la crisis del newtonismo, esto es, el terreno que hizo visibles las contradicciones internas del mismo, que abrieron paso a la teoría de la relatividad. Por ello Balibar se inclina a pensar en términos de un par de conceptos, ruptura y reestructuración. Estos conceptos acarrearán dos consecuencias mayores. Por un lado, frente a la concepción unitaria del corte que implicaba una noción monolítica de la verdad, la verdad ahora se pluraliza para ser entendida como una serie de efectos discursivos, como procesos locales, que implican la reestructuración de sistemas ideológicos o simbólicos. Es decir, la cuestión de la verdad es abordada en términos del descentramiento de un discurso (“ruptura”) que permite descubrir las condiciones bajo las que funcionaba un discurso previo, ya que en la ruptura se produce un *desvanecimiento de la evidencia* preexistente, revelándose entonces como instituida y olvidada. Con la ruptura se inaugura un nuevo territorio de investigación, antes vedado, lo que constituye un evento caracterizado por la irreversibilidad. Este mismo par permite dar cuenta de la intemporalidad de la verdad, que también es pensada como un efecto, es decir, en términos de la recurrencia y reflexividad de este efecto de ruptura (a esto se denomina propiamente “reestructuración”). La intemporalidad de la verdad, atada a la reestructuración, remite a un mecanicismo discursivo en condiciones de cuestionarse a sí mismo. Ello permite admitir, simultáneamente, que no hay teorías definitivas ni completas, pero que sin embargo hay *conceptos* “verdaderos para siempre”. El entrecomillado indica el carácter gramatical de esta reflexión epistemológica sobre la intemporalidad de los conceptos, la que provee una indicación del uso de “para siempre” cuando se aplica a los conceptos científicos. Estos son entendidos como “conceptos problemas”, es decir, como conceptos que plantean más problemas que los que resuelven, posibilitando que, en ciertas ocasiones, que los conceptos se confirmen cuando las teorías se debilitan. La crítica mendeliana de los elementos finalistas de *la teoría de Darwin* es vista así como una confirmación del *concepto* darwiniano de la *evolución natural*, cuya característica sobresaliente es su antifinalismo (ver Balibar, 1995).

Para Balibar y Lecourt, entonces, la ciencia es un proceso o actividad de separación y no tanto un corte, un acontecimiento. O mejor, es un acontecimiento, pero se reconoce con más claridad que está en su lógica –en su gramática– que el carácter del mismo se afirme retrospectivamente, a partir de los actos repetidos de separación en relación con un discurso dado. La carta de ciudadanía otorgada a la noción de ideología científica tampoco permite mantener la distinción tajante entre ideología-sujeto y ciencia-proceso sin sujeto, más bien cabe pensar que rupturas y reestructuraciones son procesos de desplazamientos de evidencias: de-subjetivización y re-subjetivización, hay entonces regímenes de subjetivización distintos de acuerdo con los distintos discursos en los que tienen lugar. Como lo indica un intérprete de este proceso: “La teoría de la subjetividad es entendida ahora como la teoría de las técnicas a través de las que las formas de pensamiento históricamente constituidas borran su propia producción para aparecer como obvias, intuitivas y carentes de condiciones históricas” (Magniglier, 2010: 72).

En la reflexión de Michel Pêcheux, por su parte, encontramos una intensa elaboración de la noción de ruptura epistemológica, en particular en el capítulo 1 de la cuarta parte de su *Les Vérités de La Palice*, “Ruptura epistemológica y forma-sujeto del discurso: no hay “discurso científico” puro” donde el entrecomillado de “discurso científico” quiere indicar el carácter contradictorio de este concepto. En efecto, siendo el discurso por naturaleza centrado, en la forma-sujeto y la relación especular con las evidencias que esta despliega, y siendo la ciencia esencialmente ruptura, se sigue una disyunción entre ambos términos. La objetividad científica no tiene entonces la forma del discurso, sino la de tomas de posición, que Pêcheux denomina “tomas de posición materialista”, a favor de la ruptura y de lo que esta inaugura. Estas tomas de posición son acerca de algo que no tiene la forma del discurso, ni por tanto la forma sujeto. Por ello Pêcheux afirma “el proceso de producción de los conocimientos es un proceso sin sujeto, es decir, un proceso del cual todo sujeto está, como tal, ausente” (Pêcheux, 1975: 180), pero sin embargo, la modalidad de existencia del efecto de ruptura determina que “el proceso de producción de los conocimientos es

un “corte continuado”, que es, en cuanto tal, coextensivo de las ideologías teóricas de las cuales *no cesa de separarse*, de modo que es estrictamente imposible encontrar jamás un discurso científico puro, separado de toda ideología” (1975: 181).

Llegamos al término de nuestro recorrido, sin arribar en verdad a término alguno, puesto que son muchos lo interrogantes que aquí se abren. Algunos de ellos se deben al tratamiento sumario que hemos debido brindar a algunos puntos, especialmente sobre el final del trabajo. Sin embargo, esperamos haber clarificado los contornos y señalado un camino valioso de ser transitado. En relación a la meta que nos propusimos, la de mostrar que la reflexión sobre la ciencia centrada en la discontinuidad ofrece una variedad de opciones, nos damos por satisfechos por haber podido desplegar un abanico de tratamientos de este problema, aunque esperamos poder profundizar en trabajos posteriores las tensiones a las que estas opciones conducen, pero también los desarrollos que las mismas posibilitan, en particular en lo concerniente al tratamiento de la noción de sujeto.

Referencias bibliográficas

Althusser, Louis “Materialismo histórico y materialismo dialéctico” en Verón, Eliseo (ed.) *El proceso ideológico*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1971.

Althusser, Louis *Elementos de autocrítica*, Barcelona, Laia, 1975.

____ *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, trad. de Marta Harnecker 1985.

____ y Étienne Balibar. *Para leer El Capital*, México, Siglo XXI, trad. de M. Harnecker, 2010.

Bachelard, Gastón la formación del espíritu científico, trad. José Babini, México, 2010.

Balibar, Étienne “El concepto de corte epistemológico de Gaston Bachelard a Louis Althusser”

en su *Escritos por Althusser*, Bs. As. Nueva visión, 2004.

Balibar, Étienne “Ruptura y reestructuración. El efecto de verdad en las ciencias y en la ideología” en *Nombres y lugares de la verdad*, Buenos Aires, Nueva visión, 1995, trad. de Paula Malher.

Brenner *Les origines francaises de la philosophie des sciences*, París, PUF, 2003

Callinicos, Alex *El marxismo de Althusser*, México, Premia, 1978.

Herbert, Thomas “Notas para una teoría general de las ideologías” en Verón, Eliseo (ed.) *El proceso ideológico*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1971.

Karczmarczyk, P. *Gadamer: aplicación y comprensión*, La Plata, Edulp, 2007.

Lecourt, Dominique *Para una crítica de la epistemología*, México, Siglo XXI, 2007.

Maniglier, P. “The Structuralist Legacy” en Schrift, A. (ed.) *History of continental philosophy*, Vol. 7. Acumen, 2010.

Marí, Neopositivismo e ideología, Bs. As. Eudeba, 1973.

Marx, Karl *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. I, México, Siglo XXI, 2007.

Pêcheux, Michel *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*, Paris, Maspéro, 1975.

Wittgenstein, Ludwig *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Altaya, 1999, trad. de U. Moulines y de A. García Suarez.

Weinsheimer, J. *A Reading of ‘Truth and Method’*, New York, Seabury Press, 1985.

Refutación a G

FLAVIO SORBELLINI

*Por otro lado, no puedo traicionar la causa de la justicia,
Y me parece una blasfemia, cuando se la vitupera delante de mí,
no salir en su defensa mientras me quede un soplo de vida
y fuerzas para hablar. Lo mejor, pues, será defenderla como pueda.*
Platón, *La República*, Libro II

Aproximación esquemática

El texto en sí mismo:	Leyendo dos capítulos del texto G sobre la preponderancia y permanencia en la Historia del Imperio Egipcio frente a la trágica y perecedera civilización Súmerica, entre otras causas, por la supuesta escasez de guerras entre las ciudades estado mesopotámicas,
La crítica	uno de los lectores (A) entre una veintena allí reunida, pregunta si no está siendo algo tomista la expresión de G .
La réplica	El docente B responde que no: “estás haciendo una mala lectura académica”- le dice. Aunque G no hubiera leído Aristóteles, como historiador del arte no necesariamente debía considerar cualquiera de las ideas del estagirita en su tratado (en realidad, el volumen no estaba presente. Su vastedad fue señalada mediante un gesto) y concluye B que si A pretende criticarlo comience por leerlo completo.

<p>La situación</p>	<p>Esta “verdad a voces” empleada por B logró callar al demandante pero, no quedó saldada la pregunta y, además, el docente mismo quedó expuesto en varias direcciones negativas</p>
<p>El marco</p>	<p>El rol de autoridad otorgado por la institución muta solo en uso del poder. En interés del orden y el programa (cuya bibliografía evidentemente no fue revisada) B dirige la clase sin admisión del diálogo ni la derivación rizomática, volviendo A indefinido, a su posición de lector-receptor a fuer de conciencia convivente.</p>

Ahora bien, el verbo de este disruptivo diálogo está encerrado en la acción de A cuando pregunta, cuando supone, cuando asocia y cuando, por la insatisfactoria respuesta, sale a buscar la fundamentación a su pregunta. **A** necesita constatar para aprehender y ni la institución, ni el docente, ni el texto por ellos propuesto le permite constatar. En su hallazgo, que veremos a continuación, hay una inclinación, un recorte diferente al que, seguramente, un maestro hubiera podido darle. Sin duda pero, la pregunta es ¿bajo qué métodos se entregan las herramientas discursivas, orgánicas e ideológicas a los alumnos que llegan, indefinidos, masivos?

El criticismo aplicado a un texto vigente en las aulas da lugar a reflexiones en términos elementales que presentan la problemática de la experiencia y el método. Una experiencia anónima, del todo corriente que puede dar cuenta de una situación generalizada en los ámbitos de estudio.

Fundamentaremos una situación pedagógica para hacer visible lo que no se ve: una respuesta irracional dentro del marco menos indicado. Un hecho donde no hubo razón suficiente. Un caso en el que, lo pedagógico por excelencia, el diálogo a propósito de

una cosa en común: el texto G, fue cerrado, prohibido. Una suspensión dogmática y autoritaria del cuestionamiento.¹

La franca intención del presente ensayo es abrir un diálogo que trace su propio camino de consenso en el que se recupere el placer de oír, preguntar, leer...decir.

Constatación: camino de áskesis

La situación pedagógica que observamos muestra que el alumno propone la relación dialógica y que el maestro lo alecciona. La invitación a constatar es despechada. El presente trabajo se inspira en la certeza de que el alumno alcanza la verdadera adquisición del conocimiento en la corroboración de los contenidos.

En los capítulos leídos, Giedion cuenta en términos imperialistas la caída y desaparición de la cultura sumeria en oposición a la verificable permanencia del imperio egipcio pero desconoce, por omisión, el proceso de transformación de una cultura que, producto de la yuxtaposición, sobrevive en el presente. **G** habla del fracaso de la cultura sumeria manifiesto en su “sentido trágico de la vida” pero: ¿Cómo no menciona el Diluvio”? El arquitecto Sigfried Giedion hace historia y se encuadra en una idea remanida: el tema de la constancia y el cambio, según reza el título de su obra *El presente eterno: los comienzos del arte*². Hace historia del arte y para contextualizar hace historia de los pueblos. Su intención manifiesta es estudiar “Egipto y Sumer en términos de una prolongación de la prehistoria”³ Su posición académica suscribe a la idea de la realidad inteligible y, desde el planteo teleológico, justifica la evolución y permanencia de la cultura egipcia⁴ hasta la categoría de civilización. Esto distingue dos posiciones de G.: validar su discurso con las palabras del padre de la academia y afirmar su condición occidental fijando los parámetros de verdad en la ciencia

¹ Maliandi, *Ética convergente*, Bs. As., Las Cuarenta.

² Sigfried Giedion, *El presente eterno*, Alianza (fotocopia sin referencia al año ni lugar de publicación. Los agradecimientos están firmados en 1963).

³ Giedion, p. 24.

⁴ “La precisión geométrica más estricta va unida al anhelo de eternidad. En este sentido Platón, que comprendía el pensamiento egipcio, consideraba que las leyes de la geometría eran eternamente constantes e invariables”, *Ibíd.*, p. 24.

auto referencial. Si bien su *argumentum ad verecundiam* es una falacia, a su favor, acaso sea sintética la expresión de T.B.L. Webster cuando hablando de lo geométrico en la decoración abstracta subraya que “Un arte despojado reconoce una actitud del espíritu”⁵ lo cual cabe perfectamente a la intención del arte egipcio. Dejamos en claro que sentar las bases de una historia de la arquitectura en el precedente egipcio no es lo que nos lleva a discutir el texto. No discutimos el alcance de los recursos estilísticos, ni el poder de síntesis de los grabados en bajorrelieve, en las esculturas y estructuras que llegan a una acabada perfección en Egipto –como bien nos relata el arquitecto– y que se eternizará en las moles de granito y demás obras imperecederas. Pero hay un rasgo elemental para nuestra razón contemporánea: es evidente que no hubo una desaparición de los pueblos originarios de un territorio sino una transculturación permanente que, en diversos puntos neurálgicos del globo ha llegado a convertir tales ciudades en hervideros de gente, verdaderas agora de la sociedad: Roma, Londres o, más lejos, Bagdad, aculturada en un proceso permanente de cambios que la traen hasta el joven siglo XX durante el cual Giedion dicta su obra. Por lo tanto observamos que la casi religiosa inclinación del texto exhibe una infeliz desconsideración de parámetros superadores de su basamento teórico; hay un claro y criticable pensamiento político e incluso una postura racista, en el texto. Ponemos en tela de juicio su pretensión de hablar de lo constante cuando aplicando la idea de Parménides al imperio egipcio en oposición a los súmeros con una tesis del todo errónea sobre su desaparición: omite datos fundamentales –no obstante asequibles– con la clara intención de negativizar rasgos antropológicos; parece despreciar la importancia de las obras que daban vida a la cosmogonía sumeria y, por esta elisión de contenidos, llega a concluir su hipótesis. Pero es tan subjetivo en su interpretación de las culturas que no podemos dejar de resaltar rasgos ideológicos muy fuertes en su concepción de la historia. Por ejemplo, contrasta la cabeza de león hallada por Borchardt detrás de la Sala de las columnas del templo de la Pirámide de Niusere (V Dinastía): “Esta cabeza de león –dice–, de

⁵ T.B.L. Webster, *From Mycenae to Homer*, Londres 1958 (citado por J.P. Vernant en *Orígenes del pensamiento griego*).

granito rosado, es una maravillosa escultura de innata dignidad y reposada fuerza” (2400 a.C.), con “los dos leones de barro –según su expresión–, de Tell Harmal, [que] agachados a ambos lados de la puerta de esta pequeña ciudad sumeria cerca de Bagdad, exhiben una terrorífica brutalidad. A primera vista parecen estar compuestos solamente por unas amenazadoras fauces con colmillos al descubierto” (época de la construcción de los Zigurats, 2000 a.C., aprox.)⁶. Por eso, ante su hipótesis: “La distinta naturaleza de los leones egipcios y mesopotámicos expresa los diferentes destinos de los dos países” nos indignamos⁷ y nos vemos en la obligación de razonar un poco todo esto. La predicación del arquitecto G. va cargada de contrastes deónticos elementales: malo-bueno, bello-espantoso. El recurso lingüístico tan procaz utilizado para sus propósitos, por evidente resulta sospechoso. En principio, a las magníficas columnas de todo un templo le opone la puerta de una pequeña ciudad; a la cabeza de UN león en granito rosado, un león rey, un supremo, le opone los sencillos DOS leones de barro, multiplicación innecesaria, degradación de lo perfecto; y, a la dignidad y reposada fuerza que admira le opone la terrorífica brutalidad. Tan exacta descripción no solo es funcional a su hipótesis sino patéticamente sospechosa.

Insisto, no discutimos que la veracidad de la construcción en piedra o materiales imperecederos tenga íntima relación con la concepción del más allá eterno, del viaje del alma, de la conservación material de la memoria del difunto para los egipcios. Discutimos que se atribuya a los sumerios una desaparición predestinada, obligada porque sus costumbres no coinciden con un *modus vivendi* ideal para el euro céntrico sentido del autor y discutimos que, por esta razón, cometa como mínimo, elisiones de contenido reprochables a su figura académica. Por lo tanto discutimos la utilización del texto como el soporte de una verdad. Nuestro alerta de lectores, nuestra razón no admite su contradicción, no puede sostener su aprendizaje.

Veremos por qué todo aspecto negativo de la interpretación de la historia y, en especial de la historia del arte –es decir, la de

⁶ Giedion, ídem, pp. 27 y 28.

⁷ Platón, *La República*, L.II, 368, C, Buenos Aires, Eudeba, 2000, p. 188.

las expresiones simbólicas– del pueblo sumerio, responden a intenciones de Giedion: Hemos visto ya su posición realista “[en Egipto] como las estrellas y el dios solar Ra, los muertos vagaban por el cosmos. No permanecían perpetuamente dentro de sus tumbas ni perpetuamente en el más allá. La muerte no presagiaba ningún fin, siendo un traslado al ciclo cósmico de la eterna renovación de la vida. El proceso de pensamiento en el cual se basa esto puede ser calificado dialécticamente de Unidad que va más allá del presente”.

Con solo este párrafo tendríamos suficiente para hablar de su filiación platónica acerca de la unidad, la perduración del alma, el cosmos como extramundo donde podemos imponer una idea de bien incontrastable, alejado de los humanos y con ese salir y entrar de las tumbas una materialidad ambigua: en tanto los deudos te aclamen estás ahí y en tanto tengamos que mostrar la liberación de la vida como fase menor de la existencia, pues tendrás un alma incorpórea para vagar por el cosmos. Para oponer algún modelo contrario a este destino glorioso que vivirán las almas nobles de Egipto, nos habla de la diosa celestial Inanna quien fue desnudada y privada de su divinidad por la reina del otro mundo, su hermana Ereshkigal al momento de comparecer y morir (como si, de existir infiernos, hubiera que descender arrojados con oropeles o conservando honores terrenos, tal como los egipcios sostenían). Pero además, que lo sumerios se ocuparan tan especialmente de tratar, incluso de tratar literariamente en un periodo muy temprano el tema central de la filosofía de todas las latitudes y épocas, el tema de la muerte, para nuestro autor esta constante es un signo de desesperación y no de sabiduría. Por lo tanto concluye que: “A diferencia de Egipto, en Mesopotamia nada pudo impulsar la creación de una arquitectura basada en convicciones tan vagas y... en una aproximación tan profundamente pesimista a la vida después de la muerte”.⁸ Es decir que, como civilización, ya en el 2000 a.C. haber aceptado que la muerte es un camino sin retorno y que el cuerpo, al desaparecer, se lleva todo lo que el ser fue (mas no lo que el ser tuvo) es para Giedion una visión pesimista acerca de la vida después de la muerte. Obsérvese la convicción metafísica manifiesta en su

⁸ Giedion, Ídem, p. 32.

argumentación. Desde qué postura racional un erudito en historia del arte le asegura a sus lectores que hay una vida después de la muerte y que los pueblos que contribuyan a realzar tal idea serán supervivientes e imperios modelos y los que no, habrán de perecer, obligatoriamente, (como si a los niños se lo contara, alegorizando: a la civilización que no conjugue con su razonamiento le sobrevendrán mil catástrofes y desaparecerá de la faz de la tierra). Además, aborda con ligereza el hecho de la inhumación y cae en franca confesión ideológica (a no ser que le adjudiquemos al traductor un fatal sinónimo) cuando dice: “Los muertos tenían que descansar debajo de la tierra. No había nada para ellos en el cielo”.⁹ ¿Acaso no hay una diferencia entre vagar en el cosmos que habitar en el cielo? Hay que decir una obviedad: Giedieon escribió en el siglo XX de nuestra era cuando la doctrina católica había fijado los conceptos para una cantidad de términos inexcusables en el campo de las ciencias. Y dentro de este terreno, cómo no resaltar que G. le resta importancia al culto, subestimando un criterio antropológico fundamental a la hora de evaluar los enterramientos, a saber, que hay un nexo de inmanencia entre el cadáver y la tierra, la tierra madre que todo lo da y todo lo recibe y la igualación, como seres, con el resto de las criaturas en el regazo de la naturaleza. Además la inhumación es un aspecto de las culturas mesopotámicas que perduró –atravesando a los Hititas– hasta los griegos.

En definitiva, el problema radica en la aseveración que hace el arquitecto Giedieon sobre “el concepto de un destino predeterminado que gobierna tanto al afortunado como al desafortunado”. Que implique, por un lado, la aceptación –dolorosa sí, cuestionada también– de la materialidad finita de los seres por parte de ciertas civilizaciones y, por otro, la visión ideal, de una religión enmascarada en la ciencia que da por verdad algo indemostrable –actitud que el hombre no ha cesado de tener y que, en nuestro caso está representado por los egipcios y por el corpus metafísico en la mente del autor–.

Por último, el autor habla de una “nada sin esperanza en la cual fluyen los sucesos de la mitología sumeria” que reflejarían el

⁹ Ídem, p. 32.

destino de Mesopotamia. Y agrega: “Se han encontrado pocas menciones de luchas por el poder entre ciudades-estado” Este reconocimiento implícito a la concepción aristotélica de la guerra como factor de progreso vuelve a mostrar si no una ignorancia una falta de atención grave. Utiliza una batalla famosa como ejemplo, “el combate entre Lagash y Umma en el primer período histórico” y llegará a decir que tales menciones “han tenido que ser reunidas a partir de las pocas y dispersas inscripciones”. Pero lo tremendo es la siguiente afirmación: “La primera inscripción, en la Estela de los Buitres, describe la victoriosa campaña llevada a cabo por Eannatum de Lagash contra la ciudad de Umma” Hemos buscado y hemos hallado, en el trabajo de Jorge Cassani innúmeras aclaraciones sobre este período y las terribles lagunas de Giedion: “La guerra y la crueldad aleccionadora son factores permanentes en la vida del mesopotámico, tal como lo refleja la llamada “Estela de los Buitres” del rey Eannatum, quien luego de vencer en sangrienta batalla al ejército de Umma y dar muerte a su rey Usch, recuerda su cruenta victoria en una estela cuyos fragmentos se conservan en el Museo del Louvre”.¹⁰

“En los últimos tiempos de la historia sumeria (2000 a.C.), cuando ya estaban bajo dominio semita y elamita, los sumerios trataron de reconstruir la historia de su país, registrándola en tabletas de escritura cuneiforme, muchas de las cuales se han conservado. A estas “líneas dinásticas” hay que sumar el trabajo, en el siglo II a.C. del sacerdote mesopotámico Beroso quien señaló dos períodos regios bien definidos: Reyes pre diluvianos y Reyes posdiluvianos”.¹¹

No solo no nos cuenta Giedion sobre estas piezas, testimonios de la civilización que la traen hasta la posteridad, ni de la voluntad soberana de contar su historia, sino que omite un factor decisivo que, incluso, sería ideal para su posición. Evidentemente, los “poemas sumerios cuentan que los dioses se encolerizaron con los hombres porque estos no les ofrecían ya los sacrificios debidos y decidieron destruir la humanidad utilizando para ello el agua, elemento preponderante de la vida mesopotámica”.¹²

¹⁰ Cassani, Jorge, *Los Albores del derecho. Orígenes del derecho mesopotámico*, Bs. As., Edictum, 1970.

¹¹ Cassani, J., ob.cit., p. 16.

¹² Cassani, J., ob. cit., p. 17.

Pero insisto: ¿cómo Giedion no nos habla del Diluvio?

“Las dinastías legendarias, como la I de Kish y la I de Uruk, que surgen luego del Diluvio, son las que contienen nombres de reyes como Etana, Dummuzi y Gilgamesh” del que sí nos habla Giedion. “Los nombres semíticos de la I dinastía de Kish (23 reyes) revelan el contacto entre sumerios y semitas. Políticamente hablando, la baja Mesopotamia estaba parcelada en múltiples micro estados (ciudades-estados o ciudades-dios) que se disputaban la hegemonía de las tierras... pero no se puede hablar de ningún imperio mesopotámico unificado hasta Serru-Kenu de Akkad”.¹³

De modo que Giedion se equivoca al sostener que una de las causas de la desaparición de los sumerios fueron las pocas guerras entre las ciudades estado, concepto que además tiene un claro perfil tomista apoyado en la frase con que Aristóteles¹⁴ a su vez combatía la posición de Platón, a saber, que las luchas entre las diferentes polis era motivo de engrandecimiento, incluso eran imprescindibles atendiendo a un criterio expansionista. La escéptica cosmovisión súmera que no considera este criterio los habría hecho desaparecer como imperio y aquí le pedimos al texto de Giedion una nueva aclaración: ¿Acaso compara una civilización con un imperio? ¿Cómo eximirlo de no haber considerado que los aparatos imperiales al servicio de la reproducción de los fetiches del poder sean onerosos al lado de las incursiones más intuitivas o populares de una civilización atenta a otros fines? ¿Es necesario aclarar que si le pidiéramos a Grecia templos y esculturas impecederas antes de la pacificación y la hegemonía ateniense esas obras escasearían?

No obstante, en Sumer no faltaron los exponentes que Giedion parece ignorar por completo: En el marco de las dinastías históricas, especialmente la I de Ur y la I de Lagash. Durante el reinado de este ultimo “la ciudad prospera notablemente. Se recuerda a este soberano como gran constructor y organizador. Edifica un templo a Enlil, un palacio y amplios graneros. Asimismo no descuida la conservación de las obras hidráulicas y la construcción

¹³ *Ibíd.*, p. 18.

¹⁴ Aristóteles, *Política*, Libro V.

de nuevos canales”¹⁵ Esta dinastía continúa con Akurgal quien “lucha” contra Umma y luego Eannatum (a quien se lo menciona con motivo de la “Estela de los buitres”), para concluir con “el célebre Urukagina, quien se empeña en una vasta obra de reorganización política, administrativa, económica. Urukagina codificó el derecho, defendió a los oprimidos, estableció tarifas e intereses razonables a los sacerdotes del templo, fijó precios oficiales para las ventas, haciendo respetar la voluntad de los legítimos propietarios y destituyó a los funcionarios corrompidos. Diversas publicaciones conservan tabletas con referencias a la obra de Urukagina”¹⁶ Ya es evidente que la teoría de Giedion hace aguas frente al interés de saneamiento social de Urukagina. La no mención, la supresión de este soberano sumerio y su obra, genera en la mente del lector, en el corpus de conocimientos del alumno, en el esquema de pensamiento del sujeto, un error, una ignorancia. Todo nuestro trabajo apunta a corregir esta mala praxis evitable. Los argumentos de la réplica provienen de la necesidad de una refutación a tan ominosa postura para comenzar a perfilar una posición propia.

Pero la historia se despliega y hacia el 2400 a. C., los semitas del país de Akkad (futura babilonia) habían asimilado muchos elementos de la civilización sumeria a pesar de pertenecer a otra estirpe y hablar otra lengua. Luggalsagisi intenta fundar el primer imperio sumerio pero los akkadios se sacuden la hegemonía bajo el mando de Sargón. Entonces vemos que toda la región mesopotámica fue un campo de batalla que necesariamente arrastró transformaciones esenciales mientras que Egipto, alejado geográficamente de las tierras en disputa pudo sedimentarse y preservar, lo cual es muy diferente que asegurar que Sumer desapareció, bien por fatalismo, bien por carencia de voluntad imperial.

Los Guti, rudo pueblo montaños sumerio acaba con la hegemonía akkadia y con su presencia prepara el advenimiento del último período. Las diferencias culturales entre sumerios y akkadios, después de tantos siglos de contacto, son muy difíciles de destacar y podemos hablar de una interrelación o transculturación. Por

¹⁵ *Ibíd.*, p. 19.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 19.

ejemplo, el culto no varió. Permanecieron los mismos sacerdotes utilizando idéntica liturgia. Los dioses de los invasores se admitieron en el panteón. En realidad, eran los mismos dioses sumerios con nombres semíticos. Asimismo, el arte permanece dentro de la estética sumeria. Los Guti arruinaron el poder akkadio pero asimilaron elementos culturales y pudieron haber logrado un cierto *modus vivendi* con los sumero-akkadios. Ya vemos la importancia de este concepto antropológico omitido por G: la asimilación cultural, situación que Egipto no vivió hasta en épocas posteriores pero que, bajo ningún punto de vista, puede ser fundamento para ponderar una cultura sobre otra.

Hacia el año 2000 a.C. los textos cuneiformes comienzan a aplicar el nombre de Sumer a toda la Baja Mesopotamia mientras que antes lo referían solo a Nipur y sus alrededores. Expansión y testimonio escrito que sirven como testimonios irrefutables de la importancia y persistencia de los sumerios. Nuevamente, y para concluir, diremos que la desmesura del arquitecto está en la negación, en la justificación demasiado pobre de su tesis.

“...nuevo florecimiento de la ciudad de Lagash, dirigida por el célebre monarca Gudea a quien no se lo recuerda como rey belicoso sino como buen administrador y constructor. Así es que sus múltiples estatuas conservadas nos lo muestran generalmente llevando sobre las piernas el compás la regla y el plano”.¹⁷ ¿Quién sostendría que hay rasgos terroríficos en una estatua así? ¿Quién podría asegurar que no hay visión de futuro en lo que expresa esta obra? ¿Quién hablaría de una dependencia al pensamiento salvaje como causa de la desaparición de una civilización que produce una obra así?

Este rey cultural, Gudea, como Adriano, con alto grado de abstracción y símbolo en sus representaciones, trajo una “edad de oro” en el arte: escultura, arquitectura e incluso, glíptica y literatura: “La época de Gudea es verdaderamente el Gran Siglo del arte sumerio...obras como los grandes cilindros de tierra cocida, sobre los cuales Gudea hace escribir la lista de sus construcciones, la dedicatoria de sus estatuas, se presentan por su estilo como obras de arte sin par”.¹⁸

¹⁷ *Ibíd.*, p. 22.

¹⁸ P. Jouguet, en *Orígenes del derecho mesopotámico*, ob. cit. supra, p. 22.

En febrero de 2012, una joven turista se preguntaba, ante el cilindro con relieves maravillosos (dentro del museo Vaticano), si no se habían estampado rollos de papiro con él.

Continuidad, permanencia: señor G, a las pruebas me remito.

Situación pedagógica

Se desprende una crítica al método de impartir contenidos fragmentados. Una sobre la supuesta disparidad o equilibrio entre los contenidos volcados. Una crítica al contraste que aparece entre el texto **G** y el hecho de atenerse a un programa que, en sintonía con la institución, es base, reflejo y sostén ideológico del docente quien se representa en el tal texto. La escuela ES ese texto en las manos del docente. Entonces, una crítica al docente que se prepara para recibir y no para formar, alumnos. Luego, ¿Cómo impresiona un alumno **A** en ese docente **B** cuando discute con el texto que –presumimos **B** debería dominar? Aquí los efectos: reacción del docente, que naturalmente se ampara en la institución: (podríamos pensar que, en realidad, el docente desconoce lo que el alumno critica del texto y al no poder sostener la confrontación, la cierra como puede, inmediatamente, abruptamente). **B** se apoyará no en la autoridad (aquella que, necesariamente, el alumno debe encontrar para crecer junto a ella) sino en el sitio de poder que le confiere su título, la academia, el ministerio. Pero la dialéctica planteada en la acción de **A** ha provocado una reacción desafortunada, acaso exigida por otros factores excéntricos al ámbito de estudio. Una reacción que, al fin y al cabo, va a operar según sus clásicos atributos: represión (del alumno), aniquilación (de sus expectativas). No olvidemos que cualquier **A** es parte de una clase de posibles hablantes que, tras esto, se preservarán en el anonimato.

La cosificación de los contenidos que eran aliados ideales ante el esquema de trabajo científico, en este contexto, parecen, inútiles, salvo empleando un contra método, una acción frente a la pasión impartida. Tal vez se logre sacar del letargo a tales textos con solo una pregunta (porque son cuestionables, porque formulan un estrato ambiguo.)

La reacción negativa y autoritaria es el centro del problema porque no podemos desconocer que en diferentes aulas, ante planteos similares, surgen varias respuestas, todas consideradas: si el profesor asiente, reconociendo la posición del interlocutor, el tema queda resuelto o se abre un debate mayor; si el docente supera las competencias del alumno, si abre el texto y satisface su duda, el problema queda resuelto; si, incluso, habiendo dado el texto, el docente convoca a hacer una devolución contrastiva, o si aún reconoce su ignorancia y plantea trabajar en la semana para traer diferentes acercamientos a la cuestión (invitando al mismo alumno o a toda la clase a que haga lo propio) la situación se resuelve positivamente. De modo que, además de la paradoja anti socrática en la conducta del docente, veremos aparecer la desconfianza en el grado que lo enviste cuando no responde sino con la vara del cargo. Es grave que no tenga una respuesta, como si se conformara solo con el aspecto material del texto evitando abordar lo formal en términos aristotélicos. Así llegamos a la conclusión primera de que el texto G. es insustancial y que insustancial es B. a juzgar por sus actos. En definitiva, la reacción desmedida queda brutalmente expuesta cuando se le pide excelencia en la praxis al docente. Tomando algunos casos complejos en la historia de la pedagogía, casos de extrema disruptividad donde la angustia supera con creces la provocada aquí por **A**, mostraremos cómo un anti método o una salida funcional pero a sistémica son posibles para alcanzar el éxito.

En base a las prácticas como maestro rural en J.L. Suarez entre los años 37 al 46 de **José Luis Iglesias** citamos:

“En la vida del aula siempre hay fracasos, tareas que se proponen y no funcionan como se pensaba, tiempos previstos que se distorsionan, palabras que no inciden como se quisiera, búsqueda de mejoras que no se logran. Sin embargo, en la escuela siempre se puede hacer algo con estos fracasos: se puede aprender de ellos para transformarlos en algo distinto. Aceptar que la historia del aula –al igual que la del arte (o la de la ciencia)– es recorrida por fracasos ejemplares, no implica repetir lo que viene dado, al contrario, crea posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras. De esa manera,

el fracaso como tabú de lo oculto, lo temido, lo vergonzoso se convierte en un fracaso que permite seguir, andar y enseñar”.¹⁹

También, a propósito de interrupciones agudas, presentamos el caso de **Antón Makarenko**, en la Rusia del 17 dirigiendo una comunidad escolar de delincuentes juveniles que no solo no prestaban atención a las consignas del docente y sus auxiliares, sino que se negaban a colaborar con actividades de subsistencia (despejar la nieve en el cruento invierno o preservar los alimentos de la alacena) y que, por las noches se iban de juerga y corrupción a la aldea, saqueando la vecindad y provocando desmanes. Ante la situación límite de verse abandonado por sus ayudantes y ante los permanentes reclamos de todos, Antón escribe:

“El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría; de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos. Al principio, yo ni siquiera lo comprendía, pero veía, simplemente, que no necesitaba fórmulas librescas que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata”.²⁰

Para ilustrar los miedos lógicos que acuciaron al docente **B** y para esbozar un perfil radical, traemos la experiencia de **Jules Celma**:

“Mi primera suplencia fue definitiva. Caí en una clase mixta (veintiocho chicos de 9 a 11 años) que practicaban la actividad libre de Rogers y los métodos de Freinet. Yo no tenía ningún bagaje pedagógico sino más bien ciertas inquietudes nacidas del movimiento de mayo- junio. La dinámica escolar practicada en la clase aliviaba enormemente mi turbación debida a la falta de experiencia profesional. Auto-disciplina, elección libre del trabajo y ejecución dejada a la voluntad (deseo) de los niños...Entonces tuve la idea de ahondar un poco la “NO-Dirección” hasta la supresión total de toda directiva, de toda disciplina, de toda censura moral, de todo

¹⁹ Luis F. Iglesias, *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004, p. 13.

²⁰ Makarenko, *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2001, p. 20.

rol o función de maestro. Se destruían así los últimos vestigios de una autoridad ya ampliamente disminuida con el fin de posibilitar un mayor rendimiento escolar. Mi razonamiento era así: los chicos con menor sujeción trabajan mejor que con una sujeción rigurosa. Si suprimo toda autoridad los niños van a trabajar mejor, puesto que no desperdiciarán ninguna energía en los conflictos de rebelión y sumisión con esta autoridad. Se produjo entonces una transformación en la clase que rebeló el carácter opresivo de la “actividad libre” que se practicaba (Rogers-Freinet): los grupos de trabajo explotaron. Los alumnos buenos revelaron sus rechazos bajo forma de agresividad de carácter histérico. Surgieron conflictos. Se instauró el “desorden”, las tensiones... aquellos que antes habían asumido el rol de alumnos modelo, serios, responsables, “adultos”, empezaron a plantearse interrogantes sobre su comportamiento anterior. El mejor alumno... se volvió malo, travieso, pícaro... todos hablaban, cada vez más, de sí mismos. Los niños me confesaron su temor a la maestra no-directiva. Ahora bien, alguien que tiene miedo no es feliz, no puede ser feliz”²¹

Por último, para ser fieles a la carrera que nos convoca, citamos a **Paul Nizan**:

“pero se hace necesario comprender y difundir que la Filosofía no se define en absoluto como la realización, como la operación, como la victoria espontáneas de la buena voluntad, en base a hechos como que Sócrates muriera por ella, que Voltaire defendiera a Calas o que Kant olvidara, a causa de la victoria de los Derechos del Hombre, su viejo itinerario por Koenigsber. *También es preciso aprender y enseñar que ciertas filosofías son saludables para los hombres, mientras que otras les son mortíferas, y que la eficacia humana de tal sabiduría filosófica no es un carácter general de la Filosofía*”²²

La fragmentación

Sobre los efectos que provoca leer fragmentos de obras que tal vez necesitan de su totalidad para ser dignas. Los efectos en un

²¹ Jules Celma, *Diario de un educador*, Buenos Aires, De la Flor, 1972, pp. 18 y 19.

²² Paul Nizan, *Los perros guardianes*, Madrid, Fundamentos, 1973, pp. 11 y 12.

alumno obligado. Es decir, ¿Cómo impresiona la escuela, a través de su maestro en el alumno? (cómo puede ser que un **A** piense que, en realidad, es el docente quien desconoce lo que pregunta y, al no poder sostener la confrontación, la cierra como puede, inmediatamente, abruptamente).

Surge una crítica entonces, al método de lectura contra reloj y muy variada, muy salpicada. Un juicio crítico fundado en el efecto de cosificación que sufrirán tales contenidos en tanto objetos de necesidad para obtener el grado.

Lo que discutimos es la incompleta exposición de un tema dado, a saber: por un texto con ciertas falacias, omisiones o ignorancias (ej.: apoyar teorías contradichas o enunciar como determinantes algunos conceptos que admiten contradicción. Así llegamos a la conclusión primera de que el texto G. es insustancial), y por un sistema fragmentario de lecturas desperejadas. Discutimos que se atribuya a los sumerios una desaparición predestinada, obligada porque sus costumbres no coinciden con un *modus vivendi* ideal para el euro céntrico sentido del autor y discutimos que, por esta razón, cometa como mínimo, elisiones de contenido reprochables a su figura académica. Por lo tanto discutimos la utilización del texto como el soporte de una verdad. Nuestro alerta de lectores, nuestra razón no admite su contradicción, no puede sostener su aprendizaje. Y nuestro interés de alumnos radica en mejorar la relación calidad-tiempo para profundizar nuestras competencias.

Abrimos el debate sobre la discusión de los textos que se emplearán en la formación profesional, a su revisión y lectura crítica; un debate sobre los métodos cautivos del escaso tiempo y la programación institucional. Un debate sobre la verticalidad en el aparato de contención y proyección personal por excelencia: la Universidad.

La antítesis a fragmentar es desarrollar. El sufrido método que se basa en un proceso compuesto por etapas, degenera en excesiva privación de la continuidad que podría apreciarse, definitivamente, con una arqueología de la idea. En lugar de un programa constituido con fotogramas de temas complejos –difícilmente

expresados con una multitud de saberes y reiteraciones, ya que no con una síntesis–, un programa conciso que presente dos o tres ideas concretas a comprender durante el año. Así encontraríamos que lo aprehendido en verdad constituye un saber que el alumno ha constatado por sí mismo en textos, reflexiones, diálogos, todo a propósito de una misma y profundizada idea. Además, le evitaría a la persona que en definitiva es el alumno, lidiar con las dudas, las sospechas, las angustias que un tema principal de su carrera le infunde en la vida cotidiana. Tema no menor si pretendemos sostener en la vida las palabras de los viejos filósofos.

La teoría de Giedion hace aguas, en resumen. La no mención, la supresión de una parte de la historia, de una fracción del bagaje cultural de un pueblo genera, en la mente del lector, en el corpus de conocimientos del alumno, en el esquema de pensamiento del sujeto, un error, una ignorancia. Todo nuestro trabajo apunta a corregir esta mala selección de contenidos, esta pobre fragmentación de ideas, este entorpecimiento en el discurrir del pensamiento.

La institución y el poder

La *auctoritas* que busca el alumno ante su vocación, ante su propia necesidad de adquirir el título de grado, *auctoritas* que es una legitimación aceptada, que viene dada por un saber y que es confiada por un colectivo, debería ser poseída por aquella persona con conocimientos para emitir una idea fundamentada sobre una materia. Ese juicio es de gran valor porque ha sido obtenido mediante la convicción, la razón, la conformidad de los otros. No es, de ningún modo, una imposición. Sin embargo, en nuestro caso, el ejercicio acaecido demuestra solo el uso del Poder, ejercicio autoritario, de negación, desacreditación e interrupción del debate al amparo de los programas aprobados en una instancia de poder, los programas defendidos por el docente bajo el escudo de la institución ante la intervención desordenante, alterica del alumno: “*la potestas es el poder que se adjudicó y que es socialmente reconocido, por el simple hecho de ostentar ese cargo, esa distinción, una responsabilidad*”. [Existe una paradoja extrema en el hecho de

que, precisamente, se anuncie el alineamiento ideológico con la alteridad y en que no se admita la distinción, la diferencia en nadie más que el investido; en que no se promueva la responsabilidad y el compromiso del estudiante con los temas de incumbencia.]

El caso presenta, si logra establecerse su verídica existencia, un grave problema de exclusión vía aparatos represivos voluntarios que responden a superestructuras totalmente desconectadas de un gobierno determinado.

Abrimos el debate a la discusión de los textos que se omite revisar y al sistema de estudio que se impulsa con los métodos de acumulación acrítica: la dependencia temporal y programática a la institución como aparato de contención y proyección personal.

En cuanto a la configuración de las relaciones, en este caso la relación A-B y B-A en el marco de la institución, vemos que, a partir de una contradicción argumentativa, hay un modo de ser, de decirnos, coaccionante y coaccionado por el aparato que otorga las armas. Y vemos que esa coacción dejará una proyección negativa en el alumno y acaso también, en el docente. ¿La misión de la institución es crear sujetos con capacidad para sostener con argumentos inconsistentes las falacias, los errores, las grietas, las ambigüedades de un corpus bibliográfico modelador y moderador?

El hecho pedagógico presentado, por lo demás, puede darse en cualquier clase universitaria argentina, desde el ámbito privado hasta el público. Esta pertenencia no es condicionante ya que, la actitud descripta es más una característica del anquilosamiento de la práctica más que de un status. La reiteración monótona de la fórmula didáctica TEXTO-DESARROLLO TEÓRICO-EVALUACIÓN, aún incapaz de satisfacer las intervenciones de muchas y muchos, se impone desde el omnipresente aparato institucional.

Conclusiones

Lo que se pone en juego con el presente ensayo es una presentación del rol crítico de un alumno A y la hipotética conducta autoritaria del docente B, enmascarada también detrás de la acción del educando. La fundamentación del caso pedagógico descripto pone luz sobre una práctica reaccionaria largamente criticada desde varios parámetros. La problemática descubierta sobre

esa **acción-reacción** es la de la persistencia de los modos autoritarios en el ámbito educativo (desde la palabra) y la persistencia de un flagelo mayor, la incapacidad docente para abordar el acto pedagógico sin que, no obstante, se altere su status. Un espacio de poder entonces que posibilita ese yerro.

Esta actitud acrítica que comparten el texto G y el docente B se opone a la postura del alumno A. Es paradójico y es grave que pueda suceder este en el seno mismo del templo de la razón, a saber, la escuela. ¿Por qué sucede esto en la escuela? Uno llega a la escuela con preguntas. Se pregunta para salir del error, de la confusión, de las tinieblas del saber críptico para poder entrar, mediante una ética –es decir, una praxis coherente– llena de voluntad y aspiración al campo del pensamiento y la producción.²³

Sin embargo, planteamos la dificultad del caso porque percibimos alcances insospechados en principio. Nuestra fundamentación procura reconstruir, mediante la tematización y el abordaje multidisciplinario, cuáles son los principios morales que se ahogan en este caso. Cómo subsisten en la experiencia y qué alcances sociales tienen. Claro está que no hacemos un informe pormenorizado de la situación pedagógica nacional ni de la particular situación en una institución concreta. Pero el estudio crítico de un caso observado con lupa indicaría que, justamente por su irrelevancia, podría estar sucediendo en muchas aulas simultáneamente. Es difícil tipificar porque los participantes B y G no parecen estar equivocados. Quiero decir, no muestran un perfil que nos haga presuponer su ineficacia. Para el caso de A, asimismo, por típico, por corriente, su perfil no denotaría competencias elevadas y, efectivamente, podría estar “leyendo mal”. Precisamente, estas características hacen más peligroso al caso: detrás de títulos, grados y alta inclusión podría estar agazapado el pasado, lo vetusto y, en el peor de los casos, lo violento, lo dogmático, lo autoritario.

¿Podría ser autoritaria la conducta del alumno?

Reconoce la *potestas* aunque no la *auctoritas*. Pone a prueba al docente. Insinúa. Todo esto podría tomarse como actitud soberbia,

²³ Freire, P., *El grito manso*, Bs. As., Siglo XXI, 2003: “Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación”, p. 28.

contestataria, disuasiva. ¿Así el docente quedaría justificado? ¿Cuánto puede molestar una asociación incorrecta a un docente plenamente seguro del material con el que trabaja? Pero además, ¿cómo corregir o evaluar punitivamente a un alumno que utiliza uno de los métodos socráticos para el diálogo por excelencia?²⁴

En síntesis, se proponen los siguientes problemas:

- La pertenencia de B a un ámbito de poder que no le exige excelencia
- La influencia masiva y desmotivante de la exposición negativa de B.
- La invalidez de ciertos materiales de trabajo aunque no, por desgracia, su vigencia.
- La vigencia de lo inválido. Sustentos falsos. Alumnos excluidos.

Bibliografía

Platón, *La República*, L.II, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

Aristóteles, *Política*, Buenos Aires, Losada, 2008.

Maliandi, Dr., *Ética convergente*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2010.

Giedion, S., *El presente eterno*, Alianza (fotoc. s/ref.).

Cassani, J. y otros, *Los albores del derecho. Orígenes del derecho mesopotámico*, Buenos Aires, Edictum, 1970.

Iglesias, L., *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004.

Makarenko, A. *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2001.

²⁴ Kohan, W.O., *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Biblos, 2009: “El Sócrates de Platón [a diferencia del de Jenofonte] comienza donde termina la empiria” (Kierkegaard). Si hay algo que que no falta en ese Sócrates es justamente la ironía o, mejor, dos tipos de ironía: una más superficial, que solo es estímulo para el pensamiento cuando está perezoso... es la ironía que se advierte en la superficie del diálogo... Pero hay otra ironía más profunda, que se mueve por sí misma y que es el fin al que se tiende y no el principio para otra cosa. Es una especie de fuerza metafísica que da sentido al propio diálogo”, pp. 29-30.

Celma, J., *Diario de un educador*, Buenos Aires, De la Flor, 1972.

Nizan, P., *Los perros guardianes*, Madrid, Fundamentos, 1973.

Kohan, W.O., *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

Freire, P., *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

El mito de la experiencia propia

JUAN BAUTISTA LIBANO

“ y sin duda nuestro tiempo... prefiere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser... lo que es “sagrado” para él no es sino la ilusión, pero lo que es profano es la verdad. Mejor aún: lo sagrado aumenta a sus ojos a medida que disminuye la verdad y crece la ilusión, hasta el punto de que el colmo de la ilusión es también para él el colmo de lo sagrado.”

Feuerbach

Prefacio a la segunda edición de
“La esencia del Cristianismo”.

En el marco de las IX Jornadas de Filosofía nos propusimos pensar en la experiencia y los métodos para acceder a ella. Ahora bien, reflexionar sobre la experiencia nos obliga a detenernos en la conformación y elección de ella como objeto de estudio. Se trata casi una tarea obligada para hacer de esta investigación una práctica reflexiva. Sería conveniente entonces que, en forma previa a cualquier desarrollo, acordemos que entendemos por “experiencia”.

Partimos de un problema entonces, porque el término “experiencia” se usa en varios sentidos. Vale la pena mencionar cuatro para dar cuenta de ello. Uno de esos sentidos se encuentra relacionado con la aprehensión que un sujeto de la realidad, es decir, la experiencia como modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido. Otro sentido se vincula con la aprehensión sensible de la realidad externa, lo que supone que tal realidad se da por medio de la experiencia¹. Una tercera

¹ Se llama experiencia, normalmente, a todo conocimiento que nos llega a través de los sentidos. Este es el sentido que le dio sobre todo el empirismo, que afirma que es solo por la experiencia como llega el conocimiento al hombre. El problema que plantea la experiencia así entendida, como fuente de conocimiento, es que todo cuanto se conoce mediante los sentidos no es sino una percepción, aquí y ahora, realizada en la conciencia del individuo acerca de algo singular y subjetivo; en el empirismo clásico, estos inconvenientes desembocaron a menudo en el fenomenismo o en el escepticismo.

acepción hace mención a la experiencia adquirida con la práctica² y una cuarta con la confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación sensible.³

Sin embargo, este problema no resulta ser tan grave, porque pese a las diferencias, hay algo en común en los distintos sentidos en que usamos el término “experiencia”: el hecho de que se trate de una aprehensión inmediata por un sujeto de algo que se supone dado.⁴

Pero me permito entonces plantear un problema mayor: ¿hasta qué punto es real lo que ingenuamente y sin el menor reparo aceptamos como dado? ¿Y es si no es real aquello que solemos llamar realidad?

Llamamos “realidad” a lo que es o existe de un modo actual u objetivo, por oposición a lo que es una apariencia, una ilusión o una ficción, o a lo que es meramente posible o ideal, o subjetivo.⁵

Normalmente, y desde el sentido común, se entiende que lo real es aquello que pertenece al mundo en que vivimos y, por tanto, lo que existe en el espacio-tiempo.⁶ La experiencia, luego, es experiencia de lo dado.⁷

Pero resulta que en la sociedad actual la “experiencia” - nuestra experiencia del mundo- está marcada por los patrones de

² En este sentido se habla de experiencia en un trabajo, en un oficio y, en general, de la experiencia de la vida. Así, la experiencia se nos manifiesta como un saber o conocimiento que alcanzamos por realizar con cierta frecuencia determinados actos o haber tenido determinadas percepciones. Es como un saber práctico, el que Aristóteles concedía a los «hombres de experiencia», en contraposición a los que poseen un saber teórico.

³ Se dice entonces que un juicio sobre la realidad se confirma o verifica por medio de la experiencia. Para la ciencia, por ejemplo, la experiencia es observación y experimentación, es decir, método experimental.

⁴ Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel, 2004, pág. 1181.

⁵ Diccionario de filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996. Barcelona, Empresa Editorial Herder S.A., ISBN 84-254-1991-3. Autores: Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu.

⁶ La aplicación rigurosa de esta noción espontánea lleva a confundir lo real con lo «independiente» de la mente o con lo material o lo empírico, es decir, aquello que puede ser conocido por los sentidos. De hecho, lo real debe definirse en consonancia con los presupuestos ontológicos y epistemológicos desde los que se define ser, ente u «ontológico» o realidad en general, esto es, ha de entenderse desde una teoría determinada, pero sobre todo ha de poder diferenciarse de lo que se considera simple apariencia.

⁷ Pero aunque el sentido común percibe que lo real es lo empíricamente observable, no solo lo empíricamente observable es real. Por esto es preciso contar con otros criterios para determinar qué cosa podemos llamar real. A veces llamamos «real» no solo a lo que está obviamente presente a los sentidos, sino a todo aquello cuya existencia externa podemos determinar como objetivamente independiente de nuestro pensamiento y de nuestra observación a través de una verificación intersubjetiva. De este modo, no solo son reales los objetos externos, sino por lo menos algunas de sus propiedades y sus principios materiales internos. La filosofía, por lo demás, no se cierra a la posibilidad de considerar reales las entidades metafísicas.

consumo. Tomando a Heidegger podría decir que el mundo se convirtió en “imagen”.

Y, siguiendo a Heidegger, que el mundo devenga imagen significa que el “hombre” se ha apropiado de todo ente, lo ha sometido y ese mundo, ahora, es lo que el hombre “ve” en él. Eso que el hombre “ve” en el mundo que ha conquistado, desde su subjetividad fundante, es “su” mundo, tan suyo que la imagen que le devuelve es su propia imagen.

Nuestra imagen consumista, capitalista e individualista ya no experimenta la realidad en su totalidad. Millones de seres humanos mueren cada año de forma prematura por causas relacionadas por la pobreza, un número mucho mayor vive en condiciones que amenazan su subsistencia,⁸ y convivimos diariamente con sujetos a los que se les hace difícil protegerse a sí mismos y a sus familias.⁹

Pero de algún modo esos sujetos están ausentes. Tal vez sea solo una ausencia determinada por un estar presente pero distanciado por la extrañeza. Solo el desmantelamiento de los encuadramientos puede suministrar un acercamiento.

Pero todas las injusticias, las desigualdades, y en definitiva la marginación, ocurren bajo un orden institucional global diseñado para beneficio de los gobiernos, corporaciones y ciudadanos ricos.¹⁰

Algunos eligen qué y dónde comer mientras otros deben conformarse con lo que encuentran en los residuos de basura. Frente al sortilegio abismante del mercado, los segundos están condenados a no ser, a permanecer tras el umbral de visibilidad de la ciudad del consumo. La lógica de la polarización social vigente quiere inconscientemente que desaparezcan en silencio.

⁸ Estos sectores marginales, muchas veces son objeto de prácticas de persecución, contención y manipulación a través de las redes políticas clientelares que canalizan la ayuda social. A diferencia de las políticas públicas propias del estado bienestar, que eran planificadas, universales, de oficio, y tendiente a la asistencia, las prácticas políticas sociales en la actualidad se caracterizan porque son discrecionales, focalizadas, a requerimiento de parte, y tendiente a la subsistencia.

⁹ Thomas Pogge, *La pobreza severa como una violación de los derechos humanos*, en *Derechos Humanos, justicia y democracia en un mundo transnacional*, Buenos Aires, Prometeo, 2009, pág. 81.

¹⁰ Tomando a Foucault podemos decir que el biopoder, gracias a su potencia disciplinaria, ha fortalecido el crecimiento económico promovido por el capitalismo. Si por una parte el aparato estatal ha mantenido las relaciones de producción básicas, por la otra, parece bastante claro, los mecanismos de poder inventados por el biopoder que están presentes en todos los estratos de la sociedad, han actuado en el proceso económico y en el ordenamiento general de la sociedad moderna y contemporánea. Sergio Albano, *Michael Foucault, Glosario de aplicaciones*, Buenos Aires, Quadrata, 2005, pág. 60.

Pero el consumo alienado nos mantiene ciegos o indiferentes a esas experiencias desagradables. Inmersos en un mundo mediaticizado por la tecnología y regido por un bombardeo constante de pautas publicitarias, nos encontramos con una realidad que mezcla de modo indisoluble información y ficción.¹¹

En este sentido Marx vio como nadie que la razón instrumental capitalista hace del hombre una cosa, le quita su humanidad. Esta es la esencia de la *enajenación*. Se enajena al hombre en su condición de tal. Se hace un no- hombre.¹²

La propaganda logra que las múltiples decisiones anónimas respondan a los constantes estímulos que los individuos reciben de la alta densidad de información que los medios de comunicación transfieren al público para provocar motivación o desmotivación respecto de un asunto.¹³

Y si nuestra experiencia del mundo se encuentra mediada por las pautas de consumo, todo es una gran puesta en escena, y los problemas globales los experimentamos a través de mediaciones que operan con estéticas del humor, del horror, de lo grotesco, de la distorsión discursiva.¹⁴ Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que fue vivido directamente se aparta ahora en una representación.¹⁵

Sustentada en la fetichización del mercado, la globalización se traduce en la promoción del consumismo desaforado en las naciones opulentas, en la cultura del “úselo y tírelo” (como diría Galeano), con el consecuente deterioro del medio ambiente y el agotamiento de los recursos naturales no renovables. Este modo de consumo se traslada a través de múltiples canales a las naciones menos desarrolladas, las cuales, sin haber alcanzado el nivel de desarrollo adecuado, se ven abocadas a asimilar patrones culturales ajenos a sus propias realidades.¹⁶

¹¹ Ver al respecto: Umberto Eco, *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen/De la Flor, 1990.

¹² José Pablo Feinmann, *La filosofía y el barro de la historia*, Buenos Aires, Planeta, 2008.

¹³ Daniel Alberto Sinópoli, *Opinión pública y consumos culturales*, Buenos Aires, Docencia, 2004, pág. 20.

¹⁴ Ford, Aníbal, *La marca de la bestia*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1999.

¹⁵ Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Rosario, Último Recurso, 2008, pág. 27.

¹⁶ Romero, Alberto, *Globalización y pobreza*, Editado por e-libro.net, pág. 27 <http://faculty.ksu.edu.sa/belaichi/Clases/PROYECTO/Globalizaci%C3%B3n%20y%20pobreza.pdf>

Simultáneamente, el uso irracional de los recursos naturales, así como el consumismo desaforado promovido por las naciones opulentas, están deteriorando en forma progresiva el medio ambiente y la calidad de vida de las personas, haciendo cada vez más insostenible el desarrollo. Esta situación, inherente al modo de acumulación imperante a escala planetaria, no es nada nuevo, aunque tiende a volverse cada vez más dramática.

El sistema dirige sus imperiosas órdenes de consumo, difundiendo la fiebre compradora. Así, el hombre acaba consumiendo fantasías. La mercadería cumple meramente el papel de objeto soporte, y es modelizada bajo diversas semióticas que la asocian imaginariamente a propiedades extrínsecas que ella no contiene, pero en razón de las cuales es interpelada y consumida.¹⁷

Ya Habermas en su tratado de 1962, *Historia y crítica de la opinión pública* entendía la conformación de la opinión pública como un instrumento para cohesionar la masa. Las masas consumidoras reciben hoy órdenes en un idioma universal: la publicidad. Los niños pobres toman cada vez más Coca-Cola y cada vez menos leche, y el tiempo de ocio se va haciendo tiempo de consumo obligatorio. Tiempo libre, tiempo prisionero: las casas muy pobres no tienen cama, pero tienen televisor, y el televisor tiene la palabra. Comprado a plazos, ese animalito prueba la vocación democrática del progreso: a nadie escucha, pero habla para todos. Pobres y ricos conocen, así, las virtudes de los automóviles último modelo, y pobres y ricos se enteran de las ventajosas tasas de interés que tal o cual banco ofrece.¹⁸

Deberíamos entonces, como filósofos, repensar la construcción de la subjetividad en el sistema capitalista. Necesitamos de la hermenéutica de Heidegger para “abrir” ese mundo de entes u objetos teóricos y dar espacio a la emotividad del *Dasein*.

Para ello habría que dar cuenta de las condiciones culturales dadas a nivel planetario en las últimas décadas, caracterizadas por la producción de una nueva modalidad de subjetividad, la cual aparece como oscilante, variable, sin centro fijo ni continuidad de sentido y convicciones.

¹⁷ Biagini, Hugo y Roig, Arturo, *Diccionario de Pensamiento Alternativo*. Buenos Aires, Biblos, 2008, pág. 123

¹⁸ Galeano, E., *El imperio del consumo*, <http://latinoamericana.org/2005/textos/castellano/Galeano.htm>

Esta subjetividad da lugar a un comportamiento *light*, poco comprometido con los otros y con las grandes causas éticas y políticas de interés colectivo o universal. En definitiva, constituye un sujeto centrado sobre sí mismo, sumido en una modalidad *neonarcisista*.¹⁹

De un cruce de lecturas focalizadas entre *La contribución a la crítica de la economía política* de Marx y *Vigilar y Castigar* de Foucault emerge con claridad uno de los ejes teóricos metodológicos absolutamente indispensables para pensar el capitalismo: el cuerpo, como el ámbito de desarrollo de la explotación, la lucha de clases, el disciplinamiento y los nuevos dispositivos de saber-poder que el capitalismo trae aparejados.²⁰

Bajo el término de “cuerpo dócil” Foucault designa el cuerpo “ideal”, el cuerpo del hombre máquina, carente de discurso, vacío de subjetividad, que permite ser manipulado, modelado, inserto en distintos dispositivos sin ofrecer ningún tipo de resistencia.²¹

Por su parte, en los *Manuscritos de economía y filosofía*, Marx explica como la producción produce al hombre no solo como mercancía, *mercancía humana*, hombre determinado como mercancía, sino que también lo produce como un ser deshumanizado tanto física como espiritualmente.²²

Hoy la globalización se nos presenta como una ideología que enaltece el fundamentalismo del mercado, exalta la libertad de comercio,²³ impulsa el flujo libre de los factores de la producción,²⁴

¹⁹ Biagini, Hugo y Roig, Arturo, *Diccionario de Pensamiento Alternativo*, Buenos Aires, Biblos, 2008, pág. 424.

²⁰ Para profundizar, ver al respecto: Juan Carlos Marín, *La silla en la cabeza*, Buenos Aires, Colectivo Ediciones, 2009, pág. 18.

²¹ El “cuerpo dócil” es el lugar donde el poder inscribe su anatomía política por medio de sucesivas modelaciones y manipulaciones impuestas. No se trata del cuerpo de un sujeto sino de una máquina capaz de cumplir las funciones más diversas en cualquier circunstancia.

²² Karl Marx, *Manuscritos de economía y filosofía*, Madrid, Alianza, 2009, pág. 123.

²³ Vale destacar que al tiempo que operan tendencias hacia la integración de las economías mundiales, a la destrucción de las fronteras económicas nacionales, a la conformación de un mercado mundial y de una “aldea global”, también se consolidan procesos de conformación de megabloques comerciales de carácter regional y se profundizan las desigualdades entre un puñado de superpotencias tecnológicamente más desarrolladas y el resto de países del mundo.

²⁴ Excepción hecha de la mano de obra, que continúa sometida a numerosas restricciones de diverso tipo.

propugna el desmantelamiento del Estado,²⁵ asume la monarquía del capital, promueve el uso de las nuevas tecnologías, favorece la homologación de las costumbres y la imitación de las pautas de consumo y fortalece la sociedad consumista.²⁶

La globalización se muestra ya como un proceso irreversible, que abarca no solo todas las naciones del mundo, sino también todos los aspectos del hombre.²⁷ Y la actividad de forjar un mundo²⁸ requiere, entre otras cosas, de una imagen unificada de la naturaleza, de metodologías que sostengan con teorías esta imagen y de criterios compartidos para evaluar esas teorías.

Pero requiere también de paradigmas de aplicación que guíen la innovación tecnológica al ritmo que impone el mercado y de un sistema de gestión de la investigación que responda a esas imposiciones. Por último, requiere de supuestos metafísicos que nos convenzan de la pureza de la ciencia, de la objetividad de las teorías que sus métodos justifican y de la necesidad de la lógica, en nombre del progreso, impone su marcha. Así, la epistemología emergente proporciona instrumentos que acompañan y sostienen el proceso, al tiempo que resultan posibilitados por él.²⁹

Método y racionalidad se hallan estrechamente interrelacionados, por cuanto todo método es una manera de aplicar la racionalidad, pero a su vez la racionalidad misma puede definirse como el método de justificar adecuadamente nuestras creencias.³⁰ Y así, el discurso del poder aparece como el conjunto de justificaciones mediante las cuales sus mecanismos y dispositivos quedan encubiertos tras una superficie de racionalización.

²⁵ Aunque la minimización del estado, que en América Latina reconocimos en las sucesivas políticas de ajuste, en la reforma de estado y la flexibilización laboral, no implicó que el estado haya desaparecido sino, muy por el contrario, que este ha ido mutando. El estado malestar no es un estado mínimo sino un estado que ha redefinido sus prioridades, sus problemas, su gasto público. Un estado que ya no interviene en la sociedad para generar integración social, sino para contener la exclusión social. No se trata de asistir sino de subsistir a los sectores sobrantes de la población.

²⁶ Romero, Alberto, *Globalización y pobreza*, editado por e-libro.net. <http://faculty.ksu.edu.sa/belai-chi/Clases/PROYECTO/Globalizaci%C3%B3n%20y%20pobreza.pdf>

²⁷ Ricardo Maliandi, *Ética: dilemas y convergencias*, Buenos Aires, Biblos. 2006, pág. 44.

²⁸ A imagen y semejanza de la burguesía, que según Marx y Engels, arrastra a la corriente de la “civilización” a todas las naciones mediante la imposición de la fuerza.

²⁹ Silvia Rivera, *La epistemología y sus formas cambiantes*, en: Roberto Bergalli, Claudio Martyniuk, *Filosofía, política y derecho. Homenaje a Enrique Marí*, Buenos Aires, Prometeo, 2003.

³⁰ La cuestión fundamental que plantea todo método es que no se trata simplemente de una manera útil y razonable de averiguar o conseguir algo, sino que el hecho de adoptar un método concreto determina ya aquello mismo que puede averiguarse o conseguirse. Del método hay que decir lo mismo que se afirma del conocimiento en general: que modifica aquello mismo que intenta conocerse.

Posiciones del saber

“Así pues, la experiencia psicoanalítica pone en el centro, en el banquillo, al saber”

J. Lacan (1969-70, 31)

Una afirmación capital del *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis* se encuentra en la clase del 14 de enero de 1970, donde Lacan sostiene que el saber es “medio de goce”. Sin embargo, cabría preguntarse qué acepción del saber se pone en juego en esta afirmación y cuál es su alcance clínico, dado que la posición del saber no es la misma en cada una de los cuatro discursos.

Dicho de otro modo, el saber no funciona de la misma manera en cada uno de los cuatro discursos. En el discurso del amo, por ejemplo, se trata de un saber *expuesto*; amo es aquel que se dirige al saber esperando su eficacia, quien no quiere saber nada, sino que el problema se solucione: podría pensarse aquí, entonces, en la situación inicial de cualquier persona que consulta a un analista, a quien se dirige por el saber que porta (al menos, legitimado por un “título colgado en la pared”), esperando que le diga qué le pasa, qué tiene hacer que hacer con su vida, etc. Frente a esta coyuntura, el analista podría responder como un universitario, esto es, identificarse con el saber y acusar la división subjetiva de quien lo consulta, indicarle tareas para el hogar, cuestiones para seguir pensando en futuras sesiones, etc.; en definitiva, transformar el saber en una producción permanente de la falta de saber. Puede verse así que el estatuto del saber no es el mismo en el discurso del amo que en el discurso universitario; pero, ¿cómo funciona el saber en el caso del discurso histérico y del analista?

El saber histerizado

En la clase que venimos comentando Lacan destaca que “con el saber en tanto medio de goce se produce el trabajo que tiene un sentido, un sentido oscuro. Este sentido oscuro es el de la verdad” (Lacan, 1969-70, 54). Esta indicación remite directamente al discurso histérico, en cuya estructura el objeto a figura en el lugar de la verdad.

Repasemos la afirmación: en tanto “medio de goce”, el saber puede ser utilizado para producir un sentido acerca del goce. Ahora bien, dos cuestiones quedan elididas en esta posición del saber: a) por un lado, que el saber es algo de lo que también se goza (y esto es lo que llamamos “inconsciente” en psicoanálisis); b) por otro lado, que solo puede accederse al goce a través del saber.

Actualmente, suele hablarse de una “clínica del goce”; sin embargo, lo que no debería pasar desapercibido es que este concepto no puede ser entrevisto de manera positiva –porque esta actitud implicaría “sustancializarlo”–; en un análisis no tenemos idea del goce de quien nos habla sino a través de la palabra y, por lo general, esta última testimonia de la falta de goce. Lacan lo dice en estos términos:

“... la pérdida del objeto es también la hiancia, el agujero que se abre a algo que no se sabe si es la representación de la falta de goce, que se sitúa por el proceso del saber” (Lacan, 1969-70, 18).

De este modo, en principio, el goce se presenta como un elemento negativo, en falta respecto del saber. He aquí el testimonio de mucha gente que consulta: “No sé cómo hacer para...”, “No me explico por qué...”, etc. Por eso el goce no es un concepto observable –dicho de un modo vulgar, cuando alguien nos consulta porque su hijo juega diez horas diarias a la computadora eso no tiene nada que ver con el goce; una actitud semejante conduce a “cuantificar” el concepto, o bien a darle un carácter “energético”; asimismo, llevaría a ubicar al analista como “medidor” de cuándo se goza mucho o poco (por esta vía llegamos, finalmente, a ese slogan disparatado de “acotar” el goce)–. Por lo demás, esta posición de interrogación respecto del goce no es un dato que se presenta como *dado* en el dispositivo –ya hemos visto que la actitud del amo es la del que quiere que los problemas se resuelvan sin hacerse demasiadas preguntas–, se trata de un efecto que produce el analista:

“Lo que el analista instituye como experiencia analítica, puede decirse simplemente, es la his-terización del discurso” (Lacan, 1969-70, 33).

Por lo tanto, la histerización del discurso es tanto una condición para la intervención analítica pero también un resultado. En este último caso es que suele recibir el nombre de “rectificación subjetiva”, una implicación con el acto de decir y con el saber antes que un “hacerse cargo” (que no hace más que apelar al yo y satisfacer al superyó). En definitiva, si el amo es el que “no sabe lo que quiere” (Lacan, 1969-70, 32), el histérico es el que es tentado por el analista a constituirse según un “deseo de saber”. Dicho de otro modo, si en el discurso del amo el saber ocupa un lugar *expuesto*, en el discurso histérico se trata de un saber *supuesto*: la pregunta instituye la inquietud respecto de la causa del malestar, un saber que no se atribuye más que al padecimiento mismo, un saber que no se sabe y del que se goza –justamente porque no se lo conoce: de ahí que Lacan pueda decir que no hay nada en común entre el sujeto del conocimiento y el sujeto del significante (Cf. Lacan, 1969-70, 50), la relación con el saber que instituye el psicoanálisis no es “epistémica”–. Ahora bien, ¿qué estatuto tiene el saber cuando ocupa esta posición de medio de goce en el discurso histérico?

Saber y repetición

En un psicoanálisis poco importa el saber de la erudición –que le queda al universitario– ni el saber que permite que las cosas sigan su curso habitual –que es el que busca el amo–; en todo caso, interesa el saber acerca de lo que se pone en cruz y obstaculiza la realización del deseo. Del modo que sea (“Me da vergüenza”; “No me decido”; etc.) pasar por el discurso histérico “es la ley, son las reglas del juego” (Lacan, 1969-70, 34).

Para dar cuenta de este aspecto, detengámonos en una afirmación de Lacan –de la clase que venimos comentando–:

“... todo lo que a nosotros, analistas, nos interesa como saber se origina en el rasgo unario”
(Lacan, 1969-70, 49).

En este punto, cabe destacar que, en este contexto, “la función del rasgo unario [es] la forma más simple de la marca” (Lacan, 1969-70, 49). De este modo, el saber que interesa en la práctica del psicoanálisis es el que puede tomar la forma de la escritura:

“El saber, en cierto nivel, está dominado, articulado por necesidades puramente formales, necesidades de la escritura” (Lacan, 1969-70, 50).

La escritura es el operador que permite esclarecer el estatuto del saber. Sin embargo, no es preciso ir muy lejos para entender a qué se refiere Lacan cuando habla de escritura, porque el uso de este término es otro nombre del concepto de repetición. Como ya lo había demostrado Freud en la carta a Fliess del 6 de diciembre de 1896 (carta 52): “la memoria no preexiste de manera simple”, dado que su estructura se consolida a través de continuas re-transcripciones (*Umschrift*).¹ El recurso a la noción de escritura es un expediente para cernir el estatuto del saber que se consolida en un análisis, especificado a través de una lógica temporal –la repetición– que implica una modalidad propia de retorno:

“Como todo nos lo indica en los hechos, la experiencia, la clínica, la repetición se funda en un retorno de goce. Y lo que el propio Freud articula en este sentido es que, en esta misma repetición, se produce algo que es un defecto, un fracaso” (Lacan, 1969-70, 48).²

Para dar cuenta de este aspecto podría recordarse la situación que Kierkegaard menciona en *La repetición*. Aunque, para ser más precisos, quizá convenga remitir a la mítica vivencia de satisfacción elaborada por Freud, dado que permite entrever un aspecto suplementario: en la experiencia alucinatoria se verifica la pérdida del goce... pero también se constituye el goce de alucinar. Lacan resume esta coyuntura con las siguientes palabras:

¹ Para ampliar este desarrollo pueden consultarse las primeras tres clases del *Seminario 14: La lógica del fantasma*, donde, por ejemplo, Lacan afirma la relación entre marca, escritura y repetición: “... el estatuto de la repetición [...] no se sostiene más que de la escritura [...]. No se dice que lo que la repetición busca repetir es precisamente lo que escapa a la función de la marca, ya que la marca es original en la función de la repetición. [...] la marca no podría redoblar más que borrando” (Clase del 23 de noviembre de 1966).

² Por esta vía podría retomarse la primera parte del *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, donde Lacan reformulara el concepto de repetición para asociarlo al de *tyché*.

“...por el hecho de que está marcado por la repetición, lo que se repite no puede estar más que en posición de pérdida con respecto a lo que es repetido” (Lacan, 1969-70, 49).

Explicitemos el sentido de esta frase: “lo que se repite” –el objeto esperado– siempre defrauda respecto de “lo repetido” –lo que aparece–; la pérdida, entonces, es correlativa de la producción de una diferencia positiva (por eso la repetición no quiere decir *reproducción* ni *reiteración*). De este modo, el saber es pérdida de goce pero también plus de gozar.

Por concluir este apartado, una última referencia en que Lacan vincula saber y repetición (a través del rasgo unario):

“Este saber muestra aquí su raíz en el hecho de que, en la repetición, y para empezar bajo la forma del rasgo unario, resulta ser el medio del goce” (Lacan, 1969-70, 51).

En el apartado anterior concluimos que el saber es relativo al goce (a su falta); en el presente advertimos que, dada su estructura de repetición, el saber es –asimismo– un modo de gozar. Por lo tanto, el saber como “medio de goce” tiene una doble acepción: es mediación del goce –a través de la palabra–, pero también es condensador de goce –a través de su retorno–. Veamos en un tercer apartado de qué modo responde el analista a esta coyuntura.

El saber como término de verdad

En esta clase, asimismo, Lacan destaca que “el saber, desde su origen, se reduce a la articulación significante” (Lacan, 1969-70, 53). Esta definición no es nada novedosa en su enseñanza, se la podría rastrear hasta el *seminario 2* (Cf. Lacan, 1954-55, 27-44). Por lo tanto, cabría preguntarse cuál es la especificidad de la noción de saber que Lacan introduce en el *Seminario 17*. En cierto sentido, podría decirse que la “originalidad” de este seminario es ubicar que, en análisis, del saber se goza. De hecho, esta podría ser una definición del inconsciente –que, por lo tanto, no se definiría por oposición a la conciencia–: es inconsciente el saber de

que se goza, y el curso de un análisis apuntaría a que este saber pierda su eficacia sintomática a partir de un movimiento discursivo específico:

“Lo que se espera de un psicoanalista es [...] que haga funcionar su saber como término de verdad” (Lacan, 1969-70).

Que el saber funcione en el lugar de la verdad es lo que define la operación analítica. De acuerdo con esta coordenada, se trata de que el saber –que en el discurso histérico reprime y desconoce la satisfacción que implica– se separe del circuito pulsional que lo comanda.

El discurso del analista pone en cortocircuito la relación entre S_1 y S_2 , lo que es otro modo de decir que al circunscribirse los significantes que ordenan la satisfacción para un ser hablante, el saber se efectúa como resto (o saldo de saber) y la repetición declina el fracaso en azar o contingencia.

De acuerdo con el apartado anterior, esta concepción de la repetición, por ejemplo, es la que permite dar cuenta de la estructura de la demanda.

Bibliografía

Freud, S. (1892-99). “Carta 52” en *Correspondencia con Fliess* en *Obras Completas*, Vol. I, *op. cit.*

Freud, S. (1925 [1924]). “Nota sobre la «pizarra mágica»” en *Obras Completas*, Vol. XIX, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.

Lacan, J. (1969-70). *El Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2004.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES