

U D I t s K / 5 x / q l e O C M k o k
g O x R C P V f l i R P w p B a g A r q
I D 2 l u 6 q 6 F 8 p h B l x F z B m 8 W O f
8 S o O T m U i 9 z M 0 G E 8 3 S f z 4 k v
A 6 1 m 8 i h 2 b o F 2 X x h g u j S 9 T o
B Q S w M E F A A G A A g A A A A
A A s A A A B f c m V s c y 8 u c m V
9 F 9 c d r D G K N O b 4 N e S w u 7
v e 2 o X + j 7 x L / d X e O k Z m Q J I A y
i Y G x l P y m t b g R o 5 W G M q a
t O 2 L 5 p / M 6 B b M N X e G + C 9
i p r 6 P r h H V O 3 p k g 4 4 V 4 r I A Y s B
U E s D B B Q A B g A I A A A
G A A S A A A A Z H J z L 3 B p Y 3 R 1 c r
6 D 8 Q v D e S Z U I O B E t B E D d l
J 3 3 d I S n a T U 1 F V p 9 E M 5 7
F z c p R k x R 3 X K 1 r / H P H 0 8 f b j G y j q
9 M A U R D t t J H H w a / Z J a 8 g J
M Y K b g O 1 O + p E J 8 R A o o q
A M a 3 r m v K s l w E D U C a c i o n V 6
y S o F Y S A n Y V 0 K n L y R n c Q G
8 S L N V 6 s R 7 h X x R D d w G j
b Y y A s M V J E w m b g g D s Y h k o
m 5 K E K + D S j z 1 R e / Z g B 0 Y
g 2 F h F + H 3 V y E 7 w 4 Y k L W
2 U b T g 2 T K R T E a J o i D i 2 B 7
q a + h 3 6 H t u o T A c w H K G O
F 3 A d s r 8 u d g D p 7 E 5 f d A u S I Q e n 4 b q
M I X 4 c p E v s y L I J d b h D w
m 9 E m O z 3 Y c 0 k T h 6 Z T 2 K p w 7
Q J b c M Y M E l z W + T f 0 X Z + o v 3 E f V h
A P / / A w B Q S w M E F A A
D r 6 8 A A A A I Q E A A B 0 A A A B k c n M
b W w u c m V s c 4 S P Q W r D M B
N 6 H g b U g O M E h j W c Q a C U
/ C p + K W U X W E H X t C C I d T C
w U Y Z x 2 H 3 0 Z 1 q x 1 F F e X M
3 I R I X J s 5 J l + l n s L Z Y z f + z w v
V B R 4 M g 4 f Y d d E t i C H X r 4 8 N t
g A I A A A A I Q C a d B z 4 P S i c o l o G l
L 2 R v d 2 5 y Z X Y u e G 1 s V J D l
z U l k M a O Y R C o O R Q k r S H H
k + P M 7 j f a 0 W r d y 4 a c 0 d h a K
w U Q 6 4 T K R a M V c r i g h X
D 1 F 2 K T h U z r V L S m 1 W o R l
L z 4 b K h 8 y B g V l p a + R c q 0
x e x O m 0 1 3 C r c n 1 Y a c P z 7 0 m x c g
w f f N d M M h g k G / F 4 V F 5 4 C
M 8 v 8 L x D R y G 0 X N w C 0 e L

Revista textos & sentidos

N z k A A A A X N S R 0 I A r s 4 c 6
Y Q U A A A A g Y 0 h S T Q A A e i Y A
w A A D Y A A A O p g A A B d w n
Q A I U B B J y 0 n Q A A W 6
b 3 l k z k + n 9 Z u q d k m R S
K o l l m g C i l i l g i A g i l q 9 d
u e u f + C 8 V 7 9 6 1 4 P u l
u 1 1 u V 1 f n j R 9 / 4 + 5 v P 3 v X X V + 7
b 3 z 9 W + 1 f F d 6 T v / n l b 6 4 4 m 5
V X u p 7 q 6 f 3 v O z n 9 x z z 6 + f / N a
f 9 n z 7 N x Z 8 r
4 0 2 M t 8 V L r / U U
f j m m H A 8 K m J
m T y u M C w s 6 O r Y s S O u 9 u 3
B R E S D W k a M G a 2 Z O H n i 1
G j c q K T 4 x N m l p 1 u L A 5 S u X v L

Textos y Sentidos	Pereira, Risaralda	No. 2	Pp. 1-154	Julio-Diciembre	2010
-------------------	--------------------	-------	-----------	-----------------	------



Ciencias Humanas, Sociales y de La Educación

Directivos

Consejo Superior

- Mons. Tulio Duque Gutiérrez
- Mons. Carlos Arturo Isaza Botero
- Darío Valencia Uribe, Pbro.
- Aníbal Hurtado Hurtado, Pbro.
- Hugo Cardona Salazar, Pbro.
- Hernando Zuluaga Suárez, Pbro.
- Bernardo Gil Jaramillo
- Héctor Manuel Trejos Escobar
- Rep. Profesores Armando Gil Ospina
- Rep. Estudiantes Juan David Pozos Ruiz

Rector

Darío Valencia Uribe, Pbro.

Vicerrector Académico

Mario Alberto Gaviria Ríos

Decano

Facultad de

Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación

Willmar de J. Acevedo Gómez

Revista textos & sentidos

Revista Textos y Sentidos

ISSN 2215-8812

Es una revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales
y de La Educación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de su
contenido siempre y cuando se cite la fuente.

Los conceptos expresados en los artículos son
responsabilidad exclusiva de sus autores.

Universidad Católica Popular del Risaralda

Av de las Américas Carrera 21 No 49-95 Pereira, Colombia

Teléfono 3124000

<http://www.ucpr.edu.co/revistas/textosysentidos>

textosysentidos@ucpr.edu.co

Periodicidad semestral

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Gráficas BUDA S.A.S.

Pereira - Colombia

© Reservados todos los derechos de autor

ISSN 2215-8812

Pereira, Colombia

U D l t s K / x / q l e O C M o k
g O x R C P V l j R P w p B a g A r q
l D 2 l u 6 q 6 F 8 p h B l x F z B m 8 W O
8 S o O T m U i 9 z M O G E 8 3 S f z 4 k v
A 6 1 m 8 i h 2 b o F 2 X x h g u j S 9 T
B Q S w M E F A A G A A g A A A A
A A s A A A B f c m V s c y 8 u c m V
9 F 9 c d r D G K N O b 4 N e S w u 7
v e 2 o X + j 7 x L / d X e O k Z m Q J l A y
i Y G x l P y m t b g R o 5 W G M q
t O 2 L 5 p / M 6 B b M N X e G + C
i p r 6 P r h H V O 3 p k g 4 4 V 4 r l A Y
U E s D B B Q A B g A l A A A
G A A A S A A A A Z H J z L 3 B p Y 3 R 1
6 D 8 Q v D e S Z U I O B E t B E D d
J 3 3 d l S n a T U 1 F V p 9 E M 5
F z c p R k x R 3 X K 1 r / H P H 0 8 f b j G y j
9 M A U R D t t J H H w a / Z J a 8 g
M Y K b g O 1 O + p E J 8 R A o o c
A M a 3 r m v K s l w E D U C a c i o n V 6
y S o F Y S A n Y V 0 K n L y R N c Q G
8 S L N V 6 s R 7 h X x R D d w G
b Y y A s M V J E w m b g g D s Y h k
m 5 K E K + D S j z 1 R e / Z g B 0 Y
g 2 F h F + H 3 V y E 7 w 4 Y k L W
2 U b T g 2 T K R T E a J o i D i 2 B
q a + h 3 6 H t u o T A c w H K G O
F 3 A d s r 8 u d g D p 7 E 5 f d A u S i Q e n 4 b
M l X 4 c p E v s y L I J d b h D w
m 9 E m O z 3 Y c 0 k T h 6 Z T 2 K p w
Q J b c M Y M E l z W + T f 0 X Z + o v 3 E f V
A P / / A w B Q S w M E F A
D r 6 8 A A A A I Q E A A B 0 A A A B k c n M
b W w u c m V s c 4 S P Q W r D M
N 6 H g b U g O M E h j W c Q a C U
/ C p + K W U X W E H X t C C l d T
w U Y Z x 2 H 3 0 Z 1 q x 1 F F e X
3 I R I X J s 5 l l + l n s L Z Y z f + z w z
V B R 4 M g d E t i C H X r 4 8 N
g A I A A A A d B z 4 P S i c o l o G
L 2 R v d i K Y u e G 1 s V J D
z U l k M a C o O R Q k r S H I
k + P M 7 j f v r d y 4 a c 0 d h a K
w U Q 6 4 a M V c r i g h X
D 1 F 2 K T r V L S m 1 W o R
L z 4 b K i g V l p a + R c q 0
x e x O m O n 1 Y a c P z 7 0 m x c
w f f n d M p g k G / F 4 V F 5 4
M 8 v 8 L i G O X N w C 0 e t
/ / 8 D A F b l a w Q K A A A A A A
A A A F A n R y c y 9 t Z W R p
R w 0 K G g A A A N S U h E U g
N z k A A A A N S R 0 I A r s 4 c 6
Y Q U A A h S T Q A A e i Y A
w A A D q Y A O p g A A B d w r
1 Q A A l d J y 0 n Q A A W 6
m b u 3 L k z n 9 Z u q d k m R
K i i l W M i l g i A g i l q 9 d
u e u f - / 7 9 6 1 4 P u
u 1 1 u V 1 i P / 4 + 5 v P 3 v X X V +
b 3 z 9 W + 1 f F d 6 T v / n l b 6 4 4 m
V X u p 7 q 6 f 3 v O z n 9 x z z 6 + f / N a
5 l e + 8 h X x j 7 r 2 f 9 n z 7 N x Z 8
3 n 1 T 9 0 z V Q / R 6 4 0 2 M t 8 V L r / U
4 r 2 + f c S Q w f 2 t f j M m H A 8 K m
m T y u M C w s 6 O r Y s S O u 9 u
B R E S D W k a M G a 2 Z O H n i 1
G j c q K T 4 x N m l p 1 u L A 5 S u X v

Director

Willmar de J. Acevedo Gómez

Editor

Fabián Felipe Villota Galeano

Comité Editorial

Abelardo Gómez

Ana Lucía Arango

Jair del Carmen Rodríguez

Revisión de Textos en Inglés

Jair del Carmen Rodríguez

Comité Editorial

Revista textos & sentidos

CARLOS BERNARDO SKLIAR

Doctor en Fonología

Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET, Argentina

ANDRÉS M. PÉREZ-ACOSTA

Doctor en Psicología

Profesor Asociado Universidad del Rosario (Bogotá)

ALBERTO ROSA RIVERO

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Madrid

ISIDRO MORENO

Doctor en Ciencias de la Información

Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid

EDITH GONZALES BERNAL

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora de tiempo completo de la Pontificia Universidad Javeriana.

AMELIA HAYDEE IMBRIANO

Doctora en Psicología Clínica

Universidad Kennedy. Buenos Aires. Argentina.

DAIRO SÁNCHEZ BUITRAGO

Doctor en Ciencias Socio-sanitarias y Humanidades Médicas

Docente de la Universidad de Manizales

ANTONIO ROVEDA HOYOS

Doctor en ciencias de la comunicación

Director del Departamento de Comunicación de la Facultad de

Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá)

NORA HELENA LONDOÑO ARREDONDO

Magister en Psicología

Docente investigadora de la Universidad de San Buenaventura – Medellín

CARLOS ÁNGEL ARBOLEDA MORA

Doctor en Filosofía

Profesor de tiempo completo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín

Comité Científico

- 1 Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual. pag 9**
Diana Patricia De Castro Daza
- 2 Los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes en la zona centro de Pereira. pag 31**
Jesús Olmedo Castaño López
Luis Adolfo Martínez Herrera
Juan Manuel Martínez Herrera
- 3 La universidad en tela de juicio. pag 51**
James Andrés Pérez Montoya
- 4 Algunas tendencias y retos que se derivan de una lectura contextual en el horizonte de las humanidades. pag 77**
Jorge Luis Muñoz
Willmar de Jesús Acevedo
- 5 ¿Qué es el hombre?: ¿un ambiguo ser? Exposición dialógica entre el Deinos, la Pulsión y el Conatus. pag 95**
Carlos Andrés Hurtado Díaz
- 6 Qualia y dualismo de propiedades. pag 105**
José Fernando Ospina
- 7 La conciencia como vivencia intencional. pag 115**
Leonor Rubiano
- 8 ¡Sí a la vida!. pag 135**
Pbro. Jorge Luis Toro

1 Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual

The cognitive processes of textual production revision

Diana Patricia De Castro Daza¹

Resumen: En este escrito se abordan investigaciones teóricas y empíricas que desarrollan conceptualizaciones en torno a los procesos cognitivos involucrados en la composición textual, en particular se analiza el proceso de revisión que alude a las evaluaciones realizadas por el sujeto sobre su propio texto – planes, borradores, notas, escritos en general – y las posibilidades de realizar ajustes y correcciones. Estos procesos son de gran interés para la disciplina psicológica porque implican funcionamientos de orden cognitivo y metacognitivo dado que el sujeto vuelve sobre su propio pensamiento y sobre el discurso ya elaborado, para evaluar la adecuación, pertinencia y coherencia de lo propuesto. Los procesos de revisión son considerados como los más importantes y constitutivos de la naturaleza de la composición escrita, ellos han sido conceptualizados e investigados por Flower y Hayes, Scardamalia y Bereiter, Camps, McCutchen, Cassany, Allan y Chanquoy, Miras, Rijlaarsdam, Couzijn y Van Den Bergh, entre otros; autores de referencia en este artículo para la reflexión sobre el proceso de revisión en la producción textual en niños. A partir del panorama propuesto se plantea una reflexión sobre las implicaciones de la concepción de escritura, el reconocimiento de las competencias y los procesos puestos en marcha por los niños en la educación y en las propuestas pedagógicas.

Palabras clave: procesos cognitivos, revisión, escritura, niños, educación.

Abstract: This article examine theoretical and empirical researches that develops conceptualizations about the cognitive processes involved in text composition; it discusses in particular the revision process referred to evaluations performed by the subject on his own text - plans, sketches, notes, written in general - and the chances to make adjustments and corrections. These processes are of great interest to the discipline of psychology because they involve performances of cognitive and metacognitive as the subject returns to his own thoughts, on the speech and prepares to assess the appropriateness, relevance and coherence of the proposal. This revision processes is considered the most important constituent of the nature of written composition, they have been conceptualized and investigated by Flower and Hayes, Scardamalia & Bereiter, Camps, McCutchen, Cassany, Allan and Chanquoy, Miras, Rijlaarsdam, Couzijn and Van Den Bergh, among others, authors referenced in this article, to reflect on the process of revision in the text production in children. From this proposed scenario the author reflects on the implications of the concept of writing, recognition of skills and processes implemented by the children in education and pedagogical proposals.

Key words: cognitive processes, revision, writing, children, education.

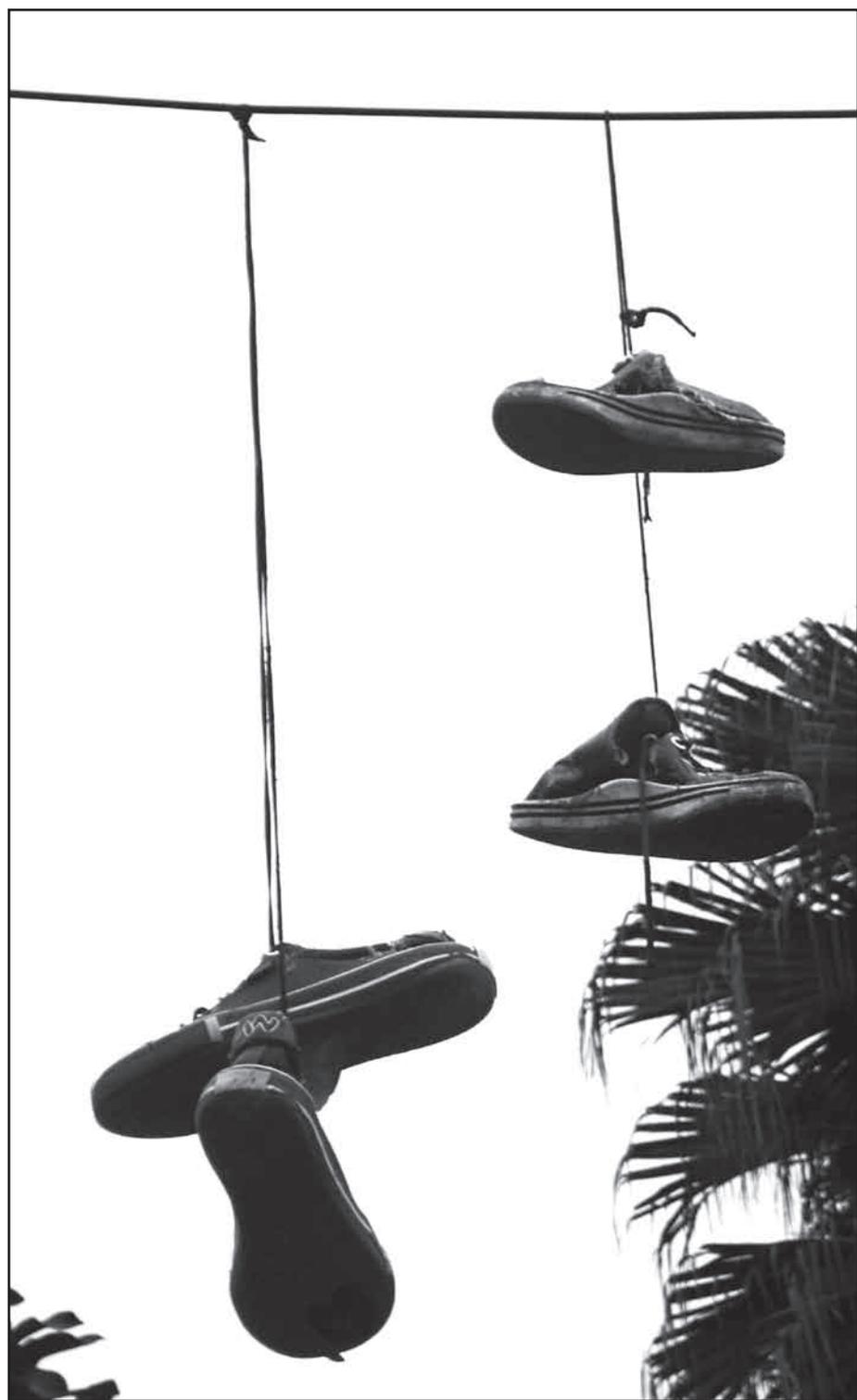


*1 Psicóloga, Universidad del Valle (Cali, Colombia).
Magíster en Psicología,
Universidad del Valle.
Docente de planta,
Programa de Psicología,
Universidad Católica
Popular del Risaralda
–UCPR–. Coordinadora
del Grupo de
investigación Cognición,
Educación y Formación
–UCPR–*

diana.decastro@ucpr.edu.co

*Recibido:
29 de Octubre de 2010*

*Aceptado:
22 de Noviembre de 2010*



Introducción

La psicología cognitiva se interesa en estudiar y conocer los funcionamientos cognitivos involucrados en la producción textual, más aún en estudiar cómo los procesos implicados en la escritura emergen y se presentan en los niños y las variaciones que siguen. En este dominio del conocimiento se distinguen autores como Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), que acuñan el término de la psicología de la composición escrita y estudian los procesos cognitivos puestos en marcha al elaborar un texto, identificando entre ellos la revisión, proceso característico de la escritura que define los funcionamientos puestos en marcha por el escritor en los que realiza una constante evaluación del texto desarrollado y de la representación mental que se hace de él, lo que favorece reelaboraciones sobre sus ideas y cambios en el discurso; de este modo, este proceso es inherente a la composición escrita y esencial para una escritura reflexiva.

Por lo descrito, autores como Allal y Chanquoy (2004), Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), Camps (1990, 1992), Cassany (1996), Miras (2000), Murray (1978, Citado por Camps, 1992), entre otros, han ubicado en un lugar privilegiado los procesos de revisión dentro de los funcionamientos implicados en la composición escrita. Camps afirma que la revisión es el funcionamiento más importante dentro del proceso global de redacción, al considerarla constitutiva de la construcción textual. Bereiter y Scardamalia enfatizan que la revisión se constituye en un proceso distintivo y característico de la composición escrita, que la distingue de la conversación; en la escritura se vuelve sobre lo dicho previamente, mientras en la conversación se trata más de responder a las señales, los gestos e intervenciones del interlocutor.

En este mismo sentido, se ubica la afirmación de Ong (1999), al plantear que sólo la escritura favorece producir el mismo curso de pensamiento otra vez. Es claro que si se trata de revisar y reelaborar es necesario volver sobre lo pensado y las formas en las que se ha verbalizado. Ong plantea que cuando se da la ausencia total del texto escrito, no hay nada fuera del pensador en la oralidad que le permita por lo menos considerar si reproduce o no la misma dirección de sus ideas. En la oralidad el recuerdo está influenciado por la memoria, la interpretación y las nuevas reflexiones del sujeto que impide diferenciar entre lo que se recuerda y lo que ha sido dicho.

Por su parte, Kintsch (1987) resalta la importancia de las investigaciones sobre escritura en la ciencia cognitiva, afirma que la investigación en escritura por sí misma contribuye grandemente al desarrollo y elaboración de las ideas acerca de la cognición en general, al enfrentarse con tan complejo fenómeno como la escritura, se aprende a extraer los elementos básicos de una teoría general cognitiva, quizás más que de la concentración más tradicional en los procesos elementales por sí mismos.

Desde estas conceptualizaciones, toma sentido preguntarse por los procesos de revisión en la construcción de textos escritos, en particular se pretende realizar un acercamiento sobre cómo se presentan y se han conceptualizado los procesos cognitivos de revisión en la producción textual de niños. Con este fin, primero se presentan dos modelos destacados sobre los procesos cognitivos en la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower y Hayes, 1996), posteriormente se realiza una caracterización de los procesos de revisión desde diferentes conceptualizaciones y resultados de investigación empírica (Allal y Chanquoy, 2004; Camps, 1990, 1992; Cassany, 1996, 1997; De Castro, 2008; McCutchen; 1995; Miras, 2000; Rijlaarsdam, Couzijn, y Van Den Bergh, 2004; Rouiller, 2004; Sempere Broch, 1993; Severinson Eklundh y Kollberg, 1996) y finalmente se plantea una reflexión sobre las implicaciones de estas comprensiones en los contextos educativos.

A nivel aplicado, estudiar la revisión ofrece pautas para que los profesionales interesados en la educación generen propuestas que incidan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así brinda elementos de análisis a psicólogos, maestros y demás profesionales de la educación, para comprender mejor las representaciones que desarrollan los niños en torno al lenguaje escrito.

En las prácticas pedagógicas tradicionales, los maestros que enseñan a escribir tienden a ver la revisión como una parte externa y aislada del propio proceso de producción que los alumnos desarrollan mientras los escolares evitan los procesos de revisión en el aula de clase. La reflexión propuesta en este escrito, se constituye en un conocimiento valioso en el contexto escolar dado que enriquece las reflexiones de los educadores y favorece intervenciones que apoyen los procesos de aprendizaje y producción textual de los niños; si se conoce cómo son los procesos de composición textual de los niños es posible proponer estrategias educativas que favorezcan mejorar la calidad textual, al igual que pensar sobre el propio conocimiento y transformarlo.

En este sentido aporta Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) con sus investigaciones educativas, Cassany (1996) y Sempere Broch (1993) con propuestas aplicadas para

ayudar a los escritores, y Correa, Orozco y González (2001) con la producción de material audiovisual que funciona como guía para los profesionales interesados en la educación y en el lenguaje escrito. Material en el que muestra cómo permitir que sean los mismos niños quienes asuman la corrección de sus textos, lo que les favorece objetivar sus conocimientos y reelaborarlos, al promover procesos de revisión.

Procesos cognitivos en la escritura

Los procesos cognitivos involucrados en la escritura y las estrategias que se llevan a cabo en la producción textual, han sido considerados por diferentes autores. McCutchen (1995) afirma que las aproximaciones que mayor impacto han tenido en la comprensión sobre los procesos de composición escrita son el modelo de Flower y Hayes, y los modelos de Bereiter y Scardamalia; estos modelos fueron desarrollados para describir diferentes funcionamientos y emergen desde perspectivas distintas. Es de señalar, que estos autores en sus investigaciones empíricas han trabajado con textos expositivos.

El modelo de Flower y Hayes se sitúa en una perspectiva del procesamiento humano de la información y pretende dar cuenta del proceso de escritura. Desde esta posición, se entiende la escritura como un problema por resolver, por lo que puede analizarse desde los procesos de resolución de problemas dentro de una perspectiva psicológica (Flower y Hayes, 1981, citado por Miras, 2000). Se trata así, de un problema "autodefinido" en el sentido que es el propio escritor quien decide cuál será la tarea a la que se enfrentará y cómo la resolverá. En este proceso de resolución de problemas el escritor lleva a cabo una serie de estrategias y procesos cognitivos.

La composición textual se explica como el resultado de tres procesos interactivos: planificación, textualización y revisión. La planificación involucra el establecimiento de metas entre las que se distinguen metas retóricas que incluyen la audiencia y el propio texto, para generar un contenido apropiado y organizar ese contenido. La textualización alude a la materialización de las ideas en lenguaje. La revisión comprende reconsiderar lo que ha sido producido, texto o planes, y hacer cambios si es necesario. La integración de los tres procesos es coordinada por una estructura control, denominada el monitor, que dirige y determina el momento y el orden en que conviene activar cada proceso, dando lugar a ciclos recursivos durante la composición del texto.

El modelo de Flower y Hayes

La recursividad es un elemento fundamental en la propuesta de Hayes y Flower (1996), que lo diferencia de los modelos de redacción en etapas que “describe el proceso de la composición como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito” (p. 77 - 78). Los ejemplos más representativos de esa aproximación son el modelo de Gordon Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura (1965, citados Flower y Hayes, 1996) y el modelo de Britton de la Concepción/ Incubación/Producción (1975, citados Flower y Hayes, 1996).

A diferencia de la redacción en etapas, Flower y Hayes proponen un modelo de procesos cognitivos que tienen una estructura jerárquica. Este modelo considera que los procesos de planificación, textualización y revisión dan cuenta de uno de los componentes del proceso de escribir, que se encuentra vinculado con otros dos componentes: la memoria a largo plazo y el contexto de producción. La memoria a largo plazo alude al conocimiento que tiene el escritor sobre el tema, el género y la audiencia del texto. Por su parte, el contexto de producción se refiere a la tarea de escritura y las características que la rigen – audiencia, tema, intenciones del escritor-, así como al propio texto a medida que éste va produciéndose.

Entre las críticas que ha recibido el modelo de Flower y Hayes se encuentra la realizada por Camps (1990), que afirma que a pesar de los intentos por proponer un carácter recursivo de los procesos que operan en la composición textual, el modelo mantiene una naturaleza secuencial y demasiado lineal del proceso de escritura. Otra de las limitaciones de este modelo, es la de proponer un único tipo de proceso de composición posible que está establecido por el proceder de los escritores expertos. Por consiguiente, los escritores novatos sólo realizarían el proceso de forma parcial e inacabada, razón por la que este modelo no se constituye en el óptimo para estudiar el funcionamiento textual que llevan a cabo los niños.

Los modelos de Bereiter y Scardamalia

A diferencia del modelo de Flower y Hayes que está fundamentado en la escritura de los adultos expertos, Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) desarrollaron su modelo desde una perspectiva del desempeño de tarea de novatos dentro de la psicología del desarrollo y la inteligencia artificial, así analizan el desempeño de los niños desde un modelo explicativo propio más que valorarlo como una ejecución deficiente de la escritura experta (McCutchen, 1995). De este modo, Scardamalia y Bereiter explican cómo los niños escriben desde sus desempeños, enfatizando que los procesos de escritura de ellos tienen pocas semejanzas con la forma de operar de los escritores expertos.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita denominados “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Esta forma de nombrarlos resalta un factor fundamental que los caracteriza y diferencia: la manera en la que el sujeto introduce su conocimiento y lo que le ocurre a ese conocimiento a través del proceso de composición. Estos modelos involucran dos tipos de estrategias diferentes, por lo que no puede considerarse como etapas que desencadenan por la práctica el paso de uno a otro.

Modelo “decir el conocimiento”

Los autores describen la escritura de los niños como “decir el conocimiento”, lo que indica que ellos usan el procedimiento de recuperar información de la memoria y escribir. De este modo, para generar los textos los niños recuerdan conocimientos relacionados con el tópico o con el género y los van proponiendo en sus textos. Así, este modelo de Scardamalia y Bereiter resalta que decir el conocimiento involucra una yuxtaposición del contenido y del texto generado. Según ese procedimiento los escritores trasladan el contenido generado al texto con una mínima consideración sobre la adecuación y realizando pocas transformaciones.

Scardamalia y Bereiter (1992) en su modelo decir el conocimiento explican cómo es posible llegar a producir textos sin la necesidad de un plan previo, a partir de una representación inicial de la tarea de escritura que contenga el tema sobre el que se va a escribir y el tipo de género en el que se enmarca. De esta forma, el proceso de generación de contenido de un texto inicia con una representación sobre lo que se ha pedido al sujeto que escriba – la consigna de escritura -. A continuación el escritor localiza los identificadores del tópico y del género los que funcionan como pistas para la búsqueda en la memoria. Así, se despliega un proceso de activación propagadora que posibilita que el sujeto disponga de la información que existe en su memoria para la composición. Es de resaltar, que el proceso se inicia a partir de pistas que se deducen de la tarea asignada, el sujeto utiliza la propia tarea como estimuladora de la búsqueda en la memoria para la recuperación de la información y materialización en el texto.

Anderson (1983, citado por Scardamalia y Bereiter, 1992) explica que el proceso de activación propagadora favorece la información más afín al contexto inmediato de la tarea, lo que implicaría una tendencia implícita hacia la pertinencia. Este proceso se da de forma automática y exime al sujeto de la necesidad de un control, del establecimiento de unos objetivos globales o un plan coherente diseñado deliberadamente. La adecuación de la información recuperada dependería de las pistas extraídas y de la disponibilidad de información en la memoria.

Cuando a través de este proceso se ha producido una parte del texto, esta misma información sirve como fuente adicional de identificadores de

tópico y género. Cumpliendo una doble función, por un lado ayuda en la recuperación de contenidos de la memoria y, por otro lado, aumenta la tendencia hacia la coherencia dado que el próximo ítem recordado estará influido por los contenidos precedentes. Este proceso pensar – decir, se produce hasta que se termine la hoja o hasta que se agote la información a recuperar de la memoria.

Con respecto a los procesos cognitivos de revisión que focalizan la atención en el presente escrito, Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que un ítem de contenido una vez recuperado es sujeto a pruebas de adecuación. De este modo, se podría dar una prueba mínima al considerar si el ítem “suena apropiado” en relación con la tarea asignada y al texto que ya ha sido producido. También la prueba de adecuación podría recaer en examinar el interés, poder persuasivo, adecuación al género literario, entre otros. Si el ítem pasa la prueba realizada este es incluido en las notas o en el texto y se inicia un nuevo ciclo de generación de contenido.

El modelo decir el conocimiento permite explicar diferencias en los textos elaborados desde la consideración de los conocimientos del escritor sobre el tópico del discurso y el género literario. En síntesis, el modelo decir el conocimiento trata de mostrar cómo el comportamiento del proceso de composición textual que ha sido usualmente atribuido a deficiencias de habilidades o conocimientos, falta de motivación y gusto por la escritura, puede ser explicado por un procedimiento coherente que funciona de acuerdo a reglas razonables: pensar – decir, o más bien recordar – escribir.

Modelo “transformar el conocimiento”

Bereiter y Scardamalia proponen un segundo modelo explicativo denominado transformar el conocimiento, que integra dentro de un proceso complejo de solución de problemas dos clases diferentes de espacios problema: el espacio de contenido y el espacio retórico. El primero alude a los estados de conocimientos y creencias, los que a través de operaciones como las deducciones o las hipótesis pueden conducir de un estado de creencias a otro; este espacio opera sobre la dimensión de qué decir. El espacio retórico, involucra las representaciones sobre el texto y las operaciones desplegadas son aquellas que transforman el escrito, los objetivos que lo guían y la relación entre ambos. También incluye las relaciones entre el contenido propuesto y las posibles reacciones del lector, así opera sobre la dimensión con qué intención y cómo decirlo.

Los dos espacios problema están relacionados de tal manera que pueden resultar preguntas en cada uno de ellos para ser consideradas en el otro, por ejemplo, al componer un texto pensar sobre su redacción, su claridad y los términos utilizados (espacio retórico) pueden llevar a una reflexión sobre las ideas propuestas, a identificar conceptos claves y analizar cómo se entienden tales conceptos (espacio de contenido). A su vez la reflexión

sobre las ideas centrales, los conceptos claves a tratar y definir, pueden llevar a reorganizar lo que ya había sido escrito. Es la interacción entre el espacio problema de contenido y retórico, la base para el pensamiento reflexivo en la escritura y la vía que permite la transformación del conocimiento.

Es de señalar que Bereiter y Scardamalia (1992) afirman que la escritura no siempre es problemática, es el caso de las situaciones en las que se escribe sobre contenidos que ya han sido completamente discutidos y tratados previamente. Además algunos escritores pueden intencionalmente suprimir las operaciones de solución de problemas hasta escribir su primer borrador y sólo en este momento empezar el proceso reflexivo, de volver a considerar qué decir y cómo decirlo. En síntesis, las capacidades distintivas del modelo transformar el conocimiento radican en la formulación y solución de problemas, funcionando de este modo dentro de un proceso que permite una interacción en doble vía entre continuar desarrollando el conocimiento y continuar desarrollando el texto; Bereiter y Scardamalia estudian en detalle los procesos de revisión y avanzan en la conceptualización de ellos a través de un modelo explicativo denominado CDO en el que dan cuenta de funcionamientos implicados – comparar, diagnosticar y operar - que se explicarán más adelante.

Los modelos de Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia presentados permiten establecer un panorama general sobre los procesos cognitivos en la escritura, que se sitúan como marco para entrar a profundizar en los procesos cognitivos de revisión.

Procesos cognitivos de revisión

Como se señaló en la introducción, diferentes autores otorgan un lugar privilegiado a los procesos de revisión dentro del proceso global de composición textual (Allal y Chanquoy, 2004; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992; Camps, 1992; Cassany, 1996; Miras, 2000), de ahí que algunos lo consideren como el proceso más importante, entre ellos Murray (1978, citado por Camps, 1992) que entiende que escribir es reescribir con lo que pretende resaltar que la naturaleza de la escritura es volver sobre el texto, reevaluar las ideas y el discurso, realizar ajustes y de nuevo volver a reevaluar; es su naturaleza intrínseca el desarrollo de procesos de revisión no una respuesta a errores o proceder de inexpertos escritores.

En este mismo sentido se ubica la discusión presentada por Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) para quienes se trata de volver sobre el discurso y el conocimiento a partir de la creación de problemas en la interacción entre el espacio retórico y de contenido que permitan transformar el conocimiento, y por supuesto, modificar las formas discursivas.

En este orden de ideas, la primera pregunta gira en torno a qué se entiende por revisión y si se presenta un consenso entre los estudiosos del tema. El concepto de revisión se ha ido transformando al igual que las formas de estudiarlo. Camps afirma que en la década de los 70 y principios de los 80, las investigaciones se orientaban a conocer el número de cambios que los escritores hacían a sus textos, los niveles textuales involucrados y el tipo de cambios propuestos.

Desde estos acercamientos, la revisión alude a modificar aquellos aspectos del texto en los que el autor percibe algún desajuste. En general, los estudios de este tipo pretendían descubrir diferencias según la edad y la experiencia de los que escriben; a través de ésta vía llegan a concluir que los aprendices efectúan pocos cambios en el texto y estos se ubicaban en un nivel superficial. Hillocks (1986, citado por Camps, 1992) critica estos resultados al considerar que pueden ser producto de las propuestas metodológicas – límite de tiempo de escritura, situación especial de producción, entre otros-. Estos planteamientos son sustentados por experiencias investigativas que han concluido que los aprendices pueden considerar aspectos de nivel alto como aquellos referidos a los contenidos temáticos del texto (Graves, 1979; Calkins, 1985; Gere y Stevens, 1985; citados por Camps, 1992).

Otros aspectos que han sido abordados en el estudio de la revisión son señalados por Severinson Eklundh y Kollber (1996). Los autores afirman que los temas estudiados han incluido cómo las estrategias de revisión están influenciadas por la experiencia del escritor, la naturaleza de la tarea de escritura y el medio de escritura – a mano o en computador-. Los autores coinciden con Camps en identificar diferencias entre los estudios de revisión más tempranos y los posteriores a la década de 1980. Severinson Eklundh y Kollber afirman que los primeros surgen de una perspectiva de la escritura como producto. En contraste después de los 80, los investigadores empiezan a orientarse hacia los aspectos cognitivos de la escritura, por lo que su interés se concentró más en el proceso de revisión.

Algunos autores que aportan a la comprensión de los procesos cognitivos de revisión son Bartlett (1982, citado por Camps, 1992), Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), Flower y Hayes (1996), Severinson Eklundh y Kollber (1996), Camps (1992), McCutchen (1995), Rouiller (2004), Rijlaarsdam, Couzijn, y Van Den Bergh (2004), y De Castro (2008). Bartlett postula que la revisión involucra operaciones de detención, de identificación y de corrección, las que demandarían distinto tipo de capacidades. Bereiter y Scardamalia (1987) reconocen que en el proceso de revisión se ponen en marcha operaciones que implican comparar, diagnosticar y operar (procesos CDO), lo que entraña un cambio en el estudio de la revisión al proponer la existencia de operaciones de revisión que no se materializan en transformaciones en el texto. Así, proponen que el proceso puede aplicarse a lo que quiere escribirse

antes de ser escrito, es el caso si el sujeto identifica un desajuste sobre el texto que tiene intención de escribir e intenta resolverlo.

En este sentido, la revisión no implicaría sólo la transformación del texto escrito, sino también las evaluaciones y las representaciones mentales que el escritor ha construido. La definición que propone Matsuhashi (1987, citada por Camps, 1992) enfatiza este aspecto: "la revisión es un fenómeno complejo, que se inicia con una serie de impulsos creativos y que refleja no sólo correcciones, sino una constante reevaluación del texto desarrollado y de la representación mental que su autor se hace de él" (p. 67).

Por su parte, Camps (1992) destaca tres aspectos de las investigaciones desarrolladas sobre los procesos de revisión: a) La revisión puede estar en funcionamiento en momentos y niveles distintos de la producción escrita; b) La revisión no involucra sólo cambios en el texto, sino que puede ponerse en marcha sin que concluya en correcciones en el escrito; c) La revisión puede afectar a elementos pre-textuales, es decir, a ideas y enunciados considerados antes de ser escritos. Desde estas consideraciones, la autora propone una investigación con estudiantes de 13 y 14 años en la que analiza los protocolos orales que recogen las interacciones de grupos de dos o tres alumnos, a quienes les propuso una tarea de redacción conjunta de un texto argumentativo sobre el racismo después de participar de un trabajo con fines didácticos que tenía como objetivo que los alumnos conocieran las características y la estructura de un texto argumentativo. La autora propuso la composición grupal para seguir en las discusiones y verbalizaciones de los jóvenes las operaciones que desarrollaban.

Al analizar los procesos de revisión de los sujetos en esta tarea de composición grupal, Camps (1992) plantea algunas conclusiones o más bien hipótesis de trabajo como ella misma propone nombrarlas. En primer lugar, plantea la existencia de una revisión anterior a la materialización del texto por escrito, distinguiendo dos niveles: a) revisión de la planificación, considerada como el subproceso anterior a la escritura del texto, el que puede recaer tanto sobre el contenido como sobre aspectos estructurales o retóricos; y b) revisión del texto intentado, que agrupa las producciones que si bien son orales se hacen como propuestas de escritura por lo que comparte la forma sintáctica propia del texto escrito, éstas producciones son evaluadas por los miembros del grupo antes de ponerlas por escrito, lo que lleva a realizar cambios o a rechazarlas e intentar nuevas formas de decir.

En segundo lugar, en cada uno de los diferentes episodios que segmentan los protocolos orales se distingue una operación dominante, aunque se encuentran insertas otras operaciones. Es la revisión el funcionamiento que se destaca

al encontrarse interrelacionada con la planificación y la textualización en los diferentes momentos de la producción textual. En tercer lugar, si bien los cambios identificados una vez terminado el texto son pocos, se presentan gran cantidad de revisiones en el proceso de producción y a todos los niveles, desde aspectos ortográficos hasta la misma función argumentativa del texto; muchas de estas operaciones no se traducen en transformaciones del escrito.

En cuarto lugar, Camps (1992) propone que la revisión es una operación inherente al proceso de composición textual por lo que tiene diferentes fuentes que dan inicio a este proceso, en la que la percepción de un desajuste entre la intención y la producción es sólo una de ellas, otras fuentes son la pérdida de control de la producción en su conjunto o de alguna de sus partes y la recuperación de las ideas propuestas para continuar la redacción articulándola con nuevas. Esta conclusión, resalta los procesos de revisión como constitutivos de la producción textual, enfatiza que su presencia no responde sólo a disfunciones y errores, sino que se trata de un proceso de autoevaluación de las ideas que se desean proponer y las formas discursivas en las que se manifiestan.

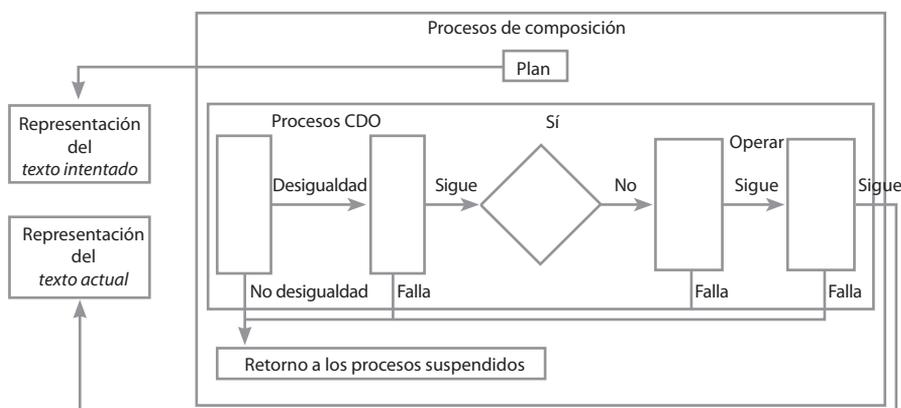
Por su parte, Witte (1985, citado por Allal & Chanquoy, 2004) distingue tres tipos de revisión de acuerdo a su relación temporal con los otros procesos de la escritura: a) La revisión pretextual, actúa sobre las intenciones, planes o formulaciones del texto antes de ser escrito; b) La revisión on-line, está integrada en el proceso de textualización e implica los cambios hechos mientras se examina una palabra o grupo de palabras que acaban de ser escritas; y c) La revisión diferida, tiene lugar una vez un bosquejo relativamente completo - de un texto o una parte considerable - ha sido escrito.

Algunos autores han centrado su atención sobre uno de los tipos de revisión señalados por Witte, por ejemplo, Sverinson Eklundh y Kollberg (1996), y Rouiller (2004). Eklundh y Kollberg estudian la revisión on-line para lo que utilizan herramientas desde programas instalados en el computador como S-notation que registra las teclas digitadas cuando se está escribiendo en un procesador. Por su parte, Rouiller (2004) se ha centrado en el estudio de la revisión después de un primer escrito -revisión diferida-.

Para continuar profundizando sobre la comprensión de los procesos de revisión, es necesario retornar las conceptualizaciones de Flower y Hayes (1996) quienes afirman que la revisión puede ser el resultado de un proceso consciente e intencionado en el que el escritor lee su texto, estos momentos de análisis planeados con mayor frecuencia llevan a nuevos ciclos de planificación y textualización; la revisión también puede ocurrir de forma no planeada en cualquier momento de la redacción

por una evaluación ya sea del texto o de la planificación. Otro desarrollo presentado por los autores, consiste en identificar tres fases que contienen los procesos de revisión: a) detección de una incongruencia entre las intenciones del escritor y el estado del texto producido; b) diagnóstico de la naturaleza de la incongruencia; y c) formación de la estrategia para reparar o eliminar la incongruencia (Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986 citado por Severinson Eklundh & Kollber, 1996).

En relación con las tres fases planteadas por Flower y su equipo, Bereiter y Scardamalia (1987) realizan una propuesta sobre los procesos de revisión en la que retoman algunos de los elementos señalados en dichas fases. Bereiter y Scardamalia proponen que la revisión involucra los procesos CDO, es decir, comparar, diagnosticar y operar. Durante el curso de la composición, están presentes dos clases de representaciones mentales: una representación del texto escrito hasta el momento, que han llamado actual text -texto actual-, y una representación del texto que se pretende construir, llamada intended text -texto intentado- que incluye el texto completo y no sólo las partes escritas. Los procesos CDO inician por una percepción de desigualdad entre estas dos representaciones; los autores conciben los procesos CDO como una interrupción a otros procesos de composición, así que estos terminan con un retorno al proceso suspendido (lectura, planificación, generación).



Esquema 1. Diagrama Procesos CDO Retomado de Bereiter y Scardamalia (1987, p. 266), traducido por De Castro (2008).

Bereiter y Scardamalia han representado en el esquema 1 su modelo de los procesos CDO.

Proceso que ha sido descrito por los autores de la siguiente manera: cuando comparar (compare) detecta una desigualdad, cambia la atención a diagnosticar

(diagnose), el que puede involucrar una búsqueda dentro del texto y una búsqueda del conocimiento retórico almacenado en la memoria a largo plazo para identificar una posible causa de la desigualdad detectada. Una salida posible es decidir alterar las intenciones que guían la composición más que alterar el texto.

Por su parte, el diagrama propuesto traza la ruta más común y simple por la cual el texto es transformado para eliminar una desigualdad percibida en relación con las intenciones que lo guían. Así, se llega a la fase operar (operate) que tiene dos componentes, primero, en la selección táctica (choose tactic) se elige un tipo de cambio para el texto, tal como cambiar palabras, suprimir o agregar algo. El escritor puede también elegir dejar las cosas como están, pero si la decisión táctica involucra transformaciones para el texto, el escritor seguirá a la fase generación del cambio (generate change). En esta fase se da la manifestación específica de la selección táctica en el texto. Esta última, lleva a una modificación de la representación del texto dando lugar a la fase de comparar que conduce a un nuevo ciclo CDO. Los procesos se mantienen cíclicamente hasta quitar la desigualdad o hasta que una falla en algún punto lleva a regresar a las operaciones interrumpidas. Los procesos CDO que muestran el funcionamiento de la revisión pueden ponerse en marcha incluso aunque no se genere un cambio en el texto.

Para ilustrar el modelo descrito, se presenta una investigación de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre los procesos de revisión en la que se concentran en la adecuación, la coherencia y la correspondencia para la audiencia. La muestra en su estudio está conformada por 90 niños de cuarto, sexto y octavo grado (30 de cada curso) de 10, 12 y 14 años aproximadamente, quienes compusieron y revisaron ensayos de opinión cortos. En esta investigación, se utiliza la siguiente facilitación procedural: una vez escrita una frase, el niño selecciona una de once evaluaciones posibles la que mejor caracterice la unidad precedente del texto. Esta tarea corresponde a comparar en el modelo propuesto. El niño entonces tiene que explicar oralmente cómo la evaluación aplica (diagnóstico), después el niño escoge una de seis indicaciones directivas de posibles tácticas a emplear (selección táctica). Estas tácticas van desde dejar las cosas como están, agregar más información, desechar una frase y escribir una nueva. A menos que el niño elija dejar lo escrito, este paso fue seguido por alguna alteración del texto (Generación del cambio).

Este procedimiento se repite con cada una de las frases del texto escrito. La mitad del grupo de niños de cada curso usa el procedimiento descrito que promueve la puesta en marcha de ciclos CDO después de que compone cada frase. La otra mitad de los estudiantes escribe primero sus composiciones y aplica el procedimiento después, frase por frase. Para el análisis realizado de los procesos de revisión, los

autores comparan las selecciones de los niños tanto de las frases evaluativas como de las frases directivas, con el criterio de un experto en composición escrita que también escoge entre las posibles evaluaciones y tácticas.

El estudio muestra que los niños son bastante aptos para detectar desigualdades entre el texto intentado y el actual, cuando se les impulsa a considerarlo por ellos mismos. Por consiguiente los escritores jóvenes sorprenden por su capacidad en la evaluación de su propio escrito. No obstante, son menos capaces en diagnosticar las causas de la inadecuación detectada y en llevar a cabo operaciones de corrección. También se identifica que una alta frecuencia de cambios que los niños realizan al intentar corregir sus textos fueron juzgados por los evaluadores como transformaciones que empeoran el escrito. Desde la habilidad demostrada por los niños para evaluar sus textos - al estar conforme con los juicios del experto-, la frecuencia con la que sus cambios producen escritos de inferior calidad textual podría reflejar dificultades en el manejo del lenguaje escrito. Una de las posibles razones que identifican Bereiter y Scardamalia, es que los niños pueden darse cuenta de una dificultad en un nivel abstracto y tan pronto como ellos inician la búsqueda de la causa, puede suceder que su atención es capturada por algún elemento concreto saliente y pueden alejarse del objetivo de más alto nivel que estaba motivando la búsqueda.

Con respecto al procedimiento utilizado, Bereiter y Scardamalia (1987) identifican que favorece en los niños llevar a cabo los pasos del proceso CDO y que tiene algún efecto sobre sus textos. Aunque los escolares reconocieron los procedimientos como diferentes de los realizados en la cotidianidad, los aceptaron como razonables y útiles. Estos beneficios quedan igualmente sustentados desde otras investigaciones educativas de los autores que demuestran cómo con ciertas clases de apoyo o instrucción los niños empiezan a hacer revisiones de alguna consecuencia, tales como agregar una frase introductoria o una conclusión, proveer información descriptiva adicional o introducir información que faltaba. De este modo, a través de los procesos de revisión los estudiantes han mejorado sus composiciones tanto en lo referido al estilo como a la estructura del texto.

Otra de las autores que enriquece la comprensión sobre los procesos de revisión en la escritura de niños es McCutchen (1995), quien afirma que la revisión involucra la lectura del texto, su evaluación y los cambios si son necesarios; los planes para el texto pueden también ser repasados y revisados, sin embargo, la tendencia de los estudios de los procesos de revisión llevados a cabo por niños focaliza sobre lo que ya ha sido escrito.

McCutchen (1995) retoma la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987) que plantea que un escritor para realizar los procesos de revisión, debe comparar una

representación del texto actual con una representación del texto intentado, notar discrepancias e incluir cambios para producir el texto actual en una línea más cercana al texto intentado. La autora considera que hay varios procesos dentro de esa secuencia que pueden ser problemáticos para los niños más pequeños. Primero, una representación difusa del texto intentado dada una escasa planificación lo que conllevaría a la imposibilidad de hacer comparaciones entre lo escrito y lo que se pretende escribir y a realizar diagnósticos que lleven a replanteamientos en el texto. Segundo, los niños pequeños pueden tener dificultades formando una precisa representación mental del texto actual, lo que afectaría la posibilidad del escritor para detectar los problemas del texto.

De igual manera, McCutchen (1995) afirma que la evidencia sugiere tendencias en el desarrollo que dan cuenta de un avance en la habilidad de los niños para diferenciar sus interpretaciones del texto actual. La detección del problema no es solamente el obstáculo que los niños deberían sobrepasar en la revisión, los niños de menor edad tienen más dificultades que los niños mayores al diagnosticar y corregir los problemas de los textos, incluso cuando los problemas les son señalados.

Butterfield y colegas (en prensa, citado por McCutchen, 1995) argumentan que la relación entre detectar problemas, por un lado, y diagnosticarlos y corregirlos, por otro, está mediada por procesos cognitivos y metacognitivos. Incluso es más probable que los adolescentes detecten espontáneamente los problemas del texto que corregirlos. De ahí que la autora proponga que el conocimiento sobre cómo corregir un problema del texto no garantiza que un escritor lo detecte, y detectar un problema del texto no garantiza que un escritor sea capaz de corregirlo.

Otro hallazgo en el estudio de la revisión, es aportado por el estudio realizado por Francis y McCutchen (1994; McCutchen, Kerr & Francis, 1994, reportado en McCutchen 1995) que muestra que algunas de las dificultades de revisión de los niños pueden resultar del conocimiento que tienen sobre el tema, como se evidencia en la investigación realizada en la que solicitaron revisar dos textos, uno acerca de un tópico familiar y otro sobre un tópico no familiar. Los niños así como los adultos corrigen con mayor probabilidad problemas relacionados con el significado en el texto familiar. De este modo, el conocimiento del tópico ayuda a los escritores a reconocer y resolver inconsistencias entre el texto actual y el texto intentado.

También Francis y McCutchen identifican que los escritores hábiles y menos hábiles usan diferentes estrategias de revisión. Los escritores hábiles desarrollan una macroestructura del texto y consideran el texto completo cuando ellos revisan, por

ejemplo, reconocen declaraciones prematuras dentro de la estructura del texto. En contraste, los escritores menos hábiles usan estrategias más locales, frase por frase, que interfieren con su habilidad para considerar el significado a través de las más grandes secciones del texto, incluso sobre un tema que para ellos es conocido. En síntesis, McCutchen (1995) afirma que los niños pueden experimentar dificultades con los componentes de los procesos de revisión: detección de problemas, diagnóstico de su fuente y corrección. Los niños pueden desarrollar representaciones inadecuadas del texto intentado y el actual, y ellos también pueden tener el problema de distinguir uno de otro. Por su parte, Bereiter y Scardamalia afirman que los niños son bastante capaces de detectar desigualdades entre el texto intentado y el actual e identificar problemas. Al contrastar las afirmaciones de McCutchen con las de Bereiter y Scardamalia, surge la pregunta si los funcionamientos de detección de desigualdades se deben a la facilitación procedural propuesta en la investigación educativa, y cómo se darían esos funcionamientos cuando los niños por sí mismos tienen a cargo el proceso de revisión sin apoyo externo.

Otros aportes derivan de la psicología del desarrollo cognitivo interesada en los procesos de escritura que ponen en marcha los sujetos, De Castro (2008) estudió el funcionamiento del proceso de revisión en las reescrituras propuestas por el niño y su incidencia en el establecimiento de la coherencia de textos narrativos escritos. Con este fin se analizan tres producciones escritas y dos conversatorios de 30 niños de 10 años. El diseño compuesto por reescrituras y conversatorios sobre los textos es un procedimiento que permite el estudio de funcionamientos puestos en marcha en el proceso de escritura, y no sólo del producto final.

El conjunto de la información que surge de los análisis cualitativos y cuantitativos, permiten realizar un seguimiento sobre los procesos de revisión y la incidencia que tienen en el establecimiento de la coherencia. De ahí fue posible conocer en primer lugar, que existen diferentes trayectorias que siguen los sujetos en los procesos de revisión textual, lo que indica que no existe una única forma de aprender a escribir. Estas trayectorias a su vez conllevan cuatro tipos de incidencia de los procesos de revisión sobre la coherencia de los textos narrativos: positiva, oscilatoria, local y negativa (De Castro, 2008).

En segundo lugar, la investigación permite reconocer funcionamientos cruciales puestos en marcha en los procesos de revisión, tal como el distanciamiento cognitivo entre saber qué cambiar en el escrito y cómo hacerlo, entre establecer los criterios y la reconstrucción de la red de relaciones que define la coherencia tras una modificación en la composición dado que no se trata solo de agregar, cambiar o suprimir; funcionamiento que resalta la posibilidad del escritor de situarse como

lector de su texto y lograr un distanciamiento cognitivo que lo lleve a diferenciar entre lo que ha quedado consignado, lo que le suscita la lectura y lo que quiere representar; aspecto fundamental que permite al escritor realizar transformaciones a su composición.

Objetivo	Aprendices	Expertos
Extensión	La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa.	La revisión sirve para mejorar globalmente el texto.
Técnicas	La revisión afecta a palabras o frases aisladas.	Afecta a fragmentos extensos de texto, las ideas principales y la estructura.
Manera	La técnica más usada es tachar palabras. Piensan: esto no suena bien, esto es incorrecto	Tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.
de trabajar	Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra por palabra. Cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente.	Deciden cómo se tiene que revisar: leen el escrito, detectan errores, reformulan los enunciados, etc. Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo quieren que sea el texto. Durante la revisión, comparan esta imagen con el texto real. Dedican tiempo a diagnosticar el problema y planificación sobre cómo pueden enmendarlo.

Tabla 1. Diferencias en el proceso de revisión entre aprendices y expertos

Finalmente, otros autores como Cassany (1996, 1997) y Sempere Broch (1993) interesados en la revisión han propuesto programas y estrategias de trabajo para ayudar a mejorar la composición textual de los niños e interesados en la escritura en general. Cassany (1996) propone el siguiente paralelo en el que distingue la forma de operar de aprendices y expertos con respecto a los procesos de revisión.

Cassany (1996) pretende que quien esté llevando a cabo la tarea de escribir, se pregunte por el tipo de revisión que realiza y objetive sus propios procesos. Con este fin, el autor propone una guía de preguntas para revisar las composiciones en la que considera 10 categorías: enfoque del escrito, ideas e información, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, nivel de formalidad, recursos retóricos y presentación.

Desde el panorama presentado se puede concluir que los modelos propuestos sobre la composición textual (Flower y Hayes 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992) reconocen que los procesos constitutivos de la escritura: planificación, revisión y textualización se encuentran interrelacionados; si bien esto se reconoce, en las investigaciones empíricas se ha optado por centrarse en el estudio de uno de los procesos cognitivos.

Para recapitular, Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) proporcionan fundamentación conceptual y empírica para el estudio de los procesos cognitivos puestos en marcha en la composición textual. De este modo, se sitúan como un referente en esta temática, sus propuestas han sido retomadas y enriquecidas por autores como Camps (1992), McCutchen (1995), Cassany (1996), entre otros. Es necesario tener presente el objetivo que se proponen Scardamalia y Bereiter que consiste en explicar dos modelos de composición escrita diferentes que involucran distintos tipos de estrategias cognitivas, en el que un factor fundamental y distintivo es la transformación y problematización del conocimiento. Desde esta síntesis de los modelos propuestos, se considera que más que tratarse de una dicotomía: realiza procesos de revisión vs. no los realiza, se trata más bien de niveles en los que aparecen estos procesos y de niveles de objetivación bajo los que opera. En el proceso transformar el conocimiento la revisión es mayor dada la problematización creada en la relación entre el espacio retórico y de contenido, que implica volver sobre el discurso y el conocimiento, y reelaborarlos. Mientras en el modelo decir el conocimiento la revisión es menor, estaría dada por una evaluación desde la adecuación, que podría ser del tipo "suena bien", "es correcto", o incluso "es pertinente para mis intereses".

Dentro de los procesos de revisión, el modelo de Bereiter y Scardamalia propone los procesos CDO, comparar, diagnosticar y operar. Este modelo se basa en la comparación entre la representación del texto intentado y la representación del texto actual, lo que podría llevar a limitaciones para comprender el funcionamiento de los niños. Estas limitaciones en el modelo responderían a una valoración excesiva del texto intentado, cuando un sujeto por un lado puede que no tenga una representación del texto intentado, puede que compare y le ajuste - aunque el texto no sea el mejor-, y puede que cambie de texto intentado muchas veces dado que hay planes que se modifican cuando se escribe. En esta vía se ubican las críticas planteadas por McCutchen (1995), la autora afirma que para los niños puede ser problemático una representación del texto intentado dada una escasa planificación, así como formar

una precisa representación mental del texto actual, lo que afectaría la posibilidad del escritor para detectar los problemas del texto.

Otro aspecto a tener en cuenta es que en la producción textual de narraciones planteada por De Castro (2008) es el propio sujeto quien establece los criterios para la construcción, es decir, no se espera un texto ideal sobre un tópico determinado con unos personajes específicos. De lo que se trata, es que sea el propio niño desde una fuente generadora quien construya su narración. El ejercicio del investigador es realizar el seguimiento que dé cuenta de las representaciones del sujeto que subyacen al texto sobre un eje temático, unos personajes con unas características que lo hagan distintivos de los demás y el establecimiento de relaciones entre los diferentes eventos propuestos. La forma en que cada uno resuelve la construcción de la narración y las exigencias que le plantea en términos de la representación del tópico dentro de la ficción, el conflicto de la historia y su objeto de valor, así como los tres ejes constitutivos de la narración: sujeto, espacio y tiempo, dan cuenta de sus funcionamiento cognitivos.

La propuesta de De Castro, se distancia de lo planteado por Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) en la inclinación de los autores por contrastar el desempeño de los niños con el de los adultos, que se manifiesta en la forma de analizar las revisiones de los niños utilizando como punto de referencia el criterio de un autor experto (Bereiter y Scardamalia, 1987). De Castro (2008) analiza el funcionamiento de los niños por sí mismo, constituyéndose sus propias producciones en el punto de referencia, por ende, no hay interés de realizar comparaciones con el proceder del experto. En este sentido, se acerca más al análisis realizado por Camps (1992) que centrada en los procesos de revisión realiza un seguimiento del funcionamiento de los sujetos en la discusión y construcción de un texto.

Para concluir se presentan algunos aportes a nivel de la educación y de las prácticas propuestas a los alumnos para la enseñanza del lenguaje, desde la investigación empírica de De Castro (2008). En primer lugar, es importante fomentar el trabajo de reescrituras en el aula de clase, dado que estas enfrentan al niño a una serie de exigencia cognitivas que pueden poner en marcha funcionamientos que favorezcan una toma de conciencia sobre el escrito; las reescrituras no determinan el desempeño, propician procesos de revisión. En este sentido, en un trabajo con un fin educativo en el que se propongan reescrituras, las intervenciones del educador tienen un lugar de andamiaje para favorecer el distanciamiento cognitivo requerido para reelaborar la composición.

Además, las reescrituras posibilitan contar con distintos momentos para resolver las exigencias de la composición textual. En general, los niños durante una reescritura

se centran en un aspecto a reelaborar, situación que puede aprovecharse en el aula de clase con propuestas que enfatizan la mirada del escolar sobre un aspecto a discutir y corregir. Esta posibilidad de poder volver sobre el texto, de reconsiderar las ideas, las formas en que se representa, tienen un efecto sobre el pensamiento en general, que no se circunscribe a la escritura de narraciones. Es la posibilidad de una perspectiva analítica y crítica sobre las propias ideas y el discurso utilizado, que también hace posible considerar las posiciones de los otros y las formas como se materializan.

En segundo lugar, los resultados de la investigación de De Castro (2008) enfatizan el lugar de la revisión en la producción textual. Tal como Camps (1992) resaltó los procesos de revisión son constitutivos de la escritura, su presencia no responde sólo a disfunciones y errores, sino que se trata de un proceso de autoevaluación de las ideas que se desean proponer y las formas discursivas en las que se manifiestan. Por lo tanto, la revisión es inherente al proceso de composición, y en ella radica la posibilidad de reelaborar las ideas, la representación sobre el texto y las formas como puede ser textualizado. De ahí, la necesidad de que en las instituciones educativas la revisión se distinga del señalamiento de errores y la calificación, para dejar esa connotación negativa que acompaña el trabajo de reescritura como si se tratara de una sanción; se realiza porque algo ha quedado mal y solo los que no saben tienen que repetir. Para darle el lugar que le corresponde como un proceso cognitivo que favorece el aprendizaje, el avance en el conocimiento y en el abanico discursivo que provee el lenguaje.

Tercero, es necesario considerar la relevancia de plantear estrategias educativas para ayudar a los aprendices en los procesos de revisión. La pertinencia de intervenciones educativas que sin proponer qué debe cambiar el niño y cómo debe hacerlo, le permitan pensar sobre su escrito. En este caso se trataría más de darle la oportunidad al sujeto de descubrir las diferencias entre su representación, su lectura y aquello que ha quedado consignado. De forma tradicional, los educadores han señalado los errores en los escritos con el fin de que sean corregido por sus alumnos, sin embargo esta práctica ha demostrado ser inadecuada e ineficaz, dado que se mantienen el mismo tipo de errores en los escritos siguientes de los escolares, por lo que se trata de una corrección inmediata que no tiene un impacto en la producción textual. Es cuando el sujeto logra establecer criterios sobre la organización del texto, identificar la existencia de distintas alternativas para expresar un contenido, reconocer el lugar de las conexiones en su composición y distanciar lo que ha escrito de lo que pretende comunicar, cuando se permean los procesos de escritura y logran un impacto a largo plazo. Esta reflexión resalta la importancia de propiciar procesos de revisión sobre la coherencia en contextos educativos y no sólo sobre aspectos notaciones y gramaticales, como de forma tradicional se hace.

Bibliografía

- Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). *Introductin: Revision Revisited*. In: Allal, Chanquoy & Largy (Eds.) *Studies in writing: Vol.13. Revision: cognitive and instructional processes*. (pp. 1 - 8). Norwell, MA: Kluwer Academia Publishers.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1992). *Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65 - 81.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Correa, M., Orozco, B & González, A. (2001). *La corrección en el aprendizaje de la escritura*. 1) *Pauta de corrección*. 2) *Estrategias de corrección [Videograbación]*. Cali: Universidad del Valle. Centro de Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura.
- De Castro, D. P. (2008). *Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años*. Tesis de maestría no publicada. Cali: Universidad del Valle.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996) *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En: *Texto en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Kintsch (1987) *Foreword*. In: Bereiter, C. & Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. (pp. ix - xii). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (1995). *Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences*. *Issues in Education*, 1 (2), 123 - 160.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65 - 80
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. & Van Den Bergh, H. (2004) *The study of revision as a writing process and as a learning - to - write process*. In: Allal, Chanquoy & Largy (Eds.) *Studies in writing: Vol.13. Revision: cognitive and instructional processes*. (189 - 208). Norwell, MA: Kluwer Academia Publishers.
- Rouiller, Y. (2004). *Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production*. In: Allal, Chanquoy & Largy (Eds.) *Studies in writing: Vol.13. Revision: cognitive and instructional processes*. (171 - 188). Norwell, MA: Kluwer Academia Publishers.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43 - 64.
- Sempere Broch, J. V. (1993). *¿Cómo revisamos los textos?* *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 85 - 86.
- Severinson Eklundh, K. & Kollberg, P. (1996). *A computer tool and framework for analyzing on-line revisions*. In: C. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. (163 - 188) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.



2 Los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes en la zona centro de Pereira

The violence social imaginary configured by young people in the central zone in Pereira

Jesús Olmedo Castaño López¹

Luis Adolfo Martínez Herrera²

Juan Manuel Martínez Herrera³

1 Licenciado en Educación: español y comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira, Colombia). Especialista en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Especialista en Estética, Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia). Magister en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). Docente de planta, Departamento de Humanidades –UCPR–. Miembro del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación –UCPR–.

jesus.castano@ucpr.edu.co

2 Sociólogo, Universidad del Valle (Cali, Colombia). Magister en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira, Colombia). Docente de planta, Departamento de Humanidades de –UCPR–. Miembro del Grupo de Investigación Intersubjetividades, Representaciones y Prácticas Políticas –UCPR–.

luis.martinez@ucpr.edu.co

3 Profesional en Filosofía, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). Magister en Antropología Social, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Docente catedrático, Departamento de Humanidades –UCPR–.

juanmh81@yahoo.com

Recibido:

8 de octubre de 2010

Aceptado:

12 de noviembre de 2010

Resumen: Comprender los imaginarios sociales que tienen los jóvenes de la violencia en la zona centro de la ciudad de Pereira, capital del Departamento de Risaralda, amerita un estudio socio-antropológico de la región, como territorio de miedo, de encuentro y desencuentro en la búsqueda de las representaciones e imaginarios que desde las creencias, hábitos y experiencias dejan huella en la explicación de la memoria en un espacio vivido, marcado y reconocido desde la construcción permanente de sentido.

Palabras clave: Imaginarios sociales, violencia juvenil, representaciones urbanas, grupos urbanos.

Abstract: Understanding the social imagination that young people of violence in the downtown of the city of Pereira, capital of Risaralda department, deserves a socio-anthropological study of the region, a territory of fear, of convergence and divergence in the search and imaginary representations from the beliefs, habits and experiences leave their mark in the explanation of memory in a lived space, tagging and recognition from the permanent construction of meaning.

Key words: Social imaginary, youth violence, representations, urban groups.



Foto: Daniel Alzate® - Estudiante Comunicación Social - Periodismo UCPR

Reconocer los imaginarios sociales de violencia en los jóvenes de la zona centro de la ciudad de Pereira, como núcleo problema en el contexto socio cultural de la ciudad, ubicada en los últimos años en los primeros cinco lugares respecto a la tasa nacional de homicidios en el Territorio Nacional⁴, que desde las percepciones sociales y otras representaciones tangibles e intangibles de violencia se constituyen en huellas que necesitan ser analizadas en un contexto cambiante e inestable, huellas de violencias que requieren ser evaluadas desde otras dimensiones o categorías de análisis, propias de las ciencias sociales y humanas.

Ahora bien, interpretar en esta dirección las implicaciones de un fenómeno incrustado en nuestra historia, implica descifrar las múltiples manifestaciones y expresiones que dichos fenómenos han tenido en la ciudad. De igual manera, reconocer las expresiones físicas y simbólicas de una violencia que adquiere materialidad concreta e imaginaria en los escenarios que afecta, transformándolos en realidades diferentes según las construcciones permanentes de sentido.

De esta manera, los imaginarios sociales de violencia no sólo son creados por los acumulados históricos que definen la cultura y nuestra identidad, o por los valores cívicos y ciudadanos existentes en la ciudad, sino por las recreaciones que sus habitantes desde sus prácticas, experiencias y vivencias, políticas, económicas y culturales, fundamentan su existencia y el entorno social urbano. En esta concepción, la sombra de los momentos históricos, las instituciones sociales y las prácticas comunitarias, se erigen como imaginarios sociales que definen las lógicas que le dan forma y sentido a la ciudad.

Por lo tanto, una compleja red de intereses cruza y recrea el entramado del poder que de manera velada configura la ciudad desde la ilegalidad. Redes ilegales que construyen imaginarios sociales a partir de escenarios de poder, acciones gubernamentales y prácticas que afectan

4 Los datos obtenidos para realizar tal afirmación, parten de dos fuentes oficiales: Informe anual de la Policía Nacional quienes publican desde 1958 datos relacionados con la violencia experimentada en Colombia y Medicina Legal la cual posee dos fuentes fundamentales, la revista "FORENSIS" de carácter nacional y la revista "violencia y accidentalidad" de carácter regional.

la vida en comunidad, recrean imágenes que se interpretan desde las percepciones, representaciones e imaginarios sociales que configuran como relatos que adquieren significación a través de sus dinámicas y construcciones permanente de la realidad, transmitidos no sólo por las Instituciones sociales (como ocurría en las sociedades clásicas modernas), sino por las dialécticas culturales que igualmente sufren procesos de sedimentación intersubjetiva, condición de una naturaleza social independiente de conciencias individuales y sustancia de los imaginarios sociales.

La pregunta, ¿Cuáles son los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes de la zona centro de Pereira?, intenta, entre otros propósitos evidenciar los insumos necesarios que posibilitan la construcción de Imaginarios colectivos acerca de las violencias urbanas en Pereira.

Importante, entonces, considerar como desde los referentes teóricos y conceptuales, se asumen dimensiones de análisis para su correspondiente interpretación: la dimensión socio-histórica, ambiental (real-realidad), y discursivas, entendidas como el contexto obligado para reconocer el concepto de imaginario social en torno al sujeto, como cuarta dimensión. Desde la dimensión sujeto-poder, valdría preguntarse ¿Qué relaciones de poder se explicitan desde los imaginarios sociales de violencia?, ¿Cuál es el impacto cultural de los imaginarios sociales de los sujetos partícipes de las violencias de la zona centro de Pereira? Por lo tanto, plantear las relaciones de poder, requiere delimitar su definición en la sociedad contemporánea, partiendo del concepto de estatus y rol, donde el sentido de estatus determina la relación socio-económica de un sujeto en contexto, insertado sistemáticamente como asunción de comportamiento (colectivo) y acción (individual), en una representación mediada por una organización social, con patrones de distribución política, económica y cultural.

Unidades de análisis y de trabajo

Los jóvenes de la barra del Atlético Nacional. Su presencia cotidiana (desde hace 8 años) en el parque “El lago” de Pereira, se constituye en factor esencial para analizar los imaginarios de violencia en el centro de la ciudad, por su alto grado de estigmatización y dinámica social. Sus actividades se realizan antes y durante los partidos para organizar las visitas a otras ciudades y para la realización de los emblemas: banderas, camisetas y otros. (14 integrantes, edad promedio: entre 16 y 25 años).

El grupo juvenil cristiano denominado “Vida nueva renovación católica”. La selección de este grupo se produce como resultado del interés por contrastar los datos obtenidos con un grupo con altos niveles de estigmatización como lo es la barra del nacional respecto a un grupo sobre

el cual recae un imaginario social y espiritual. Sus actividades se desarrollan en torno a las actividades formativas y evangelizadoras. (Integrantes: 40 integrantes. Edad promedio: de los 17 a los 35 años).

Los jóvenes vendedores ambulantes: Artesanos. El interés de la selección del grupo se realiza en aras a alimentar el debate señalado con relación a los imaginarios de violencia de un grupo que desde el factor económico juega un papel central en sus apropiaciones, sentidos e imaginarios que configuran desde la zona centro de la ciudad.

Los jóvenes de estratos 4, 5 y 6 que frecuentan discotecas y bares del centro de Pereira. Se identificó un sector poblacional juvenil, referente de análisis con en el sector vendedores ambulantes. Razón para seleccionar jóvenes universitarios de las Instituciones Universitarias de carácter privado, preferiblemente de los estratos 3, 4 y 5 que frecuentan las discotecas y los bares del centro de la ciudad de Pereira.

En este sentido, a pesar de las múltiples dimensiones estudiadas en los diversos grupos abordados se pueden señalar la importancia del espacio como unidad de análisis y lugar de circulación significativo. En el caso de los lugares, el elemento transversal por excelencia de los grupos lo constituye su núcleo de afirmación social como colectivo a través de la fe, el imaginario de amor a una camiseta, la necesidad económica y la tendencia territorial de los artesanos, generando un anclaje que los representa e identifica como sujetos dentro de un contexto común el cual se niega o se afirma con base en la dinámica que se construye.

“Los imaginarios a nivel social, son esquemas que permiten construir las realidades, al tiempo que son capaces de institucionalizar las prácticas y las relaciones sociales” (Coca y Carretero. 2008, pág. 7). La expresión “Imaginario social”, fue en primera instancia planteada por Cornelius Castoriadis para hacer referencia a las diferentes representaciones sociales explícitas en los procesos de interacción, de pensar y vivir una realidad individual y colectiva.

Según Mauricio Beuchot, en su texto sobre “Imaginario social y hermenéutica analógica”, existen dos tipos de imaginarios: el imaginario simbólico y el imaginario social o colectivo. Con respecto a los imaginarios sociales o colectivos, Beuchot los resuelve afirmando, “suelen proyectar ideas de ser más, de ser mejores, de escapar al caos en el que nos encontramos. Procedentes del inconsciente, los imaginarios son anhelos que elabora la colectividad” (Coca y Carretero. 2008, pág. 85)

En este sentido, asumir una postura desde la configuración de lo imaginario social, en primera instancia, se instituye en el estudio de la imagen y la imaginación, como categorías centrales del pensamiento de Occidente. La categoría de imagen, comparte la perspectiva elaborada por Michel Maffesoli al señalar como la imagen es relativa y esencialmente evocación, ya que no pretende lo absoluto, delinea lo real y activa la vida social (Maffesoli, 2001), ya que imaginar no es una mera representación de los objetos, sino un devenir libre del pensamiento con respecto al principio de realidad.

De lo anterior se deriva la importancia que tiene para las ciencias sociales y humanas el acercarse y comprender la producción de imaginarios en una sociedad, atendiendo a que los contextos sociales no son factores que determinan desde fuera realidades internas sino marañas, tramas y articulaciones de elementos que entreteje la incesante actividad imaginativa de quienes conviven en comunidad. El ser humano individual es inepto para la vida, está profundamente necesitado de los otros para vivir y solo desarrolla sus potencialidades a través de la imaginación social (Castoriades. 1997).

Aunque es cierto que en los albores de la humanidad la imagen jugó un rol central para conjurar el pánico, servir de mediación no sólo entre los vivos sino incluso para confrontar el miedo ante los muertos y definir un criterio de distinción y de poder entre aquellos que podían ser representados, figuras de la razón como Sócrates que profesaba una lógica binaria y su método para alcanzar la verdad y el monoteísmo afirmado en el cristianismo por la Biblia que profesaba la prohibición de la imagen como sustituto de lo divino, combatieron duramente las expresiones humanas relacionadas con la imaginación y las imágenes, por su polisemia inagotable, distante de la razón que se pretendía precisa y lógica, por su aureola fantasmal e imprecisa, indeterminada y ambivalente.

Este exilio experimentado por la imaginación, la fantasía, la ensoñación, lo intangible, aquello que históricamente se ha opuesto a lo real, a lo objetivo, a lo concreto, aunque adquiere mayor consistencia en la modernidad y su pretensión racionalista y positivista, ubica históricamente su incisión entre el idealismo y el materialismo, entre lo imaginario y lo real. De allí la importancia de conocer los contextos e imaginarios sociales para aproximarse a la experiencia de la realidad social de la violencia en la región (Castoriades, 1997).

Describir los imaginarios, por consiguiente, tiene otro valor para los estudios sociales, se allega a eventos creativos de comunidades, a fuentes de vida instituidas socialmente, a realizaciones humanas que pueden acercarnos a otras experiencias. Advierte el filósofo griego que en la experiencia concreta surge una tensión

permanente entre el sentido original monádico de la imaginación singular y el imaginario social instituyente el cual, a la postre, tiende a subordinar a aquel a las exigencias de la vida colectiva (Castoriades, 1997). En este sentido, y en contravía de las grandes civilizaciones antiguas que le dieron a las imágenes un papel de mediación efectiva, como lo señalara Régis Debray al recordar la sociedad griega como una cultura del sol, enamorada de la vida y en donde la cualidad de vivir se encontraba en la posibilidad de ver y morir. “La verdadera vida está en una imagen ficticia, no en el cuerpo real” (Debray, 1992). De allí que la tendencia en Occidente confinó la imagen a un plano secundario y despectivo; a pesar que el poder, como diría Foucault, se debe entender como una relación que también existe desde la resistencia. Es decir, “todas nuestras intuiciones son sensibles, la imaginación pertenece a la sensibilidad, a esta imaginación es a la que Castoriadis (1997), llama imaginación segunda y la define como el poder de hacer aparecer representaciones, que proceden o no de una realidad externa, planteada desde la física clásica” (Valencia, 2005). De lo cual se concluye que los imaginarios sociales, aunque propensos a repetirse en la suerte esclerótica de las sociedades, también puede reinventarse, donde se cuestionan los fundamentos del orden institucional y del pensamiento personal.

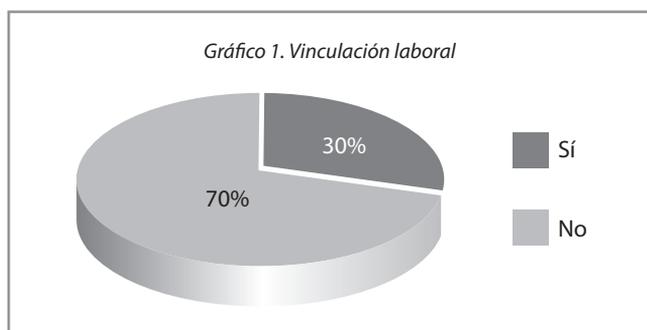
Desde este marco categorial se propone esbozar algunos imaginarios de violencia instituyentes predominantes en la zona centro de la ciudad de Pereira, para mostrar en su dirección exigencias de la vida social de los diferentes grupos de la ciudad o, al contrario, su capacidad de potenciar la imaginación radical creativa en la población joven que allí habita.

De los imaginarios sociales de violencia

Poner en consideración la información recopilada y analizada a partir de la unidad de análisis de imaginario social de violencia, planteada en la investigación “Los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes en la zona centro de Pereira”, realizada durante los años 2007-2008, amerita la conceptualización e inferencia simbólica que los jóvenes representan desde sus discursos en el análisis e interpretación, con el propósito de ser analizados en la construcción social de la realidad que desde los imaginarios sociales de violencia evidencian los jóvenes de la zona centro de Pereira.

Con relación a los lugares de la zona centro de Pereira y tomando como referencia las intenciones, las apropiaciones y los sentidos, componentes que constituyen la materia prima para el análisis de los procesos de construcción de los imaginarios sociales de violencia, se pueden considerar tres categorías generales que permiten agrupar el conjunto de imágenes que se tienen sobre los lugares señalados a partir de las categorías: 1. Estigma, 2. Reconocimiento, y 3. Campo de tensión.

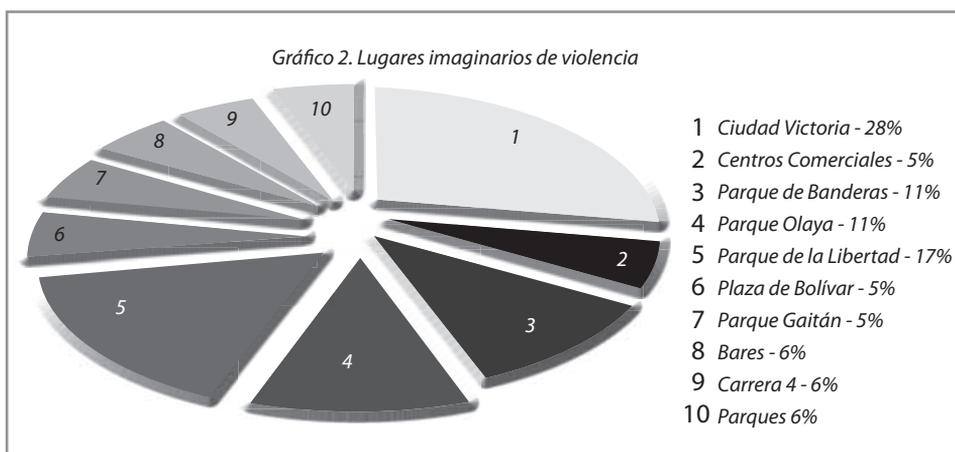
Las imágenes construidas sobre estos lugares señalan algunos estigmas que necesitan ser examinados para entender las formas de apropiación y sentido que algunos jóvenes de las barras (Nacional y América), representan desde el espacio urbano. Se puede identificar, de esta manera, dos posiciones que caracterizan extremos imaginarios, con relación al tipo de reconocimiento de las imágenes que les suscitan a los jóvenes los lugares subrayados, generando las tensiones que posibilitan las percepciones, las representaciones y los imaginarios sociales. ¿Cuál puede ser el imaginario social de violencia que representan los escenarios señalados? Según René Girard (2003), la violencia aparece cuando dos personas o grupos sociales desean un mismo objeto y despliegan una dinámica mimética en torno a ese objeto. En este punto, quien ostenta mayor fuerza procura la fundación de un orden social estable a partir de los estigmas, los reconocimientos y las tensiones generadas desde los campos sociales, políticos, culturales y psicológicos de la ciudad.



El derecho al trabajo, encuentra por un lado la vinculación laboral que prioriza los espacios como lugares que implican reconocimiento y validación; ubicación que se halla en primera instancia en la plaza de Bolívar, donde el 70% de los vendedores jóvenes ambulantes de la ciudad la relacionan con imágenes que podría denotar como positivas. Algunos (30%) lo señalan como un espacio para el intercambio comercial de tipo informal sin la carga negativa que podría implicar la venta informal; además, se lee como el espacio de los humoristas, cambalacheros y músicos, pertenecientes a las diferentes barras. Sin embargo, es importante señalar que el crecimiento del sector informal implica la pauperización en las condiciones laborales o incluso la pérdida de espacios del sector formal. Ahora bien, el 30% de los jóvenes de las barras reconocen en la plaza de Bolívar un espacio para el intercambio comercial de carácter informal (Gráfico 1). La querendona, trasnochadora y morena Pereira, ha perdido sus encantos y ahora el trabajo es la causa del desencanto y el miedo en la ciudad. Tensiones y reconocimientos que determinan imaginarios sociales en la estigmatización de los actos, las vivencias y las creencias en imágenes reales y objetivas.

Sin embargo, el Centro Comercial Bolívar Plaza, se señala como un lugar de reconocimiento y validación, entendido como espacio para la diversión y el encuentro, como también el lugar que denota progreso e inversión. A diferencia de lo anterior, se percibe como un espacio para las “fresas”, un lugar para cierto tipo de jóvenes que los vendedores ambulantes, leen de manera despectiva, a pesar de las imágenes históricas que la representan y la inseguridad que connota el lugar; lo que lo hace para los ciudadanos de a pié, un espacio de consumo relativamente alto, un lugar de encuentro y fundamentalmente de tránsito de los distintos actores sociales de la ciudad, representándose, según la barra del nacional como un lugar para mirar, transitar e imaginar la ciudad.

Ahora bien, un espacio como Ciudad Victoria, separado del Bolívar Plaza por dos o tres cuadras, con un tiempo de existencia relativamente similar, denota una lectura más compleja. El 25% de los jóvenes usuarios, lo estigmatizan como un lugar que leen con prevención y distancia. “Es el lugar para los Gays, para las Fresas y para los Emos”. Jorge, un joven habitante del lugar, lo caracteriza como sector social de desarrollo y formación del ciudadano. El espacio es escenificado como el campo de tensión en el cual habitan imágenes de violencia con imágenes de progreso y de ciudadanía. La condición ambivalente que presenta Ciudad Victoria, la lleva a ser imaginada como un lugar que representa las nuevas violencias presentes en el centro de la ciudad. Se reiterada las afirmaciones que describen la violencia ejercida en la zona centro de la ciudad entre los actores juveniles: los Punqueros y los Emos. Al preguntarle a Jorge por las personas o grupos que mayor violencia ejercen en el centro de Pereira, responde: “Los Punke y los Emo, como están ahorita, forman severas peleas en el centro”. Por su parte, Mario, al señalar los lugares del centro de Pereira (bares, esquinas, parques), los lugares donde se arman tropes entre Emos y Punkeros; lugares que últimamente se han vuelto muy peligrosos.



En este orden de ideas, "Ciudad Victoria", signada por la violencia contemporánea, es al mismo tiempo representada por la idea de ciudadanía, como lo afirma Jorge. En relación al parque "La Libertad", el imaginario como lugar que posee el estigma de la inseguridad y el tráfico sexual, idea altamente difundida en toda la ciudad, se ha estereotipado históricamente como lugar en el cual desempleados, jubilados, vendedores ambulantes, transeúntes y redes ilegales de mayor violencia en la ciudad se representa en lugar que los jóvenes de la barra evitan por su relación con la violencia y la ilegalidad. Jorge afirma: "El parque de la Libertad, eso allá tiene mucho vicio, mucha prostitución" (Gráfico 2).

De los Actores y Organizaciones Sociales

Analizar las representaciones e imaginarios sociales que de violencia tienen los jóvenes de la zona centro de Pereira, posibilita relacionar los imaginarios con la exclusión, con aquellas imágenes que reconocen en los actores sociales de la ciudad con el peligro y la amenaza, actores leídos de manera negativa por su accionar o por los niveles de exclusión, reconocidos en los grupos o actores sociales, como protagonistas de manera positiva, como actores que validan o que generan en los jóvenes algún nivel de solidaridad y apoyo.

Con relación a las imágenes relacionadas con los actores más significativos de la zona centro de Pereira, vinculados con la violencia, es necesario señalar el alto nivel de reconocimiento del cual gozan dos actores sociales, los políticos y la policía nacional, reconociéndose en los políticos los anti-valores de la acción pública: corruptos, mentirosos y estafadores. De igual manera, el segundo actor que goza de menor aceptación y prestigio es la policía nacional, generando las mayores reacciones de rechazo e indignación. Perros, sapos, amargados, corruptos y odio, generan las imágenes que suscita dicha institución (Gráfico 3).

El rechazo a lo institucional genera lecturas de lo que podrían ser los imaginarios sociales de los jóvenes por la vinculación con la violencia. En este sentido, su relación con algunos actores armados ilegales puede ser mejor valorada que su relación con la legalidad. Así, es posible encontrar algunos imaginarios sociales favorables con la insurgencia o con las autodefensas, aunque en ambos casos la tendencia es la de rechazar dichas formas de accionar, caracterizándolas como actores que generan respeto, miedo y violencia. En el caso del paramilitarismo existe una tercera lectura que sin ser aceptada o rechazada, se le reconoce como un actor que posee poder y dominio. Los jóvenes de la zona centro de Pereira en medio de lógicas ilegales, sienten su presencia y su influencia y generan mecanismos de adaptación, como lo señala Daniel Pecaut, al caracterizar

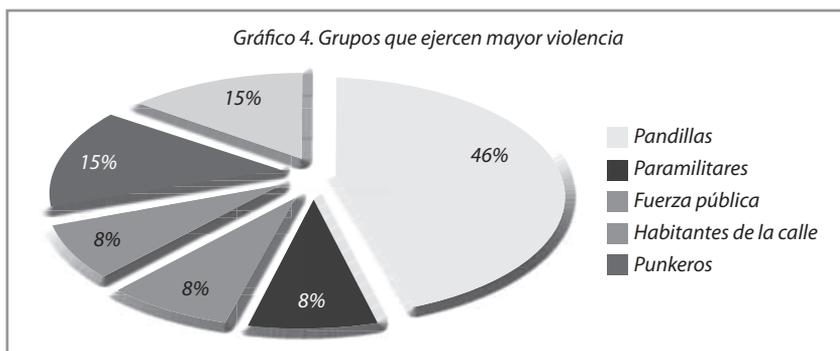
las lógicas de adaptación de las comunidades receptoras, de los actores legales e ilegales que ejercen control social sobre lugares y actores que habitan dichos espacios (Pecaut.1991).

Gráfico 3. De los actores y organizaciones sociales

	Plaza de Bolívar	Vendedores ambulantes	Ciudad Victoria	Inmigrante	Policías	Políticos	Barras bravas
1	Delincuencia	Luchadores	Burguesía	Inconscientes	Dinero mal invertido	Abusador	Ignorancia
2	Tráfico de droga	Desorden	Gomelos	Inconscientes	Inseguridad	Mentiras	Violencia
3	Vendedores	Trabajo	Patinetos	No se	Maltrato	Corruptos	Violencia
4	Gente	Congestión	Chévere	Lástima	Bien	Ladrones	Violencia
5	Tradicción	Trabajadores	Burguesía	Pobreza	Basura	Escoria	Tonterías

De igual manera, algunos escenarios de la ciudad emergen como lugares para la confrontación. En este sentido, los parques históricos de la ciudad constituyen el campo de batalla para las nuevas identidades que disputan su presencia y su existencia en el entorno urbano. Los vínculos existentes entre actores sociales con los escenarios propios de la ciudad, van construyendo los imaginarios sociales que de violencia se presentan; de esta manera se va perfilando una cartografía social que define las fronteras y los circuitos de movilidad que van creando significaciones del entorno urbano propios del grupo al que pertenecen (Gráfico N°4). De esta manera emergen fronteras invisibles que señalan posibles peligros o re-significaciones de lugares históricos o nuevos que adquieren valores poco conocidos para otros sectores sociales. Las barras, por ejemplo, como fenómeno social instaurado desde las expresiones organizadas, constituye un referente de encuentro entre los distintos grupos en torno a temáticas relacionadas con la juventud, la inclusión social y el encuentro. Posturas políticas y sociales que llegan a las regiones y adquieren formas de participación ciudadana no convencionales, que podrían promover ejercicios de tolerancia y respeto en los crecientes escenarios de confrontación y violencia en torno al fútbol. Estas fronteras invisibles que fracturan la ciudad a partir de imaginarios sociales de violencia definen territorios, actores y conflictos, producto de los grupos sociales que habitan dichos espacios.

Gráfico 4. Grupos que ejercen mayor violencia

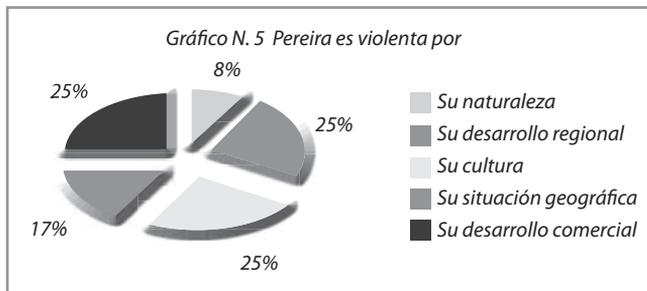


De los lugares señalados como espacios no frecuentados por los miembros de las barras de Pereira, se señala Ciudad Victoria y el parque La Libertad, ya que los conflictos que desembocan en acciones de violencia en estos escenarios, configuran junto a la tasa de muertes, robos y peleas, imágenes y discursos que van creando sentidos que se comparten colectivamente según el grupo o sector al cual se pertenezca, configurándose imaginarios sociales sobre los entornos urbanos referenciados.

De los procesos, manifestaciones y expresiones sociales

Los imaginarios sociales relacionados con los procesos, las manifestaciones y las expresiones urbanas presentes en la zona centro de Pereira, se manifiestan en dos grupos de imágenes: imágenes favorables (positivas) e imágenes desfavorables.

El actual proceso de transformación que experimenta la ciudad, es leído en términos generales por la mayoría de los jóvenes como positivo. Las expresiones y manifestaciones de dicha transformación, configuran imágenes favorables, el Mega-bus y el centro comercial Bolívar Plaza se constituyen en elementos que objetivizan las pretensiones de la política y la economía, por construir una imagen de ciudad comercial o turística en un proceso constante de transformación bajo la idea de desarrollo y progreso; ambas categorías son igualmente leídas como favorables por parte de los jóvenes; a pesar de dicha valoración, estos mismos procesos de transformación son considerados como dinámicas generadoras de violencia.



Si bien, el conjunto de los jóvenes de la ciudad, posee imágenes negativas de la acción pública del Estado, ejercida por los administradores de justicia, la acción de los actores sociales como los políticos o administradores locales, o por las categorías de democracia, política e incluso por expresiones populares (sobre el cual existen divisiones en torno a las imágenes que recrean dichas palabras), algunas de las acciones ejercidas por los administradores, son validadas por las transformaciones que ha experimentado el centro de la ciudad. Dichas situaciones ambivalentes, recrean imágenes negativas de los políticos pero positivas en algunas de sus decisiones más importantes como la transformación actual de la ciudad.

Es importante señalar que de las imaginarios sociales favorables de las cuales goza la Ciudad Victoria, la plaza de Bolívar y el Bolívar plaza; Ciudad Victoria representa el corazón del proyecto modernizador instaurado en Pereira, el cual es leído como el espacio de desarrollo y de descanso y escenifica la idea de progreso que se desea instaurar como el paradigma transformador de la ciudad. En el caso de los jóvenes pertenecientes al grupo cristiano, sólo algunos reconocen en Ciudad Victoria un lugar de peligro. La mayoría lo identifica como un lugar seguro y un espacio de tolerancia; al respecto, Nelson, (miembro de un grupo cristiano) señala el lugar del centro de Pereira como el espacio que representa la idea que se tiene de ciudadanía:

“Diría que la plazoleta Ciudad victoria; primero creo que hay buena seguridad alrededor y eso hace que no haya mucha delincuencia. Además creo que ha habido buena aceptación pues allá se reúnen muchos jóvenes todo el tiempo y uno pasa mucho por esa zona y siempre está rodeado de gente. Y como le digo, es una zona muy segura, hay mucha policía y eso posibilita que no se den manifestaciones de violencia. Uno pasa y ve muchachos sentados sin molestar a nadie, siempre están como tranquilos, por eso hay como buena aceptación, hay Emos, Punk y de todo”.

La lectura aunque no coincide con las representaciones de los jóvenes de la barras al señalar la Ciudad Victoria como un lugar representativo de la ciudadanía; es Ciudad Victoria para los jóvenes de “Vida Nueva”, un lugar para la convivencia que lo identifica como un lugar para la integración y el respeto.

Llama la atención las valoraciones realizadas sobre el centro de Pereira, donde la indagación señala la existencia de una lectura favorable del mismo, las imágenes recreadas sobre el centro son mediadas por valoraciones emotivas como por ejemplo. “agradable, cariño, bueno, llamativo”; coinciden, además, las imágenes con las que expresan afecto hacia este lugar, siendo el único sobre el cual se hacen tales valoraciones. Situación que refleja niveles de identificación asociados al conjunto de experiencias individuales y colectivas recreadas sobre dicho lugar.

Los actores que gozan de mayor desprestigio y prevención son las barras bravas, aunque no existe información en las encuestas, en las entrevistas y en los grupos focales, que los señalen como actores que generen violencia en la ciudad, aunque por unanimidad los asocien a imágenes de violencia. Ahora bien, la construcción de la imagen no está asociada, en este caso, a la creación de la misma a través de la experiencia y las representaciones colectivas e individuales, se da a través de otros mecanismos de creación de imágenes que favorecen la constitución de las mismas; como por ejemplo, los medios de comunicación y los espacios de socialización relacionados con la familia o con los grupos sociales. Se debe reconocer en futuras investigaciones el papel de los medios de comunicación en la configuración de los imaginarios sociales de la violencia en la región.

Otros actores representados negativamente en el estudio en su relación con los imaginarios sociales de violencia en Pereira, se expresa en los grupos armados (guerrilla y paramilitares) y los habitantes de la calles, específicamente. Son reiteradas las representaciones e imaginarios que los vinculan con la violencia en el centro de la ciudad. Al respecto se considera, que estos últimos, son de los más violentos: "Los habitantes de calle y los re-cicladores, y no es que uno no les pueda ayudar, es que la mayoría son muy agresivos y no se dejan ayudar en nada. Por eso se vuelven muy violentos, que pesar, pero es así", afirma un líder de un grupo religioso.

Se contradice, además, al hablar de violencia y ciudadanía, ya que la violencia no justifica la exigibilidad de los derechos: "La violencia como medio no se justifica en ningún momento, por muy extremo que sea o no, alguna situación". Las imágenes de la violencia externaliza los estigmas construidos social e individualmente, adoptando formas sociales que favorecen los discursos de actores que ejercen violencia en la ciudad; tal situación no siempre se realiza de forma tácita o incluso consciente, pero su impacto social en las acciones de los grupos que ejercen mecanismos de coerción, es identificable.

Identificar los imaginarios sociales de violencia en la zona centro de la ciudad (como sucede con los grupos de jóvenes estudiados), no sólo obedece a los procesos de socialización secundaria en los cuales interviene dichos grupos, al tipo de organización asociado a las prácticas que genera o al conjunto de principios que orienta o genera dicha acción social (alusión a la obra de Max Weber quien reconoce en la obra póstuma "Economía y sociedad", está referida a toda conducta humana en la cual el sentido mentado y el sentido subjetivo de la acción, está orientada o referida a la acción de otros. Las acciones de cada expresión social, se ven mediadas por las intenciones, donde las imágenes constituyen algunas de las formas de expresión de dichas intenciones sociales; de allí la importancia para reconocer tales imágenes en los procesos y expresiones sociales de la ciudad.

Desde los vendedores ambulantes se reivindica la configuración de las imágenes de violencia a un tipo de ciudad asociada a lo popular, lo festivo y al consumo. En este sentido, se encuentran los centros comerciales y la plazoleta de Victoria Plaza, asociada a los Gomelos, las Fresas y el consumo por excelencia.

Se identifican los imaginarios sociales de violencia, que poseen los jóvenes artesanos, en los paramilitares, la guerrilla, las barras bravas y la policía. Las imágenes relacionadas con la violencia son evidentes al hablar de las barras bravas y la policía. Las imágenes relacionadas con posturas que manifestaban mayor vehemencia en cuanto al rechazo están referidas hacia los paramilitares y la guerrilla. Aunque es generalizado el rechazo hacia estos actores, se logran identificar distintos niveles de rechazo, marcados al referirse hacia ciertos actores sociales, condensando significados que facilitan la apropiación de los espacios, el tipo de actividad relacionada con las experiencias y con los grupos pares en la construcción de ciudades disímiles, contradictorias. Imágenes que reflejan facetas propias de las percepciones, las representaciones e imaginarios sociales que interpretan, procesan en proyecciones, deseos y temores.

Es así como los imaginarios construidos sobre ciudadanía y progreso, operan desde las tensiones propias de las experiencias y vivencias de los actores sociales, ya que estos imaginarios están constituidos exclusivamente de imágenes creadas desde los discursos oficiales y las tensiones de poder generada en torno a los imaginarios sociales. Maffesoli, señala la intención de instaurar un discurso legitimador del orden establecido, como recurso propio para la dominación social, contrarrestada con los imaginarios que posibilitan la transformación del orden social (Maffesoli, 2001).

Las imágenes que identifican la categoría de progreso o desarrollo como una mentira, las posturas generalizadas de crítica a la política y la promoción de nuevas formas de asociación política como el barrismo, señalan posturas disidentes que entran en pugna en un campo representacional en el cual el imaginario social formaría una dimensión de la confrontación del escenario público. Este campo virtual de tensiones encuentra escenarios de pugna y contracción que acerca categorías antagónica y permite la convivencia en lugares concretos del centro de Pereira. ¿Cómo entender, entonces, las imágenes contradictorias sobre un mismo espacio y en un mismo sujeto y encontrar que dichas expresiones contrarias no son la excepción sino manifestación de ciertas tendencias en grupos y sectores juveniles tan antagónicos como los analizados en el presente estudio? ¿No son las categorías opuestas de violencia y ciudadanía expresiones traducidas en imágenes que comparten el mismo espacio como lo es el caso de Ciudad Victoria y su plazoleta?

Manfred Max Neef, en el marco del proyecto titulado “Desarrollo a escala humana”, plantea nueve necesidades básicas (Subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad), relacionadas con otras cuatro categorías existenciales (Ser, tener, hacer, estar), a las cuales se oponen los destructores o violadores que aniquilan la posibilidad de existencia y felicidad. Por lo tanto, la violencia, de una u otra manera, como satisfactor o como destructor, es tenido en cuenta como posibilidad en el desarrollo social de subsistencia, protección, identidad y libertad. Imaginarios sociales que las realidades de violencia generan desde la construcción de sentido y de mundo, como sujeto que se abre a la pregunta por la posibilidad de existencia, en su relación con los otros y con el misterio del otro. Sin embargo, surgen interrogantes que es preciso abordar a fondo, desde la violencia como fenómeno social y también como problema existencial, ante la des-valoración de la vida y la secularización o proceso de desacralización del ser humano y del mundo.

En relación con los imaginarios sociales de violencia, Pereira, corazón comercial del Eje cafetero y catalogada como ciudad violenta, es pensada desde la realidad antropológica y sociocultural por diferentes grupos urbanos, comprometidos desde sus realidades con pensar, construir y recrear la ciudad desde sus prácticas sociales cotidianas.

Por lo tanto, los diferentes grupos de jóvenes que subyacen a lo social, penetrando y transformando el denso tejido social de las relaciones intersubjetivas espontáneas de las organizaciones sociales y de las relaciones interpersonales y comunitarias, asumen en sus compromisos e identidades posiciones ideológicas relacionadas con el pensamiento de los grupos de la ciudad, explícitas en su identidad social como personas “católicas carismáticas, liberales y cristianas”, comprometidas con su ideología en sus votos democráticos y praxis social. Con respecto a los imaginarios sociales (Intersubjetividades espontáneas), los procesos de socialización vienen mediados por aprendizajes, prácticas y creencias sociales, religiosas y políticas que se comunican en la familia, la escuela y el vecindario, a través de las cuales se construye y comparte sentido. Conceptos como violencia, se hacen explícitos a través de expresiones y representaciones lingüísticas:

“Arriesgar la vida por la ideología” Libertad

“Arriesgar para obtener algo” Subsistencia

“Asesinato” Protección, tener, estar

De la misma manera, conceptos de política ciudadana son transferidas a imágenes mentales de ciudadanía, sociedad, democracia, participación, identidad y ética,

como conceptos antagónicos a los de violencia; causa y consecuencia de opciones individuales y grupales, orientados a construir historias significativas, tanto en la apropiación crítica de una determinada ideología, imaginario social, como en su desarrollo, legitimación y transformación a la luz de las exigencias presentes y futuras. Es así como a pesar de las representaciones permanentes de violencia en la ciudad, las connotaciones se proyectan a construir tejidos sociales de reconciliación y de paz:

“La violencia no es una forma de construir la paz”
“No se justifica la violencia por ninguna causa y motivo”
“La violencia, a veces me imagino que podría ser justificada”
“La violencia es necesaria, cuando se vulneran los derechos”
“La violencia se hace útil, para que se nos escuche”
“Se hace necesario de la fuerza para defender los derechos”

Proposiciones de imaginarios sociales de violencia que se concretan en símbolos verbales y no verbales que se comparten a través de procesos, donde intervienen medios y mediaciones de comunicación, ya que en su pluralidad y densidad, los discursos y prácticas sociales de violencia se encuentran constituidos por los imaginarios objetivados desde las experiencias de vida, las prácticas rituales, las manifestaciones actitudinales y conductas morales en los niveles personal y comunitario. Ahora bien, la dinámica social de la violencia puede estudiarse en el seno mismo de las comunidades, a través de los diferentes grupos con el propósito de determinar las formas de recepción y usos del concepto de violencia en su expresión y participación. Los imaginarios espaciales de violencia son vedados desde la concepción de los lugares experimentados y vividos. Por ejemplo:

“La olla: carrera 10 con calle 12”
“Parque el Lago: en la noche”
“Parque la libertad”
“Ciudad Victoria, por la presencia de tropeles de emos y punkeros”
El parque Bandera, por la presencia de las barras de América y las del Sur.

La constitución de los imaginarios del centro de Pereira construida por los jóvenes de la zona centro de la ciudad, están supeditados a un contexto moderno, donde el sujeto afirma la crisis de sentido que el siglo XX matizó a nivel universal, pero que la adaptación social de las localidades y los entornos propios, vuelve con recursos de convivencia y sociabilidad concretos que todavía tienen mucho que decir en todos los campos del conocimiento.

El rastro histórico es la huella mnémica que vuelve como acto repetitivo que no avanza hasta no ser resuelto. La deriva de los 90, un duelo sin resolver, la violencia homicida con muertos anónimos y un miedo incierto extendido en las calles que apenas levantaban estas nuevas ciudades, el silencio pasivo y contemplativo de aquellos niños, terminaría siendo el anhelo activo y frustrante de esos jóvenes, esos que se visten de estadio, iglesia, artesanía o rumba, que no hablan de la historia, quizá porque no saben que en el fondo, no se olvida lo que no se resuelve, pero donde el recuerdo vuelve en algunos casos como esa sombra indeleble que nunca deja olvidar plenamente, dando así, pie para ese límite angosto entre la vida y la muerte, la sangre vertida en tragedias poco mencionadas por la historia, lugares re-edificados que nombran con adjetivos ambiguos, hacen parte de ese recuerdo de época que tratan de olvidar, la inocencia de la pantalla vestida con duendes de sombrero puntiagudo y pequeños animalejos azules, frente a las banderas manchadas no por el rojo de una ideología sino por la esperanza derramada tras un balón que es tan solo el mediador que habla de otra realidad por escucharse, el grito tras la alabanza y el deseo de reconstruir el sentido que la sociedad les arrebató.

Naciendo y creciendo en un mundo que no les enseñó más que la queja paternal y el sueño del éxodo como recurso de supervivencia. Las imágenes en la pantalla cambian con el decurso de los 90 ante el nuevo siglo, ahora la pantalla es más tecnológica, tiene bips en las discotecas, sus proyecciones son más reales, más violentas, menos inocentes, la metáfora adolescente es un ideal que se viste con muchas cadenas, se cambian los ojos, se marcan la piel, se intervienen el cuerpo, se tatúan o simplemente se consiguen cicatrices que buscan darles un lugar en el mundo; niños impávidos crecieron y ahora son menos ellos para ser Otros. Más Nosotros, gestados desde una cultura que les dibujó un prototipo ficticio, donde, su dificultad y su manifestación no se reduce al juicio de un problema contemporáneo, su peso no es moderno, fue pasivo, lentamente fueron creciendo en un país que les fue enseñando la emoción de un partido de fútbol y el significado de la palabra sobrevivir fuera de un reality, crecieron y se hicieron jóvenes desinteresados por la historia pero invadidos por la memoria social, esa que está allí, esa que en el trabajo nombraron con juicios, admiraciones y esperanzas, donde ninguno considera la posibilidad de vivir en otro sitio, en otras calles, en otros centros, no son producto del mundo actual, son resultado de su pasado y su presente vuelto realidad de repente en un mundo que vuelve sus ideales quimera de un mundo mejor.

Las imágenes que condensan la violencia contemporánea encuentran en Ciudad Victoria un lugar de referencia obligada, así como la violencia histórica se ubica en el parque de la Libertad. Ambos escenarios con actores diferenciados que propician la violencia, las nuevas expresiones juveniles como los emos, muestras

de una cultura cada día más globalizada, evidencian las expresiones de lo que Maffesoli denominó como tribalismo propio de las sociedades contemporáneas. En este sentido, las nuevas lógicas de la violencia en la ciudad, son identificadas por los jóvenes que habitualmente recorren el centro de la misma, pero las dinámicas del sector y del grupo que se aplica en cada caso, matizan los acercamientos a diferentes tipos de violencia, los hace vulnerables a ciertas condiciones, aunque existan condiciones estructurales que generan violencia, en nuestro caso, sería el narcotráfico y la violencia ordinaria o anómica las que generan la mayor cantidad de imágenes relacionadas con la violencia en el centro de la ciudad.

Las imágenes construidas sobre el centro de Pereira dividen al grupo y señalan las condiciones antagónicas que demarcan esta parte de la ciudad. Co-habitan imágenes de inclusión que leen de manera positiva el centro de la ciudad como un lugar de encuentro e intercambio con imágenes que lo estigmatizan como un lugar donde el mercado ilícito fundamentalmente de drogas, ejerce control y propician violencia, caracterizan al centro y nos exige segmentarlo para comprender el conjunto de imágenes que van configurando una de las dimensiones del imaginario de violencia presentes en la zona centro, dicha cartografía social perfila los horizontes de movilidad y los circuitos sociales que se construyen a partir de intangibles que dan sentido y apropiación a esta zona conflictiva de la ciudad de Pereira.

La violencia, entonces, es un concepto que generalmente se refiere a una parte concreta de la existencia humana implícita o explícita que trasciende los límites de lo natural y lo sobrenatural. Se podría considerar como construcción social de otra realidad extraordinaria, fundada en la reconstrucción comunicativa, expresión cultural y que en otras palabras, la violencia, sea lo que sea en realidad, es además, un flujo continuo de subsistencia, desde los niveles más simples hasta los más complejos.

Toda sociedad hasta ahora ha intentado dar respuesta a cuestiones fundamentales: ¿quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta? La sociedad debe definir su identidad, su articulación, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contienen, sus estas necesidades y sus deseos. (Castoriadis. 2008, pág. 25).

Bibliografía

- Balandier, Georges (1994). El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación. Ed: Paidós. Barcelona.
- Bolnow, Otto Friederich (1969). Hombre y espacio. Ed. labor, S.A. Barcelona.
- Coca, Juan y Carretero Ángel (2008). Las posibilidades de lo imaginario. Barcelona: ediciones El Serbal.
- Camacho, Álvaro y Guzmán, Álvaro (1990). Colombia, Ciudad y Violencia. Ediciones Foro Nacional. Bogotá.
- Cassirer, Ernest (1979). Filosofía de las formas simbólicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius (1988). Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. Barcelona: editorial Gerisa S.A.
- Concha y Espinosa (1997). "La Violencia en Colombia; Dimensiones y Políticas de Prevención y Control, Lesiones personales no fatales". Cisalva. Univalle. Cali.
- Delgado, Manuel (2000). Ciudad líquida, ciudad interrumpida. Medellín: Universidad Nacional. Medellín.
- Durand, Gilbert (1968). La imaginación simbólica. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mejía, Orlando (2003). La muerte y sus símbolos, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Morris, Charles (1980). Signos, lenguaje y conducta, Gredos, Madrid.
- Pecaut, Daniel (1991). De las violencias a la Violencia. IEPRI, Universidad Nacional.
- Pecaut, Daniel (1991). Pasado y presente de la violencia en Colombia. Universidad Nacional.
- Pintos, Juan Luis (1994) La espada y el puño: Acerca de los imaginarios sociales de la violencia. la Revista La balsa de la Medusa.
- Raiter, Alejandro y otros (2001). Representaciones sociales. Buenos Aires: Eudeba.
- Silva, Armando (2001). Imaginarios Urbanos. Bogotá: Mundo editores.
- Verón, Eliseo (1993). La Semiosis Social, Gedisa editores, Barcelona.
- Viviescas, Fernando (1996). Pensar la ciudad. Bogotá: Tercer mundo.

3 La universidad en tela de juicio

The university called into question

James Andrés Pérez Montoya¹



*1 Licenciado en filosofía,
Universidad Tecnológica de
Pereira (Pereira, Colombia).
Candidato a Magíster en
Filosofía de la Ciencia,
Universidad de Caldas.
Docente Catedrático,
Departamento de
Humanidades –UCPR–.*

japemo76@hotmail.com

*Recibido:
3 de noviembre de 2010
Aceptado:
9 de diciembre de 2010*

Resumen: Tres partes constituyen este artículo: una reseña histórica y crítica sobre el conocimiento, y el cosmos como su materia de estudio, ya que aquí es en donde radica el origen de las universidades. Una breve exposición sobre la historia de la universidad, su surgimiento y desenvolvimiento principalmente en occidente, junto con un elogio a la filosofía como aquel saber que ha sido el sostén - quiérase o no - del conocimiento y de las universidades, porque sostengo la tesis que la filosofía sigue siendo aun la madre de todas las ciencias y el lugar donde se reúnen todas ellas son por supuesto las universidades, constituye el segundo apartado. Una indagación sobre el papel de los docentes y la administración universitaria junto con un exordio a la educación constituirá el tercer aparte, tal vez, el más crítico pero a su vez constructivo y que intuyo se puede prestar más a polémica.

Palabras Clave: Universidad, Conocimiento, Docentes, Filosofía.

Abstract: Three parts compose this article: a historical and critical review about knowledge and the cosmos as a subject matter, since the origin of universities lies there. A brief exposition about the history of the university, its beginning and development mainly in the west, within Philosophy praise as the knowledge that has been its support –what so ever it is- and the universities support, because I keep on proposing the thesis that Philosophy continues being, nowadays, every science's mother, and the place where all of them converge are of course, the universities, this part of the text compose the second idea. An inquiry about the teachers' role and the university administration along with a prologue on education will constitute the third part, perhaps, the most critical but also constructive and that I intuit may produce controversy.

Key words: university, knowledge, teachers, Philosophy.



Cusco, Perú - FVG®

"Voy a hablar de todo"
Demócrito

Más que una crítica como lo sugiere el título a la Universidad en términos generales, es decir a ninguna Universidad en particular, este escrito es un homenaje a ese sitio extraordinario y profundo, fruto de la razón que caracteriza al hombre, no a todos por supuesto. Las universidades como las bibliotecas son de las mejores creaciones que el hombre ha instaurado sobre la faz de la tierra. Tres partes componen esta apología, si así se la puede denominar aunque hace ya algún tiempo "prefiero llamar mis escritos pseudoensayos porque hasta el momento no he encontrado una definición de ensayo que me satisfaga y como muchas cosas en la literatura hay numerosas contradicciones en cuanto a la definición de un estilo y segundo porque soy claro, muy claro, o trato de hacerlo al máximo y además terriblemente sencillo en el estilo pues no gusto de adornar las frases con finas palabras rebuscadas de esas que tanto agradan a los poetas y a los doctos y si me salen hermosas es por simple casualidad pues siempre tenemos la influencia de alguien vivo o muerto y casi siempre - por no decir que siempre - tomamos prestamos de otros. Escribo para otros, para mí y para un lector que quiera discutir conmigo y gustoso estaré de encontrar un digno adversario para mis argumentos"²

En una primera aproximación el conocimiento será el punto de partida y el cosmos como materia de estudio, pues es aquí donde se encuentra el origen de la universidad. Una breve exposición sobre la historia de la universidad y de su surgimiento y desenvolvimiento principalmente en occidente junto con un elogio a la filosofía como aquel saber que ha sido el sostén de las universidades porque sostengo la tesis - aunque se me rotule como un retrógrado del conocimiento o un contemporáneo primitivo - que la filosofía sigue siendo aun la madre de todas las ciencias y el lugar donde se reúnen todas ellas son por supuesto las universidades, constituye el segundo apartado. El papel de los docentes, la administración universitaria, además de un exordio a la educación constituirá el tercer aparte, tal vez, el más crítico pero a su vez constructivo y que intuyo se puede prestar más a polémica.

Antes de empezar nuestro recorrido es preciso señalar qué se entiende por universidad. Por supuesto es un sitio físico, aunque ya empezaron a pulular las llamadas universidades virtuales. La virtualidad es otra cosa por lo cual la dejaré de lado para centrar mi atención en esos sitios fastuosos y emocionantes. La universidad por su misma definición es el lugar donde todos los saberes o parte de los saberes se enseñan, donde además de enseñarse se investiga, donde además

² *Vagos pensamientos. Pseudoensayos sobre filosofía, ciencia y otros temas. Pérez Montoya, James Andrés. Apartes de un libro en construcción.*

de investigarse se espera que exista una conexión con el entorno, es decir con la sociedad. Si bien existen las universidades públicas y privadas, ambas deben ser pensadas y construidas intelectualmente pensando en la transformación y el mejoramiento en múltiples aspectos sociales. Una característica muy fundamental, diría que la más importante, es la universalidad del conocimiento porque una universidad donde se dé el centramiento ideológico llámese político, religioso, moral o el que sea ya no es universidad, es puro y llano acuartelamiento dogmático. La universidad es el espacio de la diversidad, de la confrontación de ideas y opiniones guiadas por un pensamiento crítico, constructivo y riguroso, es el sostén donde se piensa la realidad del mundo, se construye el conocimiento día a día y se transmite a las nuevas y futuras generaciones.

1. El conocimiento y el cosmos como origen de las universidades

Los genes³ determinan en buena medida nuestra conducta. Llegó un momento en la historia evolutiva en que toda la cantidad de información genética se hizo tan abundante que se necesitaba de algo llámese un apéndice o un órgano que pudiera albergar toda esa información extra de los genes: es por eso que tenemos cerebros. Sin embargo, a medida que la capacidad de almacenamiento de información cerebral sobrepasaba la medida se hizo necesario dejar consignada toda esa información fuera de nuestros cerebros: es por eso que inventamos la escritura. Durante miles tal vez millones de años nuestros antepasados se transmitían mutuamente información genética junto con la transmisión oral de conocimientos albergada en los cerebros. Cuando se inventó la escritura algo fuera de nuestros cerebros conservaba toda o parte de esa información. Ahí radica precisamente la magia de la escritura "La escritura es un medio más perdurable que la memoria porque nosotros perecemos y con ello la memoria, pero lo escrito queda como estancado en el tiempo... todo nuestro conocimiento del mundo reside en buena parte precisamente de la escritura. De hecho una distinción básica entre la prehistoria y la historia la marca el invento de la escritura; las palabras se esfuman y el historiador navega entre nubes de polvo, pero cuando choca con un medio físico de escritura llámese jeroglífico, escritura cuneiforme o pictograma ya tiene una base y ese es su material de estudio. Somos testigos de los muertos porque aún sus líneas perviven. Un libro puede estar escondido por siglos y revivir en los momentos menos esperados. El autor anónimo hablará dentro de nuestras cabezas como yo os hablo ahora. Sin embargo, son muchas las personas aún no han captado lo fascinante y misterioso de la escritura y del arte de leer"⁴

3 Véase con más detalle: Dawkins, Richard. (1985). *El gen egoísta*. Barcelona, España: Salvat S.A.; Llinás, Rodolfo R. (2003). *El cerebro y el mito de yo*. Colombia: Norma. S. A.; Sagan, Carl y Druyan, Ann. (1998). *Sombras de antepasados olvidados*. Barcelona, España: Planeta.

4 *Vagos pensamientos. Pseudoensayos sobre filosofía, ciencia y otros temas*. Pérez Montoya, James Andrés. *Apartes de un libro en construcción*.

Después que se inició la escritura, en algunas partes del mundo se crearon instituciones que sintetizaron parte de esas formas escriturales, quizás la más conocida y reconocida en Occidente sea la biblioteca de Alejandría fundada por Alejandro Magno. Aquí se reunían algunos de los espíritus más sobresalientes de la época como Eratóstenes, uno de los directores de la biblioteca y el primer hombre del que sabemos pudo determinar la circunferencia del planeta tierra. La biblioteca fue fundada en el siglo tercero a.n.e y sobrevivió por seis siglos. Hiparco, el científico que calculó la distancia tierra-luna y Aristarco de Samos astrónomo destacado, Euclides y Apolonio de Pergamo dos de los más grandes geómetras que hayan existido y Arquímedes, genio mecánico de la antigüedad, precursor de Leonardo da Vinci estuvieron entre sus habitantes. De allí hasta nuestros días el conocimiento y la manera en que las universidades se han transformado ha sido pasmosa, y esto no es gratuito: las imágenes que se tengan del mundo cambian las expectativas educativas y la manera como se desarrolle el mundo altera profundamente las interacciones entre las universidades y los estados. Esto es lo que llaman los historiadores el “espíritu de la época”.

Cuando hablamos de “Universidad” inmediatamente pensamos en el conocimiento. Allí se encuentra el conocimiento, bueno, parte del conocimiento, aunque desconozcamos cuanto porcentaje de ese conocimiento se tiene en dicha institución, tal vez también lo desconocemos porque no sabemos cuál es el límite del conocimiento; si lo hay o no. El conocimiento es tan amplio que ninguna universidad del mundo se tomaría siquiera la molestia de decir que lo tiene. Ese conocimiento se transmite, se difumina en cada salón de clases, se dispersa en la rutina del habla o en un pasillo y se deja impreso en las bibliotecas, es decir, en la escritura. Pero lo que interesa aquí es que cuando se menciona la palabra “Universidad” las personas generalmente piensan en el prestigio de estar allí presentes y se respeta por ello.

Si el conocimiento es el que nos convoca a formar parte de las universidades, debiérase en primer término detallar en qué consiste su beneficio. Una lema muy difundido, y que puede tener sus raíces en Francis Bacon es que “el conocimiento es poder”⁵, sin embargo, habría que delimitar ¿poder para qué? Para resolver problemas cotidianos o técnicos; para persuadir o engañar; construir o destruir; poder para resolver nuestras deficiencias económicas o emocionales. Algo si es

⁵ Personalmente tengo mis sospechas frente a la consigna bien difundida que “el conocimiento es poder”. Esto podría servir para un análisis posterior. Lo que quiero dejar en entredicho es que no necesariamente esto sucede. Son muchos los casos donde el conocimiento no es sinónimo de poder, algunos pueden tener el poder sin poseer el conocimiento, sin embargo son los que manejan el conocimiento. Por citar sólo un caso bien conocido, Einstein tenía un poder intelectual enorme y las consecuencias prácticas de sus descubrimientos se vieron reflejadas en la construcción de la bomba atómica, pero no tenía el poder ni para construirla, ni para lanzarla. Por otro lado, existen distintos tipos de poder fuera del intelectual como el económico, el moral, el de los mass media y el político.

seguro, no se obtiene ese conocimiento por el poder mismo, el poder no es estólido, se hace algo con ese poder, cualquier cosa por nimia que parezca. Además, qué parte de ese conocimiento es el que verdaderamente nos sirve. Aquí caemos en un relativismo puesto que cada cual decidirá en buena parte por sus inclinaciones o por sus intereses cuál es el tipo de conocimiento que desea obtener. Factores como el azar, el tedio de no estar haciendo nada importante en la vida, la retribución económica que se deriva de estudiar una carrera universitaria específica o el mero hecho de aprender pueden incidir en tal decisión. Decidir, pues, sobre el tipo de conocimiento que se elige depende casi exclusivamente de la intencionalidad que se logre realizar con ese poder de conocimiento.

En buena parte es la sociedad la que determina que tipos de profesiones son las que deben aprender sus súbditos. En la antigüedad clásica griega se estudiaba de todo, existía un verdadero amor por el saber: filosofía, geometría, retórica, matemáticas, astronomía, letras, biología hasta poesía. En la edad media en occidente la teología, el derecho, la gramática y la medicina eran las preferidas. En la actualidad también se estudia de todo pero las ciencias duras son las que rigen el abanico y la cantidad de profesiones que se ofrecen es sencillamente asombrosa. La gama es pues amplia, demasiada amplia para unos seres tan limitados como los hombres. Escoger una carrera profesional lleva necesariamente a desechar una vastedad de opciones, pero no es otra la opción. Pascal (1984: 40) en el siglo XVI en un intento por tomar la mejor opción frente a lo ilimitado del conocimiento hizo la siguiente afirmación: "Puesto que no se puede ser universal y saber todo lo que se puede saber de todo, es preciso saber poco de todo. Porque es más hermoso saber algo de todo, que saber todo de una cosa; esta universalidad es más bella. Si se pudiera tener los dos, mucho mejor; pero es preciso elegir, es preciso elegir aquélla, y el mundo lo siente, y lo hace porque el mundo es un buen juez, a menudo" A mayor extensión menor comprensión, a menor extensión mayor comprensión, Pascal al igual que tal vez Leibniz o Hegel, y Aristóteles o Demócrito en la antigüedad, prefirieron la mayor extensión con la mayor comprensión, de aquí que muchos los cataloguen como genios.

En la época de los pensadores griegos encontramos insignes ejemplos de hombres que sabían un poco de todo (lo que en ese momento se consideraba como todo). Aristóteles, por citar sólo un caso, escribió sobre política, algo que muchos políticos politiqueros desconocen e hizo un estudio detallado sobre los diferentes tipos de gobierno y sus incidencias en la sociedad, sistematizó además un libro sobre lógica que en la actualidad aun se utiliza, reflexionó sobre la ética de una forma que aun muchos axiólogos retoman, indagó sobre la física y la metafísica que para bien o para mal repercutió en buena parte en la ciencia y escribió un tratado sobre el alma del que muchos siglos más tarde Freud pudo nutrirse para fundar el psicoanálisis. Empero, se reconocía que el conocimiento era lo más asombroso, o para ser más

exactos partía del asombro. Sin asombro y sin curiosidad el conocimiento se torna estéril y sombrío, esa era la consigna y esa debería seguir siendo. La primera línea de su "Metafísica" empieza precisamente con una frase que ha sido citada hasta no poder más por hombres de casi todas las ramas del conocimiento "todos los hombres desean por naturaleza saber" (Aristóteles. 1979: 10). Los griegos y en especial Aristóteles subrayaron el amor por el saber mismo, es decir el saber cuya finalidad radica en sí misma. Es importante detenernos aquí un momento y hacer una reevaluación de lo que los griegos entendían por aquello de que el saber es lo más asombroso. Saber que sabemos inspira asombro y saber que no podremos saber todo inspira curiosidad. La curiosidad junto con el asombro de todo lo que nos rodea constituyen uno de los factores que hacen posible el conocimiento.

Líneas arriba hablé de los genes, del cerebro, la escritura y las bibliotecas pero ¿y el conocimiento? Si no hay nada por conocer para qué el conocimiento. La materia prima del conocimiento es el cosmos, podríamos llamarlo naturaleza o mundo, yo prefiero llamarlo cosmos porque es el "todo" y al todo no se le escapa nada. Nosotros y todo lo que nos rodea es cosmos y eso es lo que deseamos conocer, es el insumo sobre el que se construye el conocimiento mediado por el lenguaje llámese oral, pictográfico, virtual, matemático, escrito o el que sea.

Volviendo a Pascal, podemos pensar entonces que sacrificamos el todo por el poco, si sabemos de todo un poco, difícilmente sabremos a profundidad ese poco. La universalidad parece opuesta a la especialidad. Los clásicos de los siglos XVI tales como Descartes o Huygens entre muchos otros, dedicaban la mayor parte de su tiempo a estudiar sobre temas tan diversos como geometría hasta filosofía y lenguas, eran buenos en ellas y pasaron a la historia; aun los leemos, nos detenemos en sus reflexiones y admiramos ese manejo prodigioso de la pluma. En definitiva, dejaron huella. En la actualidad dada la superabundancia de conocimiento no podemos darnos el lujo de pensar de esa manera, la información contenida en todas las bibliotecas del mundo, en los mass media sencillamente nos hacen sentir desconsolados. Steiner (2008) sostiene que: "el último hombre que pudo entender todas las disciplinas, el arte, la literatura, las ciencias, las matemáticas, fue Leibniz y eso ocurrió hace más de 300 años" la especialización y no la universalización reina, y parece que no existe otra opción, y más para unos seres tan nimios como los humanos.

El conocimiento, no la información, pues saber muchas cosas no es un indicador preciso para creer que alguien o algo sea inteligente - la información es condición necesaria mas no suficiente -, y la manera como utilizamos ese conocimiento nos hace célebres o indignos, además nuestra relación con él nos hace sentir impotentes pues sabemos a consciencia que nunca podremos alcanzarlo plenamente, sin embargo es lo único que nos queda antes de partir, aunque algunos piensen lo contrario.

En el cristianismo primitivo⁶ se encuentra una historia o mito muy conocido que dice que Dios puso al hombre en el centro del paraíso para que contemplara de su creación y además le dio una compañera para que no se sintiera solo en ese mundo mágico y caluroso. El relato cuenta además que Dios dijo al hombre y su mujer que podían tomar cualquier cosa de ese jardín del Edén menos de uno: el árbol del conocimiento o del pecado (la interpretación varía). No cabe duda de que lo más prohibido es lo más apetecido dice el argot popular y la mujer de Adán no fue la excepción y Dios que lo sabe todo podía ser consciente de lo que iba a ocurrir. Y efectivamente Eva se nutrió del árbol del conocimiento y se lo ofreció a su compañero. En ocasiones pienso que la serpiente representa la curiosidad y la curiosidad mató al ratón también se dice. Lo que ocurrió enseguida fue que Dios maldijo al hombre por haber desobedecido y fue expulsado del paraíso, obligado so pena de morir de inanición de cosechar los frutos de la tierra: ahí nació la tecnología. El hombre no pudo escapar a su curiosidad y se asombro al descubrir lo que estaba tras ella. Parece que nuestro amor por el saber fue también nuestra desdicha. De hecho en la Edad media se elogiaba el no saber predicado por San Pablo en sus epístolas. De vez en cuando el hombre anhela ese paraíso pero la verdad es una ilusión muy sensiblera: no quisimos permanecer ignorantes para siempre.

Si nuestros antepasados remotos se hubieran quedado en la ignorancia no estaríamos aquí contando la historia. Hace miles de años desarrollaron instrumentos para su beneficio como arcos y flechas para cazar y defenderse, luego se volvieron sedentarios y se desarrollo la agricultura y tras ello las artes, la escritura, el ocio para poder pensar, la ciencia y la filosofía. Y cuando la capacidad cerebral no podía retener todo ese conocimiento acumulado fueron surgiendo paulatinamente depósitos de ese conocimiento, las bibliotecas como la de Alejandría y un poco antes los balbucesos de las primeras universidades como la academia de Platón o el liceo de Aristóteles. El conocimiento ha sido nuestra ventaja por sobre todo el resto de criaturas y nuestra inteligencia está basada en el uso de ese conocimiento. El conocimiento puede ser nuestro pecado o nuestra salvación: podemos desarrollar nuestra civilización a pasos gigantescos o podemos autodestruirnos en un solo instante y ahí es precisamente en esa elección en donde reside nuestra inteligencia.

6 Véase al respecto: Hegel. G.W.F. (1971). *Conocimiento e ignorancia*. En: *Revista ECO*. Bogotá: Buchholz; Sagan, Carl. (1998). *Un punto azul pálido*. Barcelona. España: Planeta. Especialmente Cap. IV. *El universo no se hizo para nosotros*, pp. 41-57.

2. Conexión entre la filosofía y la historia de la universidad

Escudriñar la historia de la universidad nos convoca de cierta manera a realizar un rastreo sobre el sentido de las prácticas que otorgaban sentido al punto de vista de lo que se entendiera por educación, o más precisamente de lo que se quisiera que fuera el hombre. Las universidades medievales, por ejemplo, centraban principalmente su atención en la transcripción de textos antiguos y en una interpretación de las mismas acordes con las funciones o prerrogativas, que dicho sea de paso, eran juzgadas por el clero; eso era a pesar de lo que se diga la finalidad de este tipo de educación; la autoritas reinaba. Los textos de Demócrito el Abderita (que Marx tanto admiraba por su materialismo) o de Aristarco de Samos, o el escepticismo de Sexto Empírico tuvieron un influjo menor en la doctrina eclesiástica puesto que no estaban acordes con la tradición judeo cristiana, pero acaso se hizo de Platón un cristiano, se extrajo lo mejor de Aristóteles - lo que consideraban que encajara con su doctrina- y la filosofía estoica permeó en abundancia las esferas del mundo medieval; subyugación de los placeres y vida de santo guiada no sólo por la razón - en el caso estoico- sino por la gracia divina.

El sentido de la universidad medieval recaía en la creencia de que el hombre era considerado una criatura o más bien la máxima criatura que Dios había puesto sobre la faz de la tierra, pero al mismo tiempo el mundo era un libro escrito por la mano de Dios y el hombre sólo trataba de entender ese orden pero no alterar el orden mismo, de allí lo que se ha llamado oscurantismo.

A pesar de las posibles discrepancias y posturas que podamos tomar frente a la relación entre la filosofía medieval y la teología y el desarrollo de las universidades no se puede olvidar también que gracias a ello las universidades fueron desarrollándose cada vez más y se convirtieron a fin de cuentas en claustros del saber. Las universidades medievales son las precursoras de las modernas universidades. No hay que olvidar además que gracias a ellas se empezaron a fijar criterios pedagógicos⁷ para que el conocimiento se transmitiera y se valorara en su justa medida. Los historiadores hablan de la *Lectio*, donde la lectura es el primer nivel

⁷ En este punto ver: Borrero, Cabal Alfonso S.J. (2003). *Educación y Política. La educación en lo superior y para lo superior. El maestro*. Bogotá: Simposio permanente sobre la universidad y del mismo autor: *Idea de la universidad en sus orígenes*. Bogotá: Conferencia II del simposio permanente sobre la universidad; García D. Carlos Emilio. (1997). *Evolución histórica del pensamiento científico*. Manizales: Universidad de Caldas. pp. 108-113.

de análisis de la materia o autor a estudiar seguido de las cuestiones (preguntas) y las disputaciones (controversias) método muy similar al utilizado por Aristóteles en el liceo. Difícil es negar que este método de enseñanza-aprendizaje aun permea todo el ambiente universitario. Hoy en día diríamos con otras palabras: primer conocer, luego analizar, confrontar las opiniones y por último emitir un juicio. Otra de los grandes avances en el Medioevo sería el de la traducción de los textos labor desempeñada principalmente por monjes. Es en Toledo como uno de los centros de convergencia entre la tradición árabe y medieval donde se realizan algunos de los aportes más significativos al legado de la traducción por citar sólo el caso de Gerardo de Cremona (1114-1187) supuestamente el más infatigable de los traductores.

Ya en los inicios del Renacimiento (Siglos XIV al XVI); voces del pasado fueron redescubiertas y analizadas en todos sus detalles. No es gratuito por ejemplo que las formulaciones de Copérnico y de Kepler debieron en parte sus descubrimientos por un análisis más profundo del mundo y por el auge paulatino de la ciencia confrontada con las aportaciones científicas de los matemáticos y filósofos griegos. Con Descartes se trastoca la filosofía, Galileo quebranta la física aristotélica de corte cualitativo, Copérnico vuelve a instaurar la idea ya insinuada por Aristarco de Samos y Seleuco de Seleucia sobre el modelo heliocéntrico, Bacon instauro su *Novum Organon* como oposición al *Organon* Aristotélico y Leonardo da Vinci realiza disecciones humanas para estudiar el cuerpo humano científicamente, práctica prohibida en la edad media y parte del renacimiento. Estos son sólo ejemplos de lo que estaba ocurriendo y muchas ideas y descubrimientos fueron catalogados como heréticos y algunos de sus defensores perseguidos. En suma, en la modernidad la relación entre el mundo y el hombre se invierte. Ya el hombre inventa el orden. Ya no son las cosas las que adquieren un valor más significativo sino el hombre, de ahí el término que resultara: el de sujeto. "Las cosas y el mundo no son lo presente (no son *subjetum*) ni se sitúan en una serie jerárquica de entes (*cosmos*) ordenados de acuerdo con un fin hacia el cual naturalmente aspiran y se mueven; las cosas son ahora, objetos predeterminados como correlatos de la representación en la conciencia subjetiva" (Ospina. 2000: 32). Si en el mundo antiguo y medieval objeto y sujeto son lo mismo y el hombre tiene la experiencia originaria de reconocerse en el mundo, en la modernidad se asumirá la partición objeto - sujeto y el orden del mundo descansará sobre ese sujeto. Esto dará como resultado que el sujeto no posea unas seguridades tan firmes como se las tenía en los pasados periodos y entonces es la razón la que ya intenta proveerse de unas seguridades, que aunque no las tenga las busca. Ésta nueva concepción del mundo cambio radicalmente el *modus operandi* de las universidades, dichos centros se convertirán ya no en una parcela de un grupo de privilegiados sino en el sitio donde convergirán mentes innovadoras y brillantes que estudiarán la naturaleza.

Con el paso de los siglos, diversos y fluctuantes acontecimientos se fueron abriendo paso entre las naciones; llegó la enciclopedia, la revolución francesa, la época de la ilustración que Kant tanto admiró, y más adelante las ciencias se fueron desprendiendo de un tronco común que es la filosofía; surgió el cálculo que antaño se llamaba filosofía natural, surgió la psicología, la sociología y las ciencias positivas; las guerras mundiales a mediados de siglo XX, la era del hippismo y de las marchas multitudinarias, se libraron más guerras con falsas justificaciones, se destronaron dos inmensas torres y se llamó a esta época la postmodernidad.

En unas cuantas líneas sería impreciso relatar con lujo de detalles por todos los cambios que la universidad ha vivido, pero lo que si es cierto es que la universidad ha perdido en gran medida su finalidad que la inicio y ello no es gratuito porque tal vez lo más permanente es que no exista nada permanente. Hirschberger (1979: 9) dijo que la primera universidad del mundo la constituyó Platón en su academia, pero que Aristóteles fue quien le dio su categoría de estudio especializado, más tarde la biblioteca de Alejandría con Eratóstenes a la cabeza acogería toda esa tradición que fue lastimosamente desolada por fuegos romanos y se rehizo la historia.

Estamos en la era de la ciencia y la tecnología y la parte humanística ha sido relegada a segundo plano. Sin embargo - y esto resulta asombroso aunque muchos lo ignoren - la mayor parte de los esquemas universitarios, de las teorías sociales y políticas, de algunos grandes descubrimientos de la ciencia, de los fundamentos de la psicología, y de los postulados pedagógicos han sido elaborados principalmente por filósofos o por pensadores que han necesitado de alguna manera la filosofía como sustento. La mayor parte de las disciplinas actuales desde la política y el derecho, pasando por la ciencia y la tecnología hasta la administración y la economía emergieron de un tronco común de aquello que en algún momento de la historia, un instante tal vez irrisorio, se llegó a llamar filosofía.

Quizás es preciso anotar que la filosofía merece un elogio más grande de lo que aquí se señala, a ella habría que dedicarle un espacio más amplio y solitario como realmente se lo merece. Lo que aquí voy a acotar es simplemente la conexión existente entre la filosofía y el origen de las universidades. Para empezar volvamos de nuevo a hablar del saber desde otra óptica.

El saber por el saber mismo se tilda de anticuado, el saber debe y tiene que tener un uso pragmático, se olvida que cuando se piensa en la teoría ya se está en acción. El mundo moderno no es más que teoría en acción, y cuándo no lo ha sido “no hay nada más práctico que una buena teoría”. Según Popper (1972: 25) algunos piensan que “La filosofía... no puede tener, por su misma naturaleza, consecuencias significativas. Y, por consiguiente, no puede influir en la ciencia ni en la política. Pero yo creo que las ideas son entidades peligrosas y poderosas, y que hasta los filósofos,

a veces, han producido ideas. En verdad, no me cabe duda alguna de que esta nueva doctrina de la impotencia de toda filosofía se halla ampliamente refutada por los hechos". Para Bacon: (1985: 73) "... la inteligencia comenzó por la filosofía y el conocimiento de las causas, deduciendo y creando de ellas experimentos".

Las abstracciones de las matemáticas, las elucubraciones de los filósofos y las observaciones de los sociólogos sustentadas todas teóricamente se convierten en acción. De qué sirve dirán algunos estudiar el mundo de las ideas de Platón o la teoría atomista de Demócrito. Lo que aquí se olvida o se pasa por alto es que esas teorías tuvieron repercusiones en el entramado de sentido en occidente. Y el mundo de las ideas de Platón aunque parezca sólo una abstracción para algunos y carente de sentido no lo es tal.⁸

Por otro lado la ciencia no funcionaría adecuadamente si las disyuntivas en la sociedad fueran tan enormes que se haría imposible la investigación científica, y esas disyuntivas cómo se resuelven. Por más que parezca sólo teoría parten de un país donde existan las condiciones favorables tanto económicas como sociales - el espíritu de la época del que hablábamos líneas atrás - y la inversión en investigación tecnológica constituya una de sus fundamentos, sería como pez en el agua en las manos de un científico. En otro tipo de sociedad, donde no se promulgue la investigación científica, el científico no tendría mucho que hacer, a no ser, claro está clandestinamente. Pensemos en otro momento de la historia; la Edad Media. Según muchos historiadores fue una época donde mal contados mil años (que no es cualquier espacio de tiempo) la tecnología no pasó mucho más allá de la carreta. Se han hecho muchos estudios para tratar de demostrar que el apogeo de la ciencia y el cambio de paradigma de la Edad Media a la Moderna se constituyó en gran medida gracias al papel de la teoría, teoría que a su vez se convirtió en acción⁹. Kepler partió de los postulados platónicos y pitagóricos (que después refutaría) para demostrar el movimiento de los planetas en elipse y no en círculo (considerado por los pitagóricos como el tipo de movimiento perfecto) Galileo desbancó a Aristóteles al demostrar que los cuerpos caen a igual velocidad independiente de la masa que posean, e investigó los cielos (inescrutables para los medievales) llegando a la conclusión que los cielos (el espacio para ser más precisos) estaban regidos por ordenes basadas en las leyes naturales. Sin embargo, debió abjurar ante la Santa inquisición so pena de morir y la iglesia lo tuvo como

8 Resulta aquí impreciso argumentar la importancia de una teoría filosófica como la platónica, la atomista, la aristotélica o la kantiana, grandes hitos filosóficos de la filosofía occidental. Como abrebocas puedo recomendar: Moulines, C, Ulises. (1991). Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos. Madrid: Alianza, Especialmente Cap. I.1 ¿En qué consiste la filosofía? pp. 15-32. Y Cap. I.2. Algunas razones para dedicarse a la filosofía, pp. 33-49.

9 Ver por ejemplo el importante libro de Koiré, Alexandre. (1998). Del mundo cerrado al universo infinito. Madrid. España: Siglo XXI.

prisionero en las mazmorras de la inquisición. Todas estas teorías científicas al parecer tan ociosas para algunos han tenido repercusiones enormes en el mundo actual.

Y en cuanto a la política. Rousseau insistió profundamente en el papel de la democracia y no en el absolutismo ni en el régimen por inspiración divina, postulados que junto a otros filósofos políticos como Hobbes el padre del contractualismo y Locke el padre del liberalismo conllevarían nada más ni nada menos que a la revolución francesa y a la carta de independencia de los Estados Unidos de Norteamérica. Los fundamentos filosóficos del Marxismo - que no son más que teoría - trastocaron e hicieron instaurar el comunismo en nada más y nada menos que en uno de los países más poderosos del planeta, y poco importa que ya Rusia entró en el periodo capitalista. Y luego se nos dice que la teoría está de más. Cuando los conceptos varían, el mundo varía. Y qué son los conceptos sino pura teoría.

3. Sobre los docentes y la administración universitaria

De las universidades emergerán futuros profesionales cada uno en su especialidad. Pero en el fondo de todo ¿qué se esconde bajo el telón universitario?, ¿cómo se evalúan eficientemente dichas instituciones?, ¿quién o quienes determinan que docentes formarán parte de ella?, ¿dónde reside su prestigio? Estas preguntas serán la guía de este apartado, no se espere que se resuelvan, pero sembrarán quizás la inquietud y tal vez la crítica.¹⁰

No se trata de desacreditar la universidad (no es gratuito que hoy se hable de la acreditación de las universidades) pero si de fijarle su finalidad como institución y su compromiso (aunque cada claustro universitario tiene como fines unos bien distintos de sus competidoras) La universidad constituye una de las mejores creaciones del hombre, lo que ocurre es que la institución educativa ha mutado su significación y en el mayor de los casos la sociedad contemporánea en general observa esta instancia como un saber para una finalidad posterior: enfilan la larga lista de aquellos que van a parar a una industria y son utilizados como herramienta de

¹⁰Son de suma importancia en este apartado: Russell, Bertrand. (1979). *Por qué no soy cristiano*. Barcelona. España: Edhasa. Especialmente. Cap. 12. *La libertad y las universidades*, pp. 88-95 y apéndice, *Cómo de evitó que Bertrand Russell enseñase en la universidad de New York*. pp. 117-140; Berger, Peter. (1999). *Introducción a la sociología*. México: Limusa. pp. 22-24; Einstein. (1984). *Sobre la teoría de la relatividad y otras aportaciones científicas*. Mis ideas y opiniones Madrid. España: Sarpe. Especialmente *Sobre la libertad académica*, pp. 215-216 y *Sobre la educación*, pp. 242-254. Bunge, Mario, (1993) *Sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX; Ritzer, George. (2005). *Teoría sociológica clásica*. México: Ed. McGrawHill; Sabater Fernando. (2002) *El valor de Educar*, Madrid: Bedout.

combustión, esto no es un pensamiento revolucionario, es la realidad que afronta el mundo. Según Braverman (1975: 193-194) "Nuestras universidades y escuelas de alta enseñanza están todavía dominadas por aquellos para quienes el entrenamiento fue en gran medida literario o clásico y fallan enteramente en darse cuenta de la diferencia entre una época clásica y una industrial. Esta diferencia no es sentimental sino real, pues la nación que sea industrialmente la más eficiente pronto se convertirá en la más rica y poderosa". Ya no es el *otium* sino el *negotium* lo que impera. Los teóricos están de más y sólo son puestos en el centro del escenario cuando las consecuencias de sus teorías traen consigo una gran oportunidad para los inversionistas.

Si los griegos concebían el ocio como elemento fundamental para sus reflexiones actualmente el ocio académico está en declive o desconfigurado. Un docente de una universidad que orienta varias asignaturas en una o varias instituciones se encuentra tan abstraído en su trabajo que difícilmente dedica un espacio de tiempo adecuado para unas labores académicas rigurosas. Tantas ocupaciones académicas, reuniones constantes, revisión de trabajos de grupos numerosos,¹¹ estudios propios, investigaciones, asesorías y demás lo absorben casi por completo. No cabe duda que lo que se ha llegado a denominar año sabático (que en realidad pueden ser varios años) despoja al profesor de una rutina, para así poder dedicarse concienzudamente a un estudio de maestría o un doctorado. En ciertas ocasiones un docente que tiene una carga académica alta no llega a poseer una alta calidad académica teniendo claro está estos factores que ponemos a consideración. Supongamos que el docente en cuestión ha trabajado continuamente - digamos por algunos años - la misma asignatura, su labor de estudio puede ser fructífera, aunque haciendo la aclaración que no es lo mismo por ejemplo tener veinte años de experiencia docente que veinte años con la misma experiencia (el lector encontrará la diferencia), caso distinto del docente que no sólo tiene la misma parte académica del anterior pero en asignaturas que no domina suficientemente, o que aunque conozca, hace tiempo que no las estudia. En este caso su labor de estudio será mucho más difícil. Esto es un problema de muchas universidades, que en el caso de no encontrar el profesor adecuado a sus exigentes materias ubican allí a alguien que tiene unos leves conocimientos sobre el asunto, sin

11 Muchas son las universidades que insisten permanentemente en la adopción de un sistema pedagógico en la que el alumno no quede simplemente como un receptor pasivo dispuesto a recibir las innumerables teorías de sus profesores. Sin embargo, dichas instituciones tampoco caen en la cuenta o se hacen las desentendidas al momento de hacer cumplir lo que tanto predicán; existe pues, una escisión entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, cómo es posible impartir una enseñanza fructífera, personalizada, digamos a la manera de un seminario en grupos numerosos, en los cuales la dispersión y la cantidad no hacen posible una labor didáctica-pedagógica eficaz. Es mejor, como dice un proverbio afgano "enviar a la guerra diez leones que mil ovejas"

tener la suficiente preparación en el mismo. Claro, hay que evitar la holgazanería del docente que se gana su dinero cómodamente sin una preparación adecuada pero también hay que evitar el continuo tirón de algunas universidades que desean ver sus profesores a diario sólo por el gusto de verlos. Fundamentalmente existen muchos y diversos tipos de profesores y esto presupone que no se puede universalizar: profesores excelentes que dominan las materias y saben transmitir ese conocimiento, excelentes pero que no saben transmitirlo; profesores no tan buenos pero que saben transmitir e incitar a los estudiantes para que estudien con pasión, aquellos que no son tan buenos y además ni siquiera transmiten, claro está que algo tienen que transmitir.

Ahora bien ¿Cuál es el criterio para admitir a un profesor como bien cualificado? Este es un criterio que bien vale la pena examinar. Por lo general los criterios suelen ser varios: que tenga una preparación completa con estudios de pregrado y postgrado bien calificados (lo que implica además que domine una o dos lenguas extranjeras); que además haya escrito una cierta cantidad de artículos¹² en revistas reconocidas y especializadas; que sea reconocido por las conferencias, ponencias, charlas académicas o foros en los que ha participado; que tenga uno o varios proyectos de investigación que tengan pertinencia y aporten algo al conocimiento o al desarrollo de la región y por último que haya obtenido una buena calificación por parte de sus estudiantes. Encontrar en la actualidad docentes de esta estirpe resulta un trabajo dispendioso, por supuesto que relativamente hablando los hay, pero que cumplan con todos los requisitos de una manera excelente son contados con las manos. Esto por supuesto irrita a más de uno. Además el simulacro y la retórica de muchos de quienes dicen saber obstaculiza su detección; en el ambiente académico también se da la farsa y las máscaras abundan por doquier.

12 "Sobre los textos como los artículos no discurrirémos en demasía, hablar sobre su calidad requeriría por lo menos un artículo sobre los artículos, pero si podemos dejar flotando en el aire ciertas inquietudes. No cabe duda que un buen artículo deja a su autor bien parado y más cuando se ha hecho con absoluta entrega, el problema a mi modo de ver está en la cantidad y en la calidad. Algunos docentes (no dejo entrever si son pocos o muchos) escriben artículos por doquier con el único propósito de resaltar su prestigio y la evaluación de los mismos se torna dudosa. Del hecho que un profesor tenga un estudio concienzudo no descarta la idea de su revisión. Actualmente esto ha mejorado un poco y los artículos son revisados por jurados anónimos que desconocen asimismo al autor, lo que pudiésemos llamar "imparcialidad por anonimato". Y el caso más frecuente es el de que nuestro artículo no pase las exigencias de los jurados, pero ahí estriba realmente su eficacia. Cuando los jurados son revelados después de la calificación en caso de que sea necesaria su revisión, el autor puede interpelar sus respuestas por medio de una argumentación mostrando al jurado porque está equivocado en su juicio o cediendo la razón en caso de que haya cometido un error de estilo o de contenido, se tergiversen algunas partes del texto u otros errores que suelen darse en la escritura. Pero ésta es la manera apropiada de construir conocimiento. Ahora bien, si el contenido del artículo entra en choque con los ideales de la institución universitaria y está bien elaborado debe ser publicado ya que la universidad debe ser el espacio de la diversidad de opiniones y no del centramiento ideológico". Vagos pensamientos. Pseudoensayos sobre filosofía, ciencia y otros temas. Pérez Montoya. James Andrés. Apartes de un libro en construcción.

Einstein (1984: 215) decía refiriéndose tanto a los maestros como a los neófitos del saber: “numerosas son las cátedras universitarias, pero pocos los maestros sabios y nobles. Numerosas y grandes son las aulas, pero mucho menos numerosas los jóvenes con verdadera sed de verdad y justicia”.

Observemos ahora la evaluación docente, aquella que en muchas universidades se entrega a los estudiantes para que califiquen a su profesor. Ciertos puntos como la puntualidad en las clases, la entrega del plan de curso a tiempo y el cumplimiento de la misma; la presentación personal y otros puntos que no pasan de ser sólo formalismos son criterios que casi todo docente puede suplir fácilmente. Pero detengámonos en otros. El profesor domina la materia; Trata todos los temas de forma coherente y organizada; estimula la creatividad del estudiante; revisa, comenta, y analiza detenidamente todos y cada uno de los trabajos; posee la capacidad o el ingenio para despertar la pasión o el interés por la asignatura, etc. No se puede negar que existen docentes de esta categoría que aunque manejen temáticas y posturas distintas, tienen cosas comunes en su labor didáctica - pedagógica; orden en la exposición, cristalización oportuna de las ideas, desglosan un párrafo hasta no poder más, analizan una ecuación cual científico a un microbio; sienten respeto y pasión por la materia que dictan y en conjunto hacen un manejo cordial, coherente y sistemático de los temas que abordan. Pero en lo general resulta dudoso encontrar alguien de éste raigambre, y en muchos casos la parte subjetiva del estudiante puede repercutir favorable o desfavorable en el profesor en cuestión. No existe ni existirá un docente con todas esas cualidades, es sólo un tipo ideal a la manera como Max Weber concebía las sociedades y los tipos de racionalidad o ciudad. Esos tipos ideales sólo sirven como mapa de construcción sobre los cuales se hace un estudio comparativo de la realidad docente con ese tipo ideal construido, pero nunca llegará a ser ideal. La evaluación docente es uno de tantos criterios - acaso el más capital - para que las universidades se sientan motivadas a dejar a sus profesores en sus puestos o por el contrario despojarlos de ellos. Sin embargo, cuando un docente continuamente en cada evaluación obtiene unos resultados casi idénticos y digamos no muy buenos, algo pasa allí, y estos casos deben analizarse; y sucede muchas veces que algunos docentes cuando ya están dentro de la universidad (principalmente en las públicas) – lo que se llama de planta- pueden dejarse llevar por una cierta pereza intelectual, refugiándose en un escudo protector que lo constituyen los sindicatos al cual pertenecen y las directivas hacen caso omiso de estos profesores que ya están en descredito académico, mas los mantienen allí como parásitos aferrados a un pelaje académico. Seamos sinceros; nadie sabe a ciencia cierta lo que un docente está enseñando en el aula de clase. Sólo cada profesor sabe a ciencia cierta si es bueno o no, si no lo sabe su consciencia lo engaña.

Siguiendo con las evaluaciones en ocasiones resultan ambiguas, se conocen casos - y esto no requiere citación¹³ - donde un docente había obtenido una muy alta calificación en un grupo de estudiantes y en otro había perdido dicha evaluación a pesar de tratarse de la misma materia ¿será acaso que un grupo sabía y en el otro no? Los docentes saben de antemano que todo grupo es diferente y que aunque se tenga listo el discurso toda clase sencillamente es un misterio, no sabemos qué rutas ha de tomar la clase, tal vez alguna pregunta importante haga reformular lo que ya de antemano teníamos preparado. La postura que asumimos es la siguiente: Se debe evaluar la evaluación docente. Enseñar al estudiante (cosa bien difícil) a definir criterios apropiados para evaluar sus docentes, incitar a los docentes a que den una clase a otros docentes para observar puntos específicos en los que se esté fallando. La autoevaluación docente también puede fallar porque resulta casi obvio que casi ningún profesor va a calificarse a sí mismo como deficiente, y si lo hace como excelente las directivas tal vez piensen que aquel docente los está engañando. Lo que considero más adecuado es que la evaluación docente se realice no sólo con el veredicto de los estudiantes sino con la aprobación de otros docentes. Y que además se realice continuamente a través de los semestres tanto escrito como oralmente, con el director solo con los estudiantes y luego solo con el profesor y luego los tres reunidos, es decir el docente que se va a evaluar junto con los estudiantes y el director; y esto es importante hacerlo porque son muchos los estudiantes que se dejan llevar por la marea de sus compañeros. Es decir, no es de extrañar que en algunos salones existan estudiantes que subrepticamente influyan en sus compañeros para que evalúen bien o mal a sus profesores, o que existan estudiantes que simplemente repiten lo que su anterior compañero pronuncia sobre el docente en mención, etc. Es preciso también educar¹⁴ a nuestros alumnos en la evaluación que se hace a sus propios profesores y si los alumnos son jóvenes en quienes todavía no se ha incrustado un pensamiento crítico es fácil que se dejen llevar por las opiniones ajenas y no por su propia convicción. La evaluación docente

13 Debo hacer una aclaración en este y otros puntos que sostengo en esta tercera parte de mi argumentación. Quizás en la mayoría de los casos no poseo evidencia empírica que apoye algunas de mis tesis. Esto ha sido fruto de mi labor docente, de la minuciosidad con que observo, discuro con mis compañeros docentes y analizo la conducta de los estudiantes. A través de toda esa experiencia (que en muchos casos puede no ser fidedigna) juzgo sobre todo lo que discuto aquí. Por lo tanto, no hay razones de peso para creer en mis argumentos, puesto que el error siempre nos persigue, los hombres cambian constantemente y con ello la sociedad y nuestra manera de juzgar siempre está sujeta a ciertos prejuicios de los que es difícil escapar.

14 Nuestra exposición dejó de lado el papel de los alumnos y la manera "adecuada" sobre cómo enseñar, cuál es la mejor metodología o didáctica, cómo infundir el interés del estudiante sobre las materias a enseñar y un largo etc., es uno de esos temas que han sido profundamente analizados y aun se discute sobre ello. Y son muchos los filósofos que han escrito sobre el tema. Dejo a consideración. Montaigne, Michel de. (2003) Ensayos. Tomo I. Madrid: Cátedra. Especialmente Cap. XXVI. Sobre la educación de los hijos, pp. 198-236. Y la fascinante obra de Rousseau, Jean-Jacques. (1891) Emilio o de la educación. Madrid: Edad.

sólo de los estudiantes puede resultar problemática si no engañosa y allí es donde es menester ser minuciosos en detalle porque se puede dar el caso de un profesor mediocre y no entregado a sus labores pedagógicas pero poseer un talento para descrestar a sus estudiantes y salir bien librado en las evaluaciones y hasta con una alta calificación y otro docente quien infunda respeto por su asignatura, siendo riguroso en ella, poniendo en tela de juicio la actividad de sus estudiantes con el fin de que sobresalgan y en fin estimular a los estudiantes y al final salir mal parado en la evaluación.

En cuanto a la contratación docente Peter Berger (1999: 22-23) un reconocido sociólogo hace la siguiente observación: "Las universidades son administradas normalmente por gente muy ocupada que dispone de poco tiempo o inclinación a ahondar en las cuestiones esotéricas introducidas por sus doctos empleados". Qué criterios entonces toman las directivas al momento de contratar o despedir determinado docente. Berger nos menciona tres opciones, cada una de las cuales es puesta en duda. Una primera opción sería la opinión de los colegas inmediatos al docente en mención, pero esta resulta ineficaz, "resultan sospechosas a priori" por tratarse de una institución donde por lo general se encuentran bandos subrepticios de académicos en favor o en contra de determinado docente. Desvirtuar la opinión de un colega se puede tornar en querrela, pareciera que lo personal debe primar sobre lo académico, aunque no debería ser así. Aristóteles (1997: 17) cuando refuto a su maestro le dijo "Amicus Plato, sed magis amica veritas" que puede traducirse como: Amigo soy de Platón, pero más amigo de la verdad. Las investiduras académicas tornanse como torres de marfil y cuando uno confronta un pensador famoso o contraría una opinión contemporánea que tiene aval académico puede irle muy mal, en el mejor de los casos se lo tiene por insolente y presuntuoso y lo mas común es que se presente una retaliación por parte de los colegas, cuando lo que se debería presentar es una excelente argumentación. Mario Bunge (1993: 96) a quien cito a extenso hace una crítica áspera a esos patriarcas de la charlatanería: "Desde hace tres décadas o algo así, muchas universidades han sido infiltradas, aunque no tomadas todavía, por los enemigos del aprendizaje, el rigor y la evidencia empírica: aquellos que proclaman que no hay verdad objetiva, que todo vale, aquellos que hacen pasar opiniones políticas por ciencia y se comprometen en una erudición postiza. No se trata de pensadores heterodoxos originales; ignoran o incluso desdeñan el pensamiento riguroso, así como la experimentación. Ni son Galileos incomprendidos, castigados por los poderes a causa de proponer osadas verdades y métodos. Por el contrario, por estos días mucha baba y fraudes intelectuales están obteniendo empleo, se les permite enseñar basura en nombre de la libertad académica, y ven publicados sus detestables escritos en revistas y editoriales universitarias. Además muchos de ellos han adquirido suficiente poder para censurar el estudio genuino. Han instalado un caballo de Troya en la ciudadela académica con la intención de destruir desde adentro la cultura académica"

Otra alternativa serían los estudiantes, pero esta resulta igualmente insegura como ya lo señalamos. Berger (1999: 24) sigue argumentando aduciendo que la institución guarda en su estilo un pensamiento que dice que la universidad es una familia feliz donde cada uno de sus miembros “asciende constantemente en la escala de posiciones haciendo caso omiso de sus méritos”. En este punto Veblen (Citado por Ritzer, 2005: 424) hace la siguiente crítica, muy mordaz por lo cierto: “Con el fin de agradar a los donantes potenciales de la universidad... los académicos, especialmente los que están en el área de las ciencias sociales y morales que se ocupan de intereses de aquellos, tienden a realizar un trabajo que no les ofenda. Esto significa que no llevan las cuestiones a sus conclusiones lógicas, por lo que producen un trabajo mediocre. Hacen “cuasi ciencia” destinada a apoyar el status quo en lugar de hacer verdadera ciencia”. Y esto se hace porque la universidad no debe darse el lujo de tener docentes que entren en conflicto con los intereses propios de la institución. Al respecto Serna (2000, 108) plantea lo siguiente: “Una universidad comprometida con determinado modelo de sociedad, no es universidad, es fábrica...”

Una última alternativa según Berger (1999: 25) sería la de cualificar un docente según el grado de productividad como se utiliza igualmente en los negocios, el autor dice al respecto: “puesto que es realmente difícil juzgar la productividad de un erudito en cuya especialidad no se está lo suficientemente familiarizado, se debe tratar de descubrir de alguna manera lo grato que es el erudito para sus colegas imparciales en este campo. En tal caso, se da por sentado que dicha aceptabilidad puede deducirse del número de libros o artículos que los editores o directores de publicaciones profesionales están dispuestos a aceptar del erudito en cuestión”. Es este otro punto problemático porque pueden existir docentes con una alta dosis de artículos por doquier y abundan aquellos que escriben por sobresalir. No gusto generalizar sino enumerar cuestiones y propongo las siguientes en cuanto a la publicación de artículos o libros: A. un docente puede escribir muy poco y ser excelente en su materia. B. un docente puede escribir poco y ser un verdadero mediocre. C. un docente puede escribir mucho y ser mediocre y D. un docente puede escribir mucho y ser excelente. Nadie medianamente instruido puede negar que Sócrates, Jesús o Pirrón fueran excelentes maestros a pesar de que no escribieron nada y de hecho nunca se lo propusieron. Y que Platón, Kant y Russell escribieron cuantiosamente siendo excelentes pensadores. Además todos los docentes tienen sus inclinaciones específicas: algunos optan sólo por enseñar y no se dedican a la tarea de investigar; otros se dedican a investigar y descuidan el enseñar; otros aunque sólo enseñen profundizan en sus temas y estudian continuamente y otros que sólo enseñan no pasan del enseñar, ni se preocupan por seguir actualizándose ni profundizando en sus temas. Lo que deja entrever Berger, y ya sintetizando, es que es igualmente difícil alejarse de estos criterios para evaluar un docente, pero es igualmente difícil creer que sean criterios realmente fidedignos.

Gusto de las anécdotas porque son más palpables y menos teóricas, más sensibles y menos imaginarias. Newton como ya se sabe inventó el cálculo diferencial e integral al mismo tiempo que Leibnitz pero desafortunadamente¹⁵ era mal profesor; sus estudiantes nunca supieron lo que se estaban perdiendo. En cierta ocasión estuve en un curso de epistemología de la pedagogía y didáctica de la filosofía pero eran clases negativas en sentido positivo; enseñaban todo lo que no se debía hacer en una clase de filosofía. En cuanto a las características de un buen docente sólo subrayaré la opinión de Hubert que comparto (1969: 150) "No es indispensable una inteligencia excepcional, ni aun en el nivel de la enseñanza superior, mientras no se trate de la elaboración de la ciencia misma. Tampoco se requieren ciertos dotes particulares como la riqueza de memoria o la potencia de invención. No es necesario que en el educador haya la materia de un gran sabio o de un gran poeta. Se le podría comparar más bien a un artesano de arte, apasionadamente entregado y aplicado a su tarea"

En cuanto a la exigencia de los pots, vamos un poco más atrás en el tiempo, Aristóteles por poner un caso no lo concebimos con una maestría en la teoría de las ideas de su maestro, ni con una tesis doctoral de la substancia primera. Pascal (1984, 104) cita a estos dos personajes y señala el carácter primario de la existencia y del buen vivir que es el que debe primar: "No se imagina uno a Platón y Aristóteles más que con grandes togas de parlantes. Eran personas atentas y, como las demás, reían con sus amigos; y cuando se han distraído escribiendo sus Leyes y su Política, lo han hecho como jugando; era esa la parte menos filosófica y menos seria de su vida: la más filosófica era vivir sencilla y tranquilamente. Si han escrito de política, era como si trataran de arreglar un hospital de locos; y si han aparentado hablar de ello como de una gran cosa, es que sabían que los locos a quienes se dirigían pensaban ser reyes y emperadores. Tenían en cuenta sus principios para moderar su locura, lo menos mal que se podía hacer".

Un pregrado o un postgrado en cualquier estudio no garantiza de por sí una excelente calidad académica; tampoco la cantidad de ponencias ni los extensos artículos garantizan de por sí un excelente criterio académico. En el ambiente universitario la simulación en ocasiones permea el ambiente académico. De hecho existen aun hombres verdaderamente autodidactas que pueden llegar a sobrepasar con creces un docto, aunque son contados con las manos. Los estudios de postgrado son estudios necesarios mas no suficientes. La comunidad académica

¹⁵ La Real Academia de la Lengua Española esgrime que esta palabra está mal referenciada, que se debería decir infortunadamente, yo por mi parte me atengo más al uso de las palabras que a la gramática, al fin y al cabo el lenguaje es sólo una convención y toda palabra por muy original que se la tenga alguna vez fue un neologismo.

los exige y los docentes tienen a duras penas que escribir o investigar sólo por una exigencia las más de las veces formal. Quiero ser muy claro en esto – a pesar de que soy muy claro – las maestrías, los doctorados y una nueva figura que son los post doctorados y quién sabe qué más se inventará adelante son estudios avanzados sobre temáticas o autores e implican investigación y los docentes no podemos escapar a ello y dejar de lado estas tareas investigativas de formación académica ni mucho menos, ni promulgo que no se realicen. Lo que me preocupa es la manera como se están llevando a cabo algunos de estos estudios que en algunos casos son asumidos a la ligereza sólo por el mero formalismo que implica poseer un estudio avanzado y la exigencia se puede poner en entredicho.

Vuelvo a insistir que no hay que ser condescendientes con aquellos docentes que no se superan a sí mismos académicamente – y esto es lo que me parece más importante - y no siguen investigando pero tampoco hay que exigir a tirones que los docentes escriban e investiguen sólo por investigar y estudiar y conservar su status. La docencia más que una obligación es una aptitud y no cualquiera es docente como cualquiera no es zapatero ni pintor. La docencia es primero y ante todo una vocación.

A mediados de la época de los treinta del siglo pasado Giovanni Papini (Revolución Universitaria, texto fotocopiado, UCP, Departamento de Humanidades) hizo una confesión, que más parecía una revelación íntima: “No creo ofender a ningún profesor, doctor o licenciado, si me arriesgo a insinuar la idea de que no todos los grandes hombres han cursado estudios regulares y de que muchos fueron autodidactos. Y ha sucedido muchas veces que los maestros más famosos nunca fueron estudiantes, y también sucede hoy que los profesores universitarios deben ocuparse, por fuerza, en sus eruditísimos cursos, de pensadores, escritores o investigadores que nunca fueron a la Universidad, y que más, varias veces no tuvieron demasiado respeto hacia el saber constituido y hacia sus representantes oficiales. Doble ironía: los regulares se ven obligados a realizar serios estudios sobre los irregulares, condenados a servir de temas para las lecciones de los odiados regulares”. Si esta cita ha sido leída en toda su plenitud y amplitud, se nota enseguida que ésta aseveración no ha perdido su mérito, por el contrario hoy tiene vigencia más que nunca. Son muchos los docentes que se jactan de tener una maestría en Locke o un doctorado en Kant, pero eso qué significa, a qué nueva conclusión se ha llegado, simplemente que Locke dijo esto o aquello y que Kant alejó a la metafísica de la ciencia e hizo una distinción entre juicios analíticos y sintéticos que nadie antes de él había desarrollado, pero nada más. En los ambientes universitarios de las ingenierías, por citar otro ejemplo aparte de la filosofía – y también para tratar de ser más imparcial- se escuchan expresiones del siguiente talante: “aquel profesor es un tesoro en física, tal otro es un monstruo en matemáticas” Esto no es

nada. Preguntemos a aquellos neófitos del saber ¿qué significa eso?, ¿qué han inventado de nuevo en la física aquellos profesores que tanto vanaglorian?, ¿acaso han trastocado el cálculo de Newton? Por muchos estudios eruditos que poseamos no somos inventores de nada, sólo repetimos audazmente aquello que ya ha sido construido. ¿Quién sabe si tendremos otro Shakespeare u otro Leibniz? Por supuesto que antes tales aseveraciones imprudentes no faltarán los detractores. Y eso es bueno, porque la discusión razonada es una de las virtudes de una buena crítica¹⁶. Si estoy equivocado en mis planteamientos, lo aceptaré gustoso siempre y cuando quien me contra argumente haga uso de su capacidad crítica - pero no como un slogan o una burda tergiversación de lo que digo - sino justamente con muy buenos argumentos y con sustento teórico. Y esto debe hacerse en toda empresa universitaria, porque en el mayor de los casos aceptamos complacientes lo que dicen nuestras colegas, - bien se trate de especulaciones filosóficas, o de preparación de planes de curso, de informes académicos, o de evaluación de escritos - sin el menor atisbo crítico en todo el sentido de la palabra. Además se dice muy comúnmente que la universidad debe y tiene que ser el espacio para el consenso y no para el disenso, bueno, en cierta parte sí y en otra no. Es cierto que hay que tratar al máximo de encontrar la armonía y en nuestra vida personal tratamos de hacerlo; mejorando nuestra relación con nuestra pareja, o buscando soluciones convenientes en nuestro sitio de trabajo, pero al tratarse de asuntos académicos no tenemos que ser siempre condescendientes aceptando acríticamente argumentos, aseveraciones o postulados que en el fondo sabemos que están mal planteados. Y caso contrario cuando aceptamos que nos equivocamos en tal o cual tesis que habíamos previamente analizado eso de ninguna manera desmerita nuestra posición de docente, ni compromete nuestro prestigio intelectual o credibilidad; puede que en cierta forma afecte nuestra ego intelectual pero tener la fortaleza y el tesón para corregir nuestras posturas no significa de ninguna manera socavar nuestra honra intelectual, pues como alguna vez escuché “el que no yerra nunca no es hombre” y el errar es de hombres.

A pesar de algunas crudas observaciones creo que un profesor debe seguir estudiando cada día, reformulando sus propios planteamientos constantemente además de que el deseo de saber debe ser persistente. A modo personal quiero decir que la docencia es de las más bellas labores que un hombre pueda realizar y que a pesar de todos los inconvenientes que se pueden suscitar eso es lo que me motiva todos los días a seguir investigando y aprendiendo, porque aprender es

16 *Un estudio importante sobre el pensamiento crítico en: García D. Carlos Emilio. (2005). Cinco tesis sobre el estado del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en instituciones de educación superior de la región. Manizales: Universidad de Caldas.*

en cierta forma ensanchar el espíritu. Y ensanchamos el espíritu porque no somos inmortales, pero al ensancharlo podemos hacernos inmortales con la transmisión de conocimiento. Esto nos puede llevar de inmediato al problema que se esconde detrás del escepticismo ya que si lo llevamos a la vida práctica no queda más remedio que el desastre absoluto ¿para qué estudiar, sobresalir ante los otros, amparar riquezas, honores si nos vamos a morir, y todo lo que hagamos será en vano? Si echáramos una ojeada a la historia universal veríamos que sólo unos cuantos hombres en comparación con todos los millones que han existido han sobresalido y pasado al recuerdo colectivo, Pitágoras, Platón, Aristóteles, Sócrates, Leonardo da Vinci, Kant, Galileo, Newton, Darwin, Einstein, ¿quién no los ha escuchado aunque sólo sea de nombre una vez en su vida? pueden existir unos cientos entre los que se pueden citar además poetas, escritores, generales, santos y hasta pacifistas, pero en comparación con el resto de mortales su número es muy reducido. Cuando muera mi nombre será recordado por mis parientes, amistades y algunas personas afines con las que tuve trato, se acordarán de algunas anécdotas pasadas con ellos, pero al cabo de algunos años cuando empiecen a morir esas personas se irá derrumbando el recuerdo de mi y dentro de un siglo ni siquiera mi nombre será evocado por algún hombre, puesto que no deje huella para la posteridad. Ahí precisamente radica la fuerza y la belleza de la escritura y de la educación brindada a las nuevas generaciones. Además he escuchado comúnmente que un ser humano debería hacer principalmente tres cosas mientras esté vivo: tener un hijo, escribir un libro y sembrar un árbol. Yo añadiría otra más: enseñar a las futuras generaciones y dejarles un legado por medio de la educación

Y ya a punto de culminar esta última digresión voy a citar a uno de mis héroes con quien he compartido momentos sublimes de conversación sólo a través de la lectura y que nunca conocí ni conoceré en persona jamás: “no olvidéis nunca que las cosas maravillosas que aprendéis en la escuela son obra de muchas generaciones, producto del esfuerzo entusiasta y del trabajo incansable de todos los países del mundo. Se deposita todo en vuestras manos como herencia para que lo recibáis, lo honréis, lo aumentéis y podáis transmitirlo un día fielmente a vuestros hijos. Así es como nosotros los mortales, alcanzamos la inmortalidad en las cosas permanentes que creamos en común”. (Einstein: 1984: 243-244).

Corolario

Hablamos brevemente de la historia de la universidad, del conocimiento y el papel de los docentes. Nuestra indagación es superflua, la escritura demasiado superficial, pero la intención es honrada: pensar en las universidades como prototipos de la educación. No aludimos a ninguna institución en particular y tampoco propusimos un “tipo ideal” de universidad. Las comillas no son gratuitas, puesto que lo que se llama educación superior está supeditado a una caracterización que tiene en

cuenta muchos y diversos factores; depende del abanico de carreras que ofrezcan (existen instituciones donde sólo se ofrecen carreras administrativas, otras tecnológicas, u otras donde hay una mezcla casi abismal, etc.); depende del "tipo de sociedad" y el "ideal de hombre" que se quiera educar; depende de su "tradición y cultura"; de los recursos financieros, de la intervención del estado, de las necesidades más apremiantes de dicho estado y así continuamente. ¿quién diablos sabrá que tipos de universidades tendremos en cien años, o en mil años cuando se halla borrado el recuerdo de nosotros? Gran parte del desempeño del mundo reside fundamentalmente en el sentido y el valor que demos a estos claustros del saber. Y otra cosa, no debemos olvidar nuestro origen; las universidades fueron creadas por filósofos con el cosmos y el conocimiento como materia de asombro y estudio.

- Aristóteles. (1979). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Bacon, Francisco. (1985). *Instauratio magna. Novum organum*. Nueva Atlántida. México: Porrúa.
- Berger, P. (1999). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- Borrero, Cabal Alfonso S.J. (2003). *Educación y Política. La educación en lo superior y para lo superior. El maestro*. Bogotá: Simposio permanente sobre la universidad.
- _____ Idea de la universidad en sus orígenes. Bogotá: Conferencia II del simposio permanente sobre la universidad.
- Braverman, Harry. (1975). *Trabajo y Capital Monopolista*. México: Nuestro Tiempo.
- Bunge, Mario, (1993) *Sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Dawkins, Richard. (1985). *El gen egoísta*. Barcelona. España: Salvat. S.A.
- Einstein. (1984). *Sobre la teoría de la relatividad y otras aportaciones científicas. Mis ideas y opiniones*. Madrid. España: Sarpe.
- García D. Carlos Emilio. (1997). *Evolución histórica del pensamiento científico*. Manizales: Universidad de Caldas.
- _____ (2005). *Cinco tesis sobre el estado del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en instituciones de educación superior de la región*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Hegel. G.W.F. (1971). *Conocimiento e ignorancia*. En: Revista ECO. Bogotá: Buchholz.
- Hirschberger. Johannes. (1979). *Historia de la filosofía*. T.I. Barcelona: Herder.
- Hubert, René. (1968). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos aires: El Ateneo.
- Koiré, Alexandre. (1998). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid. España: Siglo XXI.
- Morant, Alfonso. (1982). *Temas Sociológicos*. Bogotá: USTA.
- Moulines, C. Ulises, *Pluralidad y recursión*. (1991). *Estudios Epistemológicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Llinás. Rodolfo R. (2003). *El cerebro y el mito de yo*. Colombia: Norma. S. A.
- Montaigne, Michel de. (2003) *Ensayos*. Tomo I. Madrid: Cátedra.
- Moulines, C, Ulises. (1991). *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza,
- Ospina, Carlos Alberto. (2000). *La mathesis universalis, Realidad y verdad en la ciencia y en técnica modernas*. En: *cuadernos filosóficos Universidad de Caldas*.
- Pascal, Blaise. (1984). *Pensamientos*. Madrid: Sarpe.
- Pérez, M. James Andrés. *Vagos pensamientos. Pseudoensayos sobre filosofía, ciencia y otros temas*. (Libro en construcción).
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona, España: Paidós, S.A.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Darío. (1992) *Historia del pensamiento filosófico y científico*, T. II. Barcelona: Herder.
- Ritzer, George. (2005). *Teoría sociológica clásica*. México: McGrawHill.
- Russell, B. (1979). *Por qué no soy cristiano*. Barcelona, España: Edhasa, S.A.
- Sabater (2002) Fernando. *El valor de Educar*. Madrid: Bedout.
- Sagan, Carl y Druyan, Ann. (1998). *Sombras de antepasados olvidados*. Barcelona, España: Planeta.
- Sagan, Carl. (1998). *Un punto azul pálido*. Barcelona. España: Planeta.
- Santa Eduardo. (1988) *La crisis del humanismo*. Bogotá: Tercer mundo Editores.
- Serna, Arango Julián. (1998-2000). *La importancia de las humanidades*. Universidad Tecnológica de Pereira. En: *Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Ponencias e Investigaciones*, Pereira: Edit. Botero Gómez.
- Steiner, George. (http://dooos.org/articulos/entrevistas/George_Steiner.htm. Cons. 4 Marzo de 2008).

4 Algunas tendencias y retos que se derivan de una lectura contextual en el horizonte de las humanidades

Some trends and challenges arising from a contextual reading in the horizon of humanities

Jorge Luis Muñoz ¹

Willmar de Jesús Acevedo ²



1 Licenciado en Filosofía, Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira – Colombia). Magister en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de planta, Departamento de Humanidades, Universidad Católica Popular del Risaralda –UCPR–.

jorge.munoz@ucpr.edu.co

2 Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás de Aquino (Bogotá, Colombia). Magister en Filosofía con énfasis en ética, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Líder del grupo de investigación Fenómeno Religioso.

willmar.acevedo@ucpr.edu.co

*Recibido:
10 de noviembre de 2010
Aceptado:
8 de diciembre de 2010*

Resumen: El siguiente texto intenta aportar a la discusión sobre la posibilidad y sentido de las humanidades en el contexto actual. Pretende convertirse en insumo para una reflexión posterior sobre el papel de las humanidades en la educación y, en especial, en la educación superior, por ello el artículo se presenta a partir de la relevancia que tiene en este momento una reflexión humanística que comprende cinco tendencias y retos surgidos como lectura macrocontextual que nos ha entregado el siglo XX y, resalta, la construcción conjunta -de la filosofía, la religión y las ciencias- para la elaboración de una propuesta alternativa para la humanidad.

Como primer acercamiento reflexivo sobre la problemática, el texto servirá de “pretexto” para la discusión en la temática, tan pertinente en este momento de grandes transformaciones dentro de la continuidad histórica y de pluralidad de cosmovisiones de la realidad.

Palabras Clave: Humanidades, Tendencias, Filosofía, Humanismo, Razón.

Abstract: The following attempts to bring to the discussion about the possibility and meaning of the humanities in the current context. Aims to become an input for further reflection on the role of humanities in education, particularly in higher education, so the article presents from the prominence they have at this time a humanistic reflection that includes five trends and challenges encountered as reading macrocontextual that has given us the twentieth century, and relief, the joint-construction of philosophy, religion and science, for the development of an alternative proposal for humanity.

As a first approach reflective of the problem, the text will serve as a “pretext” for discussion on the theme, very relevant in this time of great change within the historical continuity and multiplicity of world views of reality.

KeyWords: Humanities, Trends, Philosophy, Humanism, Reason.



Foto: María Laura Idárraga® - Estudiante Comunicación Social - Periodismo UCPR

Por humanismo podemos³ entender no solo una teoría que toma al hombre como centro de la reflexión y la acción, sino una cosmovisión que toma el proceso de hacerse humano como fin y valor supremo.

Si bien es común hoy día plantear que los inicios de la reflexión humanística actual en occidente se configuran en el renacimiento⁴, no es menos cierto decir, que las condiciones por las cuales éste se generó y la relación que estableció con la ciencia y la política no son del todo diferentes a las de hoy; los ideales de justicia social que el humanismo renacentista promulgó siglos atrás se ven reflejados actualmente bajo revoluciones de lucha democrática y defensa por la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa de la riqueza; aún así, las tendencias y exigencias de la contemporaneidad hacen pensar que hoy día el estudio de las humanidades sea una tarea más compleja que hace cinco siglos, toda vez que el horizonte se presenta difuso, contrario y, en algunas ocasiones, anti-racional⁵.

La consideración humanística hoy, aunque exige tener en la cuenta una realidad moldeada por los afanes de individualidad, economía de mercado y vivencias de guerra e inequidad (comunes –guardando las proporciones- con las vividas en el renacimiento), exige además, analizar un mundo penetrado por la revolución tecnológica, el poder de las telecomunicaciones y el manejo de la información⁶, reflexionar sobre los

-
- 3 *Es importante aclarar aquí el sentido particular que tienen en este texto –y que invita a la discusión- los términos humanismo y humanidades, los cuales si bien son usados indistintamente, no implican lo mismo. A juicio de los autores, el humanismo tiene que ver más con una cosmovisión en la cual el ser humano aparece como centro en tanto perfectibilidad humana, en tanto hacerse ser humano e incluye no sólo las racionalidades sino también los deseos y temores de los hombres y mujeres convirtiéndose en arquetipo. Las humanidades, por su parte, son las manifestaciones racionales por las cuales se busca alcanzar ese ser humano, el cual no es estático, sino que en la dinámica misma de la cultura, la racionalidad y la cosmovisión de hombre, se unan dialécticamente en un constante hacerse hacia la perfectibilidad. La razón por la cual hoy el mundo reclama una presencia de las humanidades radica precisamente en que las otras racionalidades: las de las ciencias formales y las de las empírico-analíticas, no logran enmarcar la figura de ser humano que escapa como “objeto científico” en las dimensiones de estos saberes. Las humanidades son así, proyección de los anhelos y deseos del hombre en tanto búsqueda de su ser... por ello, este texto apuesta por las humanidades como triedro de la Filosofía, la ciencia social y la religión.*
 - 4 *Hablamos de configuración, puesto que mucha noticia tenemos de la reflexión humanística tenemos de Grecia y otros pueblos antiguos como iniciadores de esta reflexión.*
 - 5 *En este sentido U. Berk define a las sociedades contemporáneas como “Las sociedades del riesgo”, ello implica, a su juicio, un escenario en constante transformación, a su vez complejo y difuso.*
 - 6 *Al respecto Flórez (1994, XXIII) escribe: “El bombardeo permanente de información y la explosión tecnológica van dificultando y cerrando el espacio para la reflexión autoconsciente y la toma de decisiones libres, con conciencia de lo que queremos y de las limitaciones y necesidades que nos restringen. Somos ‘cañas agitadas por el viento’, frecuentemente ignorantes de lo que somos y de las fuerzas que nos agitan”.*

cambios que experimenta nuestra forma de vida y la organización social, nos lleva cada vez más a un “egoísmo independiente” y a una desigualdad que “materializa” los lazos sociales y nos conduce a cohabitar “bajo un panorama de confort” un contexto de sobrevivencia y de lucha por el poder.

Probablemente el cambio de milenio llamó con más fuerza que nunca la atención humana y generó no sólo en el hombre, sino en las disciplinas y las instituciones, la necesidad de realizar un estudio a la condición humana y social que se experimenta en este momento histórico, tratando de redescubrir aquellos aspectos velados y vetados por prácticas de vida que privilegian procesos productivos y condiciones favorables para los propietarios de los medios de producción en contravía del bienestar social, de condiciones mínimas de desarrollo humano y, muchas veces, de la vida misma⁷.

Por lo anterior, las consideraciones que aquí se presentan, pretenden convertirse en una aproximación a la temática e intentan defender la tesis de que una propuesta actual sobre las humanidades, exige -como nunca antes- ser reflexionada y presentada como una propuesta contextual de perspectiva filosófica⁸, que analiza la realidad actual y ofrece una alternativa verdaderamente humana para el hombre de hoy, basada no solamente en el bienestar del confort, sino también en una perspectiva ética fundada en los valores de solidaridad, libertad e inclusión y, en el respeto y defensa de los derechos humanos⁹.

7 *En este sentido, es fundamental considerar que los cambios políticos generados por la caída del Comunismo Totalitario o Socialismo Real y la consecuente finalización de la “Guerra Fría” condujeron con más facilidad a la manifestación de tendencias económicas que direccionaron las condiciones de mercado mundial en una economía de globalización, haciendo así, que los grandes poderes económicos se definieran como transnacionales que, en el panorama actual, subyugan la soberanía política de los países y precisan sus criterios de inversión y gasto.*

8 *Que además incluye otras lecturas igualmente importantes como la estética, religiosa, científica, social, entre otras.*

9 *Aunque se analiza esta idea a lo largo del texto, es importante plantear que si una propuesta humanista no surge como un diálogo entre la ciencia (empirista y social), la filosofía y la religión, no tendrá éxito, pues si es producto sólo de la ciencia dejará por fuera algunas condiciones y consideraciones primarias del Ser Humano, su ser y hacerse en las relaciones humanas de negociación y pluralidad, su asombro y su panorama de perfectibilidad humana que solamente aparecen fruto de la meditación filosófica; la religión por su parte, garantiza la consideración de la dimensión trascendente del ser y ofrece una reflexión propia sobre los valores humanos en beneficio de las relaciones entre los hombres y la divinidad.*

Se parte de la idea que hablar sobre las humanidades en el ámbito actual implica tener en cuenta el legado que nos han dejado los siglos pasados, y en especial el anterior y, a partir de su estudio, proponer un panorama de valoración más positiva. En este sentido, es relevante referenciar las desgracias militares, políticas y sociales que nos ha dejado el siglo XX, las formas injustas de terrorismo y violencia, el desamparo económico al que se ha visto abocada la mayoría de la población mundial en las últimas décadas, la desigualdad social y la exclusión de oportunidades. Los anteriores aspectos, sin duda notables en un análisis de concepción y actualidad humanista en el mundo.

Baste sólo con mencionar las consecuencias vividas por el holocausto humano generado con las dos guerras mundiales, la experiencia trágica que generó el fascismo y el régimen nazi en la escena mundial, las deshumanizantes torturas psicológicas que viven los civiles en medio de los conflictos, los desplazados por las violencias, las muertes por la proliferación de armas químicas, las condiciones infrahumanas en las que habitan millones de personas...¹⁰

Sin embargo, también es cierto que el siglo anterior develó avances manifiestos de la racionalidad humana en el reconocimiento de los derechos humanos de primera, segunda, tercera e incluso cuarta generación, ampliando un espectro de actuación a las peticiones de los grupos (derechos colectivos y sociales) y a la relación con la naturaleza (derechos ambientales) que permitieron en especial avances en la cobertura y calidad de algunos derechos humanos como la salud, la educación, la equidad de género, y mejoraron, asimismo, el bienestar humano en tanto permitieron progresos en materia de infraestructura urbana y rural y comunicaciones. Igualmente, las manifestaciones desde las dimensiones no racionales del hombre comenzaron a jugar un papel fundamental en el reconocimiento de ese hacerse "ser humano", en especial las dimensiones trascendente, estética y política comenzaron a adquirir relevancia en la comprensión de humanidad.

En este complicado marco, referirse al panorama de las humanidades para el siglo XXI es enfrentar un mundo complejo en el que tanto las condiciones de desarrollo

¹⁰ Siendo este un trabajo sobre el contexto de las humanidades, no es menester dedicarse a un análisis detallado de los factores negativos que nos heredó el siglo anterior -lo cual aunque importante, es campo común y podría convertirse en temática de un trabajo posterior-, se pretende sólo hacer mención sucinta a lo largo del texto a algunos aspectos que sirven de referente para la ubicación del macrocontexto que potencia esta reflexión.

han sido evidentes en materia de calidad y bienestar, pero asimismo, la inequidad en oportunidades y distribución del bienestar son manifiestas.

En consecuencia, pensar en las posibilidades que tiene la reflexión humanística en este momento, implica un postulado esencial para la Universidad: las humanidades refieren a la condición humana misma y por ello es necesario pensar que los avances en ciencia y tecnología deben colocarse al servicio de todos los hombres permitiéndoles mejorar su bien-estar en el mundo, su condición misma de seres humanos.

La fuerza vinculante que adquirieron en el siglo XX y tienen hoy las ciencias naturales y económicas, modificaron la conciencia histórica humana llevándola a un paradigma sobre el modo como se construye conocimiento y destacando lo que es esencial en la construcción del mismo. Sin embargo, fruto de esa postura ha nacido también una reinterpretación de la racionalidad científica y técnica y una vuelta al ser humano íntegro como centro de toda consideración¹¹.

Es importante que los servicios públicos hayan generado condiciones de vida superior a la población que los utiliza, pero aún así, muchas personas que carecen de recursos económicos para pagar por el servicio no pueden usarlo. Es relevante que el analfabetismo se haya reducido en casi todo el mundo de manera notable, más aún el respeto por las identidades culturales quiere subyugarse por políticas de globalización económica que obligan a la unificación del pensamiento. La reflexión humanista actual debe posibilitar al hombre vivir en la pluralidad que le garantiza su libertad. Nada grande nace del hombre si no por su libertad y la condición humana misma no puede separarse de ella, es substancial, la necesita...

Sólo un triángulo de los saberes: ciencia (empíricas y sociales), filosofía y religión permitirían complementar la tarea hasta ahora básicamente desarrollada por las ciencias empíricas, reflexionar el telos (o causas finales. En el sentido de que todo lo que se hace tiene un fin) que subyace a cada creación humana y los beneficios y perjuicios que éstos implican. Pero no puede confundirse una propuesta humanista con sólo filosofía, sociología, ética o religión y allí diluirlas. Las humanidades son la consideración sobre el humanismo mismo, no la conforman sólo los discursos humanistas promovidos por las disciplinas humanas, las humanidades son una praxis que aparece como fruto de una cosmovisión humanista... las humanidades son la racionalidad que se devela para ver la vida misma de forma humana. Villa (2001, p. 18) escribe:

¹¹ *Pues no tiene sentido que la medicina científica y las condiciones de salud que ésta genera, reduzcan la incidencia de las enfermedades, aumenten las expectativas de vida y contribuyan en conjunto a los avances en el cuidado de la salud, si los más necesitados, los más carentes de oportunidades en el mundo no tienen acceso a estos beneficios.*

Nuestras sociedades viven una paradoja con respecto a las humanidades: las involucran retóricamente pero las obvian en la práctica; tal vez esa persistente nostalgia que despiertan los discursos humanísticos tengan que ver con su mal uso...

Estos factores, generan un horizonte de expectativa e incertidumbre, también de esperanza para la reflexión humanística en el mundo actual... confirman que el hombre es un ser diferente a los demás por su razón, no obstante, revelan que el ser humano no es sólo razón... y que exclusivamente con la participación de una racionalidad científico-técnica no es suficiente para ser mejores seres humanos, se necesita un compromiso humano que incluya la participación de las disciplinas sociales, la consideración filosófica y las valoraciones estéticas, religiosas y axiológicas, la admiración por las tradiciones de los pueblos y sus creencias que posibilitan fortalecer una cultura del respeto en Humanidad... La reflexión humanística debe vincular el pensamiento y el actuar humanos a una propuesta social, religiosa, filosófica y ética que permita al hombre pensar su naturaleza y en la cual cada uno de los seres humanos se perciba a sí mismo como sujeto moral con responsabilidades y compromisos en el ámbito colectivo por el sólo hecho de ser "ser humano".

Si las tentativas de especialización han degenerado en particularizaciones de la realidad y no han permitido una visión de conjunto, hablar de humanidades hoy debe implicar entender que al lado de la dimensión epistemológica y socio-económica, las dimensiones antropológica, espiritual, ética y estética que los hombres poseen, son las que permiten conformar una propuesta humana holística, un verdadero humanismo... hablar de humanismo es hablar de una visión, es acercarse a un ideal humano, a una idea de hombre que se construye como proceso mismo y no como abstracción teórica. Villa (2001, p.108) escribe:

La inoperancia de una definición del ser del hombre en términos sustantivos, ha puesto en evidencia la imposibilidad de seguir explicándonos el lugar del hombre en una sociedad como la nuestra a partir de humanismos inspirados en cuerpos doctrinales.

Y añade:

La comprensión de lo humano como tarea de los humanismos, ha de darse como un intento de sensibilización a partir de lo que sabemos de nosotros mismos; es decir, que estamos en el mundo y que éste nos es dado gratuitamente como morada.

Como se entiende, esta tarea humanista, esta misión humana -perdida en muchos casos, recontextualizada en otros- exige, ante todo, pensar y definir su cosmovisión, ésto significa, preguntarse por el ideal de hombre mismo y su comprensión de mundo. Esta es una tarea en la que el ser humano se pregunta por su papel en el escenario en el que cohabita, por su "ser" y su "estar" en el mundo. Así, el ser humano se humaniza en su "ser" en el mundo, por la reflexión sobre sí mismo, y ello, le permite reflexionar su "estar" en el mundo, porque "estar" implica relación y cada relación conlleva actuación en la que el hombre interactúa con otros "algos" de la naturaleza... y por la cual -como plantea Villa- se "sensibiliza". Es además, en esta relación en la que aparece la cultura... cultura que le permite al hombre humanizarse o deshumanizarse. Al respecto Soto (1999, p.27) escribe:

...el humanismo hace de la cultura su gran fuerza y potencia. Es la cultura como ese gran esfuerzo humano en el mundo lo que nos hace humanos. En otros términos, el hombre no se humaniza sino humanizando la naturaleza. Es la condición de posibilidad de su realización como hombre...

La tarea en doble vía -como ontología y gnoseología- redirecciona el campo de producción del pensamiento sobre el hombre mismo y su quehacer en el mundo: Lo humano y la cultura humana, implicando una construcción colectiva de ciencia, religión y filosofía que permite dotar de un significado -no nuevo, sino contextualizado- nuevas propuestas de sentido que descubren tendencias que surgen a partir del compromiso humano de interpretación de las humanidades.

Puntualizando: Una lectura humanística hoy, exige, como nunca antes, un giro en su propia comprensión, la cual le permita entender el sentido de ¿cómo "están" los seres humanos en el mundo de la vida? Un terreno en el cual no sólo es importante el trabajo de la filosofía, la religión, las ciencias empíricas o sociales por separado, sino también un diálogo aunado de ellas, porque el hombre es, ante todo, un sujeto histórico de relaciones complejas.

Este es el primer paso que permite entender una razón que acompaña el devenir del proceso... una "humanitas" en la que la perfectibilidad del ser humano es el norte. Este aspecto, de modo especial, indica el camino y la urgencia de las humanidades, plantea retos y tendencias que surgen de la lectura contextual: Comprender al ser humano como un sujeto holístico y en constante perfección, comprenderlo como un sujeto que se humaniza, de allí surgen no sólo los retos y tendencias, sino el conjunto posible de relaciones que se pueden establecer.

2. Cinco Tendencias en el Pensamiento Humanista como actitud comprensiva de las posibilidades humanas

Se ha planteado como idea central del punto anterior que la reflexión humanística actual debe pensarse en el escenario de relaciones entre la filosofía, las ciencias y la religión bajo un marco de articulación de las consideraciones planetarias con visiones de la realidad propias de los espíritus de los pueblos. Significa esto, que las cosmovisiones de cada pueblo y sus hombres subyacen en un escenario marcado por las tendencias culturales, científicas, sociales, filosóficas, espirituales, místicas y religiosas; en especial, las culturas de oriente y el occidente hispanoamericano mezclan los avances ofrecidos por la sociedad industrial con su tradición cultural en un híbrido complejo que se reciente ante las propuestas de la sociedad globalizada (aldea global) y la unificación del pensamiento definido fundamentalmente por la racionalidad científico-técnica. Es por ello, que pensar el contexto actual de las humanidades implica aunar las tendencias universalizable y local, sin perder el horizonte fundante del humanismo mismo, pues éste es, ante todo, un modelo de hombre que ilumina desde el fondo el camino, y el camino es, precisamente, un continuo hacerse mejor ser humano... El humanismo es por ello, modelo no doctrinal, sino constante proceso de perfectibilidad.

Pensar las tendencias actuales de las humanidades, sus retos, perspectivas y posibilidades conlleva pues auscultar en lo local, sin perder los elementos característicos universales que nos definen como seres humanos, al tiempo que implica no desconocer que como proyecto de humanidad misma, sus objetivos, metas y fines deben ser visualizados a mediano y largo plazo. La reflexión humanística debe prever, además, que cada nuevo avance en el proyecto humano es fruto de la capacidad humana para resolver conflictos mediante los caminos del diálogo y la solidaridad entre los hombres.

Partiendo de estas consideraciones y bajo el panorama actual del poder y el conocimiento en el macrocontexto, es necesario plantear la primera tendencia de las humanidades que se define en una apuesta por la racionalidad dialógica interdisciplinaria, la cual devela que la ciencia empírica y el método científico positivista -tan influyentes desde la modernidad- no son las únicas formas válidas para leer la realidad, que al lado de estas respuestas científicas -en todo caso falibles-, el hombre tiene otros caminos para comprender y comprenderse en su relación con el mundo y los otros: La totalidad de los hechos tiene formas de interpretarse y decirse que superan el lenguaje lógico-matemático y cognitivo-informativo de las ciencias.

Los esfuerzos de la ciencia deben dialogar con otros campos de la vida humana, con la estética, la filosofía, la cultura, la política,

la administración y la religión, constituyendo una “ideología de la respuesta holística” (sí se permite la expresión) que de cuenta realmente de lo que el hombre es: una interacción constante. En este sentido, el conocimiento resultante no sólo es benéfico en tanto avance explicativo de la realidad, sino generador de la condición humana misma. Ruiz (2002, p. 31) escribe frente a estas relaciones:

En términos generales puede decirse que el tema de la comprensión ha servido de manera negativa para realizar una crítica al modelo de análisis que llevó a cabo toda la epistemología moderna, especialmente en las teorías del sujeto, de la mente, de la conciencia o de la teoría del conocimiento, todas ellas empeñadas en dilucidar la relación entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido. La conquista más decisiva de este debate fue el reconocimiento de que el sujeto al que dichas teorías se refieren es una entidad desvinculada de la historia, de la sociedad y de sus relaciones con otros sujetos, es decir, un sujeto aislado de su relación con el mundo y con los otros.

Y añade

El ser humano no es sujeto sino un ser que se realiza en pluralidad de relaciones. La misma condición humana se caracteriza como juego de relaciones, de vínculos y de confianzas elementales con las cuales no sólo se hace significativa la existencia sino todo lo que a ella está referida.

Ahora bien, no solo el hecho de abrir un espacio válido a otros conocimientos constituye el primer reto de las humanidades, sino que precisamente el desafío consiste en entender cómo estas múltiples respuestas sobre lo real dialogan en un contexto de consenso y disenso, cómo la ciencia empírica colabora para explicar la realidad y las actuaciones de los hombres y las humanidades cuestionan, interpretan e intervienen en esas actuaciones y en las explicaciones y el actuar mismo de la ciencia. La incidencia de las expresiones del humanismo (filosofía, antropología, religión, literatura, etc.) sobre la ciencia empírica y viceversa, posibilitan una actitud y una comprensión plural y relacional sobre la realidad. Ruiz (2002, p. 42) plantea:

... Se trata aquí de destacar la importancia que tiene la interacción, ya sea bajo la forma del debate, la deliberación, el acuerdo, la discusión o el disenso. La realidad es una construcción social. La comprensión de la acción tiene un carácter relacional. De dicha construcción conjunta se derivan compromisos teóricos y prácticos, planes de acción, expectativas de sentido. (...) Ella implica compromisos tanto instrumentales como morales, un talante ético y una cualidad perceptiva para distinguir lo provechoso de lo dañino, lo bello de lo feo, lo que nos potencia de lo que nos inmoviliza.

A través de este primer desafío de las humanidades, se posee la autorización para preocuparse por problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios en el marco de la dialogicidad y la diferencia reflexionada, asimismo, para ocuparse de los discursos y problemas presentes en los espíritus regionales y locales que no se resuelven con base en paradigmas establecidos desde lo científico universal, pero tampoco desde apasionados dogmatismos.

Un segundo reto de las humanidades -en completa conexión con el primero- radica en el hecho de crear un escenario adecuado para que el hombre de ciencia empírica piense solidaria y humanamente cada uno de los usos que se da a los descubrimientos científicos, y también, para que no sea juzgada a priori su actuación. Aún cuando muchas invenciones físicas y químicas se han desvirtuado y los usos militares y políticos que han sufrido algunos hallazgos científicos hayan finalizado en catástrofes para la humanidad, es un reto para el pensamiento humanístico hoy, crear un contexto adecuado para que el científico pueda innovar sin que sus descubrimientos pongan en peligro la salud y la tranquilidad humana. Los hallazgos en química, física y biología deben ser orientados desde la solidaridad y el telos disciplinar creando ambientes adecuados para su debate y evaluación. Soto (1999, p. 240) refiriéndose al tema del humanismo científico, escribe:

La técnica científica que se desarrolló a partir de la construcción de las ciencias físico-matemáticas puestas al servicio de la capacidad técnica del hombre ha puesto en peligro este ser del hombre. Lo que se constata hoy es que la técnica actual, en medio de su maravillosa capacidad constructiva, es también maravillosamente destructiva, apunta a puntos de peligro, a una destrucción del mundo circundante del hombre.

Y agrega más adelante (p. 241) respecto a la tarea de las humanidades:

... Es un humanismo referido a la técnica, un humanismo que impulse el estudio de la esencia de la técnica, del origen histórico de la técnica, de las relaciones del hombre con el mundo en la forma de una relación técnica, que plantee la construcción de un humanismo científico o una ciencia humanista, que clarifique que hoy la técnica, más que un instrumento es el modo con el que el hombre tiene que entenderse, que haga claridad sobre los valores y antivalores de este mundo de la cultura técnica, que construya una racionalidad ética sobre la técnica: o somos Pígalión o somos Frankenstein.

Aún más, el reto de las humanidades apunta, a nuestro juicio, no sólo a una ética de la actuación científica, sino, a crear escenarios de compromiso ético bajo

los cuales los gobiernos se responsabilicen en el uso de los descubrimientos científicos, creando políticas que favorezcan los beneficios y eliminen los riesgos que pueda generar para los seres vivos y su ambiente el inadecuado tratamiento de los mismos. El diálogo entre las disciplinas humanas y la política de los Estados debe revertirse en el hecho que los hallazgos científicos y técnicos deben favorecer a todos los integrantes de las comunidades, es decir, las propuestas tecnológicas deben ser orientadas hacia toda la población, especialmente aquella que más lo necesita.

Creado este escenario de y para el diálogo interdisciplinar e ideológico, el tercer reto que tiene la propuesta humanística es el más antiguo e importante de todos: recuperar la dignidad humana. Este reto tan difuso, al mismo tiempo tan palpable, debe buscar que cada uno de los hombres llegue a hacerse efectivamente un “ser humano” o, en palabras de Soto (1999, p. 227): “Ser hombre de un modo más propio, hacer al hombre más verdaderamente humano”.

La condición humana como proceso constante de perfectibilidad, conlleva a la enseñanza y autocomprensión de la libertad, es decir, el hombre debe comprender inicialmente qué es la libertad y dónde ésta encuentra sus límites, cómo es posible hacerse autónomo en sociedades fundamentalmente heterónomas y cómo se determina a partir de ello las convivencias sociales de las múltiples personalidades implicadas en la vida comunitaria, para ello, las reflexiones desde la filosofía, la sociología, la antropología, la religión y la ética son fundamentales, amplían los espacios de racionalidad discursiva y plantean un fin en la “sustancialidad” misma del hombre y en ese proceso de perfectibilidad humana.

Este reto posibilita, además, la creación del escenario propicio para la fundamentación de la libertad autónoma, la cual no debe mal interpretarse ni separarse de la responsabilidad que a cada ser humano le compete, dado que el hecho de respetar las conductas y comportamientos no implica necesariamente que estos sean los adecuados. Los hombres deben comprender que su libertad termina cuando las acciones que ella impulsa lesionan a otros seres vivos con los que se cohabita el mundo.

Ahora bien, en consecuencia con lo planteado anteriormente, surgen dos intereses y retos que aúnan en gran medida, no sólo lo señalado hasta ahora, sino que determinan una urgencia en la racionalidad humanística para el macrocontexto actual.

El primero de ellos devela, precisamente, que todos los hombres y mujeres sean tratados humanamente por el reconocimiento de todos sus derechos y

dimensiones humanas. Esta afirmación parece obvia, e incluso, se redefiniría en el reto anterior, pues la dignidad humana es el derecho connatural al ser humano mismo, aún así, se hace necesario presentarlo por separado, pues existen otros derechos relevantes sobre los cuales se debe hacer defensa en todo instante y que muchas veces son opacados por la relación derechos humanos = dignidad humana. Significa ello, que cada uno de nosotros tiene el compromiso humano de vivir una praxis humanística, la cual, va más allá del “deber ser” o la responsabilidad de salvaguardar la dignidad humana. Incluso el compromiso, tanto en lo referente a la dignidad humana como en todos los demás derechos humanos va más allá del “deber ser” y la responsabilidad a la que se hace referencia, pues en el primero -el deber ser- se anhela, pero no necesariamente se actúa, en la segunda -la responsabilidad-, se hace lo necesario para cumplir, pero no se va más allá.

El compromiso de vivir -y en algunos casos construir- una praxis humanística se expresa pues, de manera urgente y relevante hoy en el compromiso humano por sus derechos, lo cual implica velar por su protección y su defensa, además por su promoción en todo tiempo y escenario

... en forma creciente los derechos humanos han comenzado a ocupar un lugar relativamente importante entre la población no experta en el tema. Cada vez más se ha venido interiorizando que salvaguardar la dignidad humana y todas las prerrogativas inalienables que de ella se derivan es, en realidad, el fundamento de los derechos humanos y que su apropiación, conocimiento y práctica son absolutamente necesarios y urgentes para desarrollar con decoro el proyecto personal de vida de cada ciudadano (Fonnegra, Bohórquez y otros, 2004, p.7)

Los Derechos Humanos -en todas sus generaciones- aparecen como un compromiso actual y futuro, implican una responsabilidad con la posteridad, por ello, cobijan la actuación bajo una ética racional fruto de la dialogicidad que armoniza los máximos y los mínimos para cohabitar el mundo. La generación actual tiene el compromiso de ofrecer y entregar una racionalidad diferente a la imperante hoy día, tiene el compromiso de entregar una razón humanista que se exterioriza en el reconocimiento de las dimensiones humanas y las relaciones entre los seres y con el entorno. Soto (1999, p.235) plantea:

... Sea que sí o que no, lo cierto del caso es que los Derechos Humanos abren una dinámica político-cultural, democrática y comunicativa: En palabras de Kant: 'Aprendo a honrar al hombre y me encontraría mucho más inútil que el obrero común si no creyera que estas meditaciones pudieran dar a los demás un valor para restablecer los derechos del hombre'.

En estos Derechos Humanos tenemos la común asunción de lo que se descubre por igual a todos como digno de ratificación. Lo del profesor Jean Ladrière: 'Existe la lucha de los imperios y el cinismo de los poderes, pero también la proclamación de los derechos y la reivindicación siempre actuante de la libertad'. O sea, la cultura educativamente entendida tiene un imperativo: El imperativo de la educación es educar en el valor. Y educar en el valor es educar en los derechos del hombre.

Las tendencias y retos anteriores posibilitan reconocernos en el mundo haciendo hipótesis imaginativas en las que seres humanos vivan bajo condiciones de dignidad, de respeto por las diferencias y dialogicidad que genera consensos. Sin embargo, ninguno de ellos es posible sin el quinto reto: un compromiso práxico real por reducir la pobreza y garantizar la igualdad y las mismas oportunidades a los seres humanos. Para llevar a cabo un compromiso verdadero con una racionalidad Humanística no basta con reconocer y promulgar los Derechos Humanos en todas sus generaciones, ofrecer los escenarios para la participación y el debate si no hay un cambio en la dinámica económica de las sociedades actuales, en la racionalidad económica cotidiana que mueve hoy el mundo. Soto (1999, p.238) al referirse al antihumanismo cotidiano, plantea:

Este antihumanismo cotidiano no es entonces otra cosa que la contradicción entre los valores que el humanismo proclama y su negación en la vida ordinaria cultural y económica. Es la dicotomía entre formulaciones y vivencias. Si los estoicos pedían que la vida fuera como la doctrina, en este antihumanismo cotidiano la exigencia es al revés: la vida no debe ser como la doctrina.

Y en este cambio, el aporte de la filosofía, la religión y -en especial- de las ciencias sociales son relevantes, pues por la complejidad de la tarea, esta labor no se logra sólo mediante el sentido de compasión o benevolencia a la manera como la religión nos lo ha desvelado, tampoco por las reflexiones sobre distribución de las riquezas producto de las novedosas consideraciones filosóficas. Se trata de una racionalidad abierta al compartir y de un compromiso del sujeto moral que posibilita que el resto de seres humanos co-habiten el mundo en condiciones decorosas. Villa (2001, p. 102) escribe:

Hasta cierto punto, el interés de las humanidades académicas ha sido el de legitimar fragmentariamente tantas ideas de hombre, como disciplinas humanísticas hay y dentro de un triple marco de inspiración: metafísico, científico, religioso. Hoy, dada la inoperatividad de las formas ideológicas, las humanidades se ven precisadas a crear horizontes de sentido para la humanidad del hombre en un mundo complejo...

Este sentido práxico se comienza a vislumbrar desde el reconocimiento de la igualdad en todas sus manifestaciones -en especial la cultural, laboral y educativa-, se logra, al respetar las tradiciones culturales de los pueblos y por ello no marginarlos de la escena de participación mundial. Al ampliar las oportunidades de empleo a los seres humanos discapacitados y a todos los hombres bajo una consideración racional de la justicia social, que garantice políticas de apoyo real a los empleados y desempleados y seguridad y tranquilidad a los pensionados; una racionalidad humanística frente a la seguridad económica de los hombres no significa una lógica capitalista o socialista, significa una lógica que hace posible disfrutar de las riquezas por una distribución racional de las mismas.

Dar posibilidades de educación y empleo a los seres humanos porque es pensada desde la oportunidad que cada hombre tiene de aumentar su conocimiento práxico haciéndose cada vez más perfectible... En una racionalidad humanística la oportunidad de educarse aparece como un proceso de humanización, no son solamente los mínimos estándares referentes a las destrezas básicas de lectura, escritura y matemáticas... la educación es un proceso constante por ser cada día mejores seres humanos; la educación es, sin lugar a dudas, la vía para aproximarse a la razón humanista y promover un ideal de hombre a través de las relaciones explicativas, comprensivas y emancipadoras fruto de los desarrollos de las ciencias, la filosofía y la religión. Villa (2001, p. 102) refiriéndose a estas relaciones motivadas por una concepción humanista frente al hombre del siglo XXI plantea:

El sujeto de las humanidades empieza a expresar en su transformación no ya una esencia sino un estado de conexión o enlace con el mundo; él es la síntesis de muchas versiones de conocimiento, versiones que van desde la biología, la química, la física, etc., a la etnología, la sociología y demás saberes humanos; unos a otros enlazados transversalmente, sin fronteras, tránsito del conocimiento de una disciplina a otra bajo las características de una composición en red.

Conclusión

Pensar el contexto actual de las humanidades implica necesariamente considerar las razones que están veladas detrás de las manifestaciones de racionalidad que motivan la praxis y las actuaciones de los hombres de hoy. Por ello, auscultar el panorama actual de las humanidades permite plantear que el gran reto de las humanidades es precisamente comprenderse en una razón humanista, en la cual el hombre no sólo aparece como centro de la reflexión y la acción, sino como proceso de hacerse ser humano en sus múltiples dimensiones. La razón humanista obedece al modelo actual e histórico de hombre perfectible, ese es su fin y su valor supremo, por ello, el reto de las humanidades conlleva, ante

todo, una reflexión conjunta de la filosofía, la religión y las ciencias sobre el proceso humano de perfectibilidad.

Esto implica, además, que considerar los retos y tendencias de las humanidades es articular las distintas culturas del mundo con las condiciones de humanidad universales; asimismo, comprender que con igual urgencia que en el pasado, siguen siendo problemas fundantes del proceso de hacernos humanos la dialogicidad, la creación de escenarios para el consenso, el respeto por la dignidad humana, los derechos humanos -ahora mucho más abarcadores-, la igualdad y la generación de oportunidades, sin embargo, el escollo relevante es que hoy sin duda, reconocernos en una cosmovisión de hacernos perfectibles como seres humanos es más complejo que siglos atrás. Sí se reconsideran estas situaciones y se trabaja en torno a ellas, no cabe dudas, que la comprensión humanística y los retos planteados en esta ponencia, se contextualizarán en actuaciones cotidianas para el beneficio de los hombres en un marco de dialogicidad y reconocimiento de sus dimensiones estética, política, religiosa y científica bajo un encuentro de los elementos universales y los determinantes contextuales que conferirían una verdadera praxis humana.

Bibliografía

- BETANCUR, A. (2000). La educación como formación: Reflexiones en torno al compromiso educativo de la universidad. En: Revista Páginas: revista académica e Institucional de la UCPR. 70, 39 -76.
- FLÓREZ, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.
- FONNEGRA, C. & BOHÓRQUEZ, J. (2004). Educar en Derecho Internacional Humanitario. Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- RUÍZ, M. (2002). Las humanidades como experiencia de comprensión: Significado de las humanidades en la formación universitaria. En: Memorias primera jornada sobre las humanidades, su razón de ser, su presente y su futuro. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. 24 - 45.
- SOTO, G. (1999). Humanismo, cultura y universidad en un nuevo milenio. En: Cuestiones Teológicas. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. 66, 225 - 243.
- VILLA, C. (2001). Las Humanidades en la Formación Universitaria. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.

5 ¿Qué es el hombre?: ¿un ambiguo ser? Exposición dialógica entre el Deinos, la Pulsión y el Conatus

What is the man? : An ambiguous being? Dialogic exposure among Deinos, Instinct and Conatus

Carlos Andrés Hurtado Díaz¹



1 Psicólogo, Universidad Católica Popular del Risaralda –UCPR-. Especialista en Clínica Psicoanalítica, fundación Praxis Freudiana, (Buenos Aires, Argentina). Candidato a Magister en Psicoanálisis, Universidad Argentina John F Kennedy (Buenos Aires, Argentina).

carlos.hurtado@ucpr.edu.co

*Recibido:
26 de octubre de 2010*

*Aceptado:
30 de noviembre de 2010*

Resumen: Se establece una pequeña exposición dialógica entre el Deinos, la Pulsión y el Conatus, conceptos trabajados respectivamente por Martin Heidegger, Sigmund Freud y Baruch Spinoza a propósito de intentar dar respuesta a la cuestión antropológica: ¿qué es el hombre?, de allí mostrar la ambigüedad del mismo hombre y proponer el término medio señalado por Aristóteles; la virtud ética como la justa medida. Finalmente plantear que el aporte del escrito se inclina a un pensamiento abierto y en busca de que el hombre encuentre un sentido menos atroz a su existencia.

Palabras clave: Deinos, Pulsión, Conatus, Justa medida.

Abstract: One proposes an exhibition dialogic between the Deinos, the Drive and the Conatus, Worn out concepts respectively for Heidegger, Spinoza and Freud about trying to give response to the anthropologic question: what is the man?, of there showing the ambiguity of the same one, to propose the average term proposed by Aristotle, the measured joust, and finally to raise that the contribution of the writing inclines to an opened thought and in search of that the man finds a less atrocious sense to his existence

Key words: Deinos, Drive, Conatus, measured Joust



Cusco, Perú - FVG®

Bien lo indica Otto Friedrich Bollnow (1983) en los “Escritos de Filosofía” justo en el primer apartado, cuando a manera de introducción nos acerca a los orígenes de la cuestión antropológica, ¿Qué es el hombre?: “la pregunta...se remonta hasta los orígenes mismos de la historia. Así ya dicen los salmos: “¿Qué es el hombre, para que de él te acuerdes? Y ¿Qué los mortales, para que te ocupes de ellos?”, y más adelante: “como humo es el hombre, sus días pasan como una sombra” Salmos 8 y 144. (P.4). Y bien, desde remotos tiempos la pregunta ha hecho meya en los grandes pensadores, por supuesto que la forma de ser del hombre; amoroso, pasional y erótico pero también enigmático, complejo y siniestro, es decir, esta forma un tanto mezclada o ambigua ha movilizad el trabajo y estudio respecto a aquel profundo interrogante, de allí diferentes posturas como resultado frente a la inagotable investigación sobre este grandioso ser.

Es entonces de esta manera, que se propone realizar una breve exposición al poner en dialogo algunos términos (Deinos, Conatus, Pulsión) que han hecho parte de aquellas investigaciones y que han permitido evidenciar un poco sobre qué es el hombre y su esencia, esto apoyado en algunos de los estudios de Martin Heidegger, Baruch Spinoza y Sigmund Freud, claro está que teniendo de igual manera como referente a Otto Friedrich Bollnow, así como también “La ética Nicomáquea” de Aristóteles y finalmente algunos diccionarios fuentes.

Se aclara que la intención del escrito no es profundizar en el análisis de cada uno de los términos ni tampoco mostrar similitudes, pues quizás no las tienen, lo pretendido en cambio es señalar el punto ambiguo que cada uno de los conceptos propone, ¿ Acaso por causa de la misma ambigüedad del hombre?, y de allí entonces pensar el término medio propuesto por Aristóteles, específicamente el que media entre el exceso y el defecto, a saber, La virtud ética como la justa medida, modo de ser, que como se verá se encuentra de igual manera explicito en los conceptos propuestos al diálogo. Seguramente esta exposición no será la respuesta única a la cuestión filosófica pero intenta hacer su aporte al inclinarse a un pensamiento abierto y en busca de que el hombre encuentre un sentido menos atroz a su existencia.

Iniciemos entonces con este término de la justa medida; y si aquel que se postula es la virtud ética, es por lo que muy bien indica Aristóteles:

“...puesto que se ha establecido que la virtud es este modo de ser que nos hace capaces de realizar los mejores actos y que nos dispone lo mejor posible de cara al mayor bien, siendo el mejor y el más perfecto el que está de acuerdo con la recta razón, o sea, el término medio entre el exceso y el defecto relativamente a nosotros, se deduce necesariamente que la virtud ética será un término medio propio de cada uno, y que está en relación con determinados términos medios en

los placeres y dolores, en las cosas agradables y dolorosas. Y el término medio se hallará, unas veces, en los placeres (pues existe un exceso y un defecto) otras, en los dolores, otras, en ambos.” (P. 442).

Al respecto entonces, el modo de ser, esta virtud ética traerá consigo, y aunque en ciertos casos el hombre no lo logre, una importante disposición a la justicia.

“...según el filósofo (Platón), algo que debe ser deseado por sí mismo y no por sus resultados. Por eso hay que ser justo inclusive si el practicar la justicia causa la infelicidad, inclusive si no hay dioses que puedan recompensar en otra vida los supuestos males causados por la práctica inflexible de la justicia. Pues la justicia no es solamente una alta virtud; es la virtud esencial y suprema del Estado, que debe organizarse enteramente según ella: el Estado ideal es el Estado donde domina la justicia” (Ferrater 1996 CD ROM).

Y aunque Aristóteles propuso una división de la justicia también es cierto que acepto estos planteamientos de Platón y por tal es que se puede retomar para postularlo como la medida justa entre la ambigüedad de cada uno de los términos en dialogo.

Lo anterior debe pensarse no como si cada uno de los hombres pueda hacer lo que quiera si no que cada uno debe hacer lo que quiera, y es en este sentido entonces que la virtud ética de la justicia, en tanto desempeño de la función propia en relación a lo común debe verse como la más acertada virtud, no en conjunto de leyes objetivas sino al contrario plasmado desde lo más particular y subjetivo de cada hombre. Por supuesto que no es fácil conseguirlo pero sin duda es el único medio que permitirá una mejor convivencia entre los hombres.

Ahora bien, respecto a lo indicado por Otto F Bollnow sobre las preguntas acerca de la esencia del hombre que se remontan mucho antes, y obvio que mucho antes a Freud, Spinoza y Heidegger, cuando ya en los relatos bíblicos encontrábamos lo señalado, por ejemplo en el salmo 8, resulta que también podemos incluir lo narrado por San pablo (1997) en Romanos 7:

“19 por que no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero, eso hago...20 Y si hago lo que no quiero, ya no lo hago yo, sino el pecado que mora en mi...21 Asi que, queriendo yo hacer el bien, hallo esa ley: que el mal está en mi...22 Porque según el hombre interior, me deleito en la ley de Dios; 23 Pero veo otra ley en mis miembros, que se rebela contra la ley de mi mente, y que me lleva cautivo a la ley del pecado que está en mis miembros...24 ¡Miserable de mí! ¿Quién me liberara de este cuerpo de muerte?”. (p. 1417).

“El pecado que mora en mí” es el título que da San Pablo a este versículo, allí se evidencia la ambivalencia de leyes que tiene que soportar el ser humano, una ambigüedad que deberá estar siempre regida por las mismas leyes, pero que deberá encontrar la medida justa para un vivir más humano. Se puede apreciar entonces que no solo la pregunta por qué es el hombre se remonta a tiempos de gran data si no que al igual ya se planteaba una propuesta para, si se me permite el término, “equilibrar” esta ambigüedad del hombre; San Pablo indica una ley divina y una ley corporal, se pregunta en varias ocasiones por si la ley es pecado y responde ambivalentemente, pero a su vez indica seguir la ley divina, la ley de Dios, que muy buena propuesta pudiese resultar a no ser por el pecado que habita en la carne, por la ley de los miembros. No obstante, ya entre líneas se esboza una ética, desde mi punto de vista basada por y en la justicia en tanto sea término que medie como virtud del hombre, pero sin duda esta virtud, será una ley que deberá alcanzar el mismo hombre en sus avatares diarios del vivir, será una inscripción éticamente humana y es así que podrá ser la justa medida entre la ley divina y la de la carne.

De igual manera, en el discurso de la tragedia griega también se puede ver que incluso desde allí, grandes pensadores han encontrado contenidos un tanto ambiguos. En *Antígona* de Sófocles (1998) se pronuncia el coro de la siguiente manera: “Muchas son las cosas terribles y no hay nada más terrible que el hombre” (p. 334) Y es precisamente en este punto donde puede entrar al diálogo uno de los tres términos propuestos para ello; es en este “terrible” que podemos ya señalar una buena traducción del *Deinos*, y no en cambio la que se lee en ocasiones solo como aquello “asombroso” o “maravilloso”, en realidad es un término que va mucho más allá, es decir, no solo implica esto tan terrible, pues en su etimología se evidencia de una forma mezclada en tanto que si bien es lo más “terrible” a su vez es aquello “grandioso”.

Martin Heidegger en su libro “Introducción a la metafísica” (1998) ya lo señalaba al precisar que el término se refería no solo a lo “terrible” a lo “que da temor” sino que de igual manera el asunto tenía que ver con el “Unheimlich”, es decir, lo “pavoroso” lo “siniestro”. (P. 89) El importante diccionario de Pierre Chantraine “Dictionnaire Étymologique de la langue grecque: Histoire des mots” (1968) en el tomo I señala lo siguiente en torno al *Deinos*: “terrible, redoutable”... “puissant, extraordinaire”, etc.” (p. 256). Referencia sin duda muy cercana al pensamiento Heideggeriano, pero al igual nos indica de aquello extraordinario, y bien lo encontramos con Otto F Bollnow (1983) en el apartado final “El hombre como potencia”, cuando señala: “en el sentimiento de orgullo ante el propio poder reside la tendencia a una extensión cada vez mayor del poder, la tentación de la desmesura, de la temeridad, con la que el hombre trata de elevarse por encima de su medida” (p.18) pero si de un lado el jalón lleva a la desmesura del otro lado esta lo mesurado, aunque esta última solo se alcance si aquella medida que intenta elevarse, se es mediada por la virtud de la justicia.

Ya ahora desde el planteamiento del Psicoanálisis, y a mano de su padre Sigmund Freud, que siempre se ha mostrado como una disciplina donde desde sus inicios, y a través de los tiempos, también ha intentado dar cuenta a la pregunta princeps de la Antropología filosófica, sus aportes han sido sustentados gracias a los principios de indagación rigurosamente fundamentados en la clínica; de esta manera, sus resultados podrían indicar asuntos como por ejemplo que los sujetos humanos sufren aquejados por sentimientos morales, que tienen un dolor de existir, por la omnipresencia del sentimiento de culpa e incluso por asuntos del llamado masoquismo moral, por la necesidad de castigo que manifiestan los mismos síntomas, por los actos fallidos en unos casos y en otros no tan fallidos, como en los lamentables casos de suicidio por ejemplo. Es desde las grandes cuestiones clínicas, en las preguntas por el acto, por el sentido de la existencia y por el ser y sus relaciones con el deber ser que el Psicoanálisis tiene mucho que aportar.

El psicoanálisis se encuentra entonces con el ineludible problema de la "Ética" en el ejercicio inmediato y sensible de la clínica, aunque, semejantes descubrimientos hayan y aun continúen desatado importantes disputas con gran parte de la sociedad y sobre todo con algunas corrientes que difieren de sus postulados.

No obstante, es con uno de los conceptos fundamentales del edificio epistémico y teórico del psicoanálisis, a saber el Trieb, la pulsión, que además de su importancia también ha marcado un tanto de oscuridad en lo que respecta a la comprensión del mismo concepto, esto no solo por la dificultad en la traducción del término al español y otras lenguas, sino que de igual manera por las diferentes deconstrucciones y construcciones que el mismo Freud hizo con el Trieb, obviamente que siempre intentando delimitar aquello que constantemente se moviliza en el hombre, esta especie de mezcla y dezmescla entre el sentimiento ético moral de la sociedad y un goce siniestro que a su vez también lo invade, es entonces con este concepto de Pulsión que Freud intenta delimitar la propuesta de la ética del Psicoanálisis.

En la lectura que se realiza a Freud, se evidencia que en un primer momento de su obra se apoyaba en el imperativo categórico de Kant, esto con el fin de encontrar una respuesta que le permitiera explicar asuntos como la censura, el juicio y los componentes morales de la acción humana. Sin embargo, es más adelante donde la propuesta Freudiana de la ética se empezaba a reconocer, es en la clínica del más allá del principio del placer que Freud va abandonando las propuestas Kantianas, y es a partir entonces de sus propios conceptos donde busca un recurso que no solo le evidencie este más allá del principio del placer y de la realidad, esto que se plasma más allá de todos los cánones establecidos por la cultura o más allá del super-yo, aquello que tramite el resto pulsional que se escapa a pesar de todos los esfuerzos, de allí entonces su postulado de una Pulsión de muerte.(1975).

Esta nueva pulsión, evidenciada gracias a su clínica, ha sido planteada como una energía con una actuación de fuerza constante, que no tiene ni día ni noche, ni ton ni son, que aumenta pero que también disminuye, es mezcla y desmezcla que bien se inclina al servicio de la vida: Eros, o al servicio de la muerte: tanathos, pero es justamente con la cual se puede definir la genealogía de la moral Freudiana: El superyó.

La pulsión entonces se presenta en la teoría Psicoanalítica como un concepto fundamental, complejo y con un carácter ambiguo; es un concepto que condensa la vida y la muerte del hombre al mismo tiempo, pero es un concepto que tiene sus leyes en tanto se puede presentar como una doctrina donde el hombre puede lograr destinar a lo sublime, a crear, a la represión de lo debido, a equiparar los excesos por medio de lo simbólico que bien para este caso puede y debería ser la justicia y no en cambio al encuentro directo con lo real, el daño sobre si mismo o contra los otros, pero bien lo indico Freud (2007) esto solo es posible con saber de aquello que nos habita, de aquello que nos genera sufrimiento, es importante entonces para el Psicoanálisis entrar en un sentir con el deseo, pero eso si: manteniendo siempre el término medio, que desde esta postura tendrá que ver con la ley simbólica.

Ahora bien, con Spinoza el diálogo se puede ampliar y enriquecer con otro concepto fundamental, a saber, el Conatus, término que también tiene su data pues fue usado por los Estoicos, por el mismo Aristóteles para designar un obrar específicamente relacionado a un impulso natural, y de igual manera el concepto ha desempeñado un papel importante en varios autores modernos, como por ejemplo: Leibniz y Hobbes, no obstante, la lectura que en este momento se realiza se sustentará solo en el pensamiento de Spinoza.

Según José Ferrater Mora (1996) el término griego conatus significa "asalto", "ataque" y de ahí "violencia", "ímpetu", "impulso". (CD ROM) En el sentido de "esfuerzo", Conatus ha sido traducida al latín por "ímpetus" pero el vocablo más usado por los filósofos ha sido conatus, traducido por esfuerzo, empresa y también potencia (Activa). Es Común en la literatura filosófica emplear la palabra conatus.

Por su parte, en otro importante diccionario de filosofía encontramos que el conatus referido al hombre, se explica como el deseo humano de vivir felizmente. Ahora bien, el Conatus en Spinoza puede decirse que es el centro en torno al cual es posible articular sus demás categorías respecto a su ontología, pues convergen todas las tensiones entre lo finito y lo infinito; entre la duración y la eternidad; la intensión y la extensión, lo posible y lo necesario; la pasión y la acción; las pasiones y los afectos; la tristeza, la alegría y el deseo. Conjunto de tensiones que sin duda imprimen aplicación al trabajo de Spinoza.

En el esfuerzo por perseverar la existencia, el conatus se rige por la siguiente ley: "Cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance por perseverar en su ser y lo que determina cuanto está a su alcance este perseverar es su grado de potencia", (2003. p. 69) bien podemos en este punto considerar de nuevo los planteamientos de Bollnow cuando nos habla del "El hombre como potencia".

"Como el alma es necesariamente de sí, por medio de las ideas, de las afecciones del cuerpo, es, por lo tanto, consciente del esfuerzo. Este esfuerzo, cuando se refiere al alma sola, se llama voluntad, pero cuando se refiere a la vez al alma y al cuerpo, se llama apetito, por ende esta no es otra cosa que la esencia misma del hombre, de cuya naturaleza se siguen necesariamente aquellas cosas que sirven para su conservación, cosas que, por tanto, el hombre está determinado a realizar..."

Además, entre apetito y deseo no hay diferencia alguna sino que el deseo se refiere generalmente a los hombres en cuanto que son conscientes de su apetito y por ello puede definirse así: El deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo. Así pues, queda claro en virtud de todo esto, que nosotros no intentamos, queremos, apetece, ni deseamos algo porque lo juzgamos bueno, sino, al contrario juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos (conatus), queremos, apetece" (2003 p.173)

Así entonces, el sentido del conatus en Spinoza, la esencia del hombre, en tanto que modo finito, existente, es conatus, pero lo que diferencia el conatus humano de las restantes cosas de la naturaleza es que el hombre es consciente de su esfuerzo por perseverar en su ser. Este conatus consciente recibe el nombre de deseo (cupiditas), el deseo se define como el conatus acompañado de la conciencia del mismo.

De esta manera, la propuesta del conatus de Spinoza, se articula a equiparar el esfuerzo por perseverar la existencia, solo en un término medio, pues bien lo indica él mismo al comentar que el conatus se rige por una ley que bien es consciente el hombre de movilizarla y hacerla suya solo si logra equilibrar bajo la justicia lo que le compete a él mismo como hombre humano y las demás cosas que conciernen a la naturaleza pero que también entran en conexión con él.

De acuerdo a esta pequeña exposición, en torno a las propuestas de los diferentes pensadores de acercarse a dar cuenta sobre aquella enigmática cuestión de qué es el hombre, se evidencia el mostrar a un ser completamente ambiguo; un ser que incesante y constantemente se tambalea entre el exceso y el defecto, el bien y el mal, el odio y el amor, la dicha y la desdicha, la mesura y la desmesura, un ser extraordinario y grande pero a su vez también terrible y siniestro. Estos resultados a simple vista podrían indicar, como bien lo manifiesta Bollnow (1983), que en el intento por resolver esta cuestión no queda otra salida frente a tales

ambigüedades que responder desde la ética, asunto que por supuesto cada uno de los tres términos en dialogo tratan de manera fina y delicada pues sin duda es éste el meollo de la cuestión.

“...esta forma del hombre no dada por la naturaleza sino obtenida o a obtener en la disciplina de la medida, la designamos con la antigua y hermosa palabra humanidad, esperando que los hombres sean capaces, a pesar de todas las experiencias amargas, de humanidad” (p.19)

Bibliografía

- Aristóteles. (2007) *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Editorial Gredos, sexta reimpresión. Madrid, España.
- Bollnow, Otto F. (1983) "Antropología filosófica", en *Escritos de filosofía XII*. Academia Nac. de Ciencias. Año VI, julio-dic. PP. 1-19.
- Chantraine P. (1968) "Dictionnaire Étimologique de la langue grecque: Histoire des mots". Tome I A-D, París.
- Cortés Morató J y Martínez Riu A. (1996-99) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Copyright ©. Barcelona, España. Empresa Editorial Herder S.A. Todos los derechos reservados.
- Freud Sigmund. (2007) *Pulsiones y Destinos de Pulsión*. En: O.C. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores, 12ª reimp. Tomo XIV.
- Freud Sigmund. (1975) *Más allá del principio de placer*. En: O.C. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores. 7ª reimp. Tomo XVIII.
- Ferrater Mora J. (1996) *Diccionario de Filosofía, versión en CD-ROM*.
- Heidegger M. (1998) *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires, Argentina. Ed Gedisa San Pablo, Romanos 7, 19-24., (1997) "El pecado que mora en mí", En: *La santa Biblia*.
- Sófocles. (1998) *Antígona*, en *Clásicos de Grecia y Roma*. Buenos Aires, Argentina Alianza editorial.
- Spinoza, Baruch. (2003) *Ética. III proposición IX*. Buenos Aires, Argentina. Alianza editori

6 Qualia y dualismo de propiedades

Qualia and dualism of properties

José Fernando Ospina¹

Resumen: En el presente artículo se intentará mostrar, de manera muy general, las posibles relaciones entre la aceptación de la existencia de los qualia y el dualismo de propiedades. Para lograr este cometido se empezará con una aclaración del significado del término Qualia, a continuación se rastreará el origen del problema de los Qualia en la distinción propuesta por Locke entre cualidades primarias y secundarias, luego se hará alusión a la problemática relación entre los qualia y las concepciones contemporáneas de lo mental relacionadas con el materialismo ejemplificada claramente en los argumentos propuestos por Nagel y Jackson contra el materialismo partiendo de la existencia de los Qualia. Por último se describirá la idea propuesta por Searle de que la aceptación de la existencia de las propiedades fenoménicas de la experiencia consciente no implica la adopción del dualismo de propiedades.

Palabras clave: Filosofía de la Mente, Qualia, Materialismo, Fisicalismo, Dualismo de Propiedades, Searle, Nagel, Jackson.

Abstract: This article intends to show the possible relations between the qualia's acceptance of the existence and the dualism of properties in a general way. In order to reach this aim, an explanation of the term Qualia is given; after that the origin of the Qualia's problem in the distinction proposed by Locke between primary and secondary qualities will be tracked. Then, the text will consider the problematic relation between the Qualia and the mental contemporary conceptions, related to the materialism, clearly exemplified in the arguments proposed by Nagel and Jackson against the materialism, starting from the existence of the Qualia. Finally, the idea proposed by Searle will be described, in which the acceptance of phenomenal properties about conscious experience does not imply the adoption of dualism of properties.

Key words: Mind philosophy, Qualia, materialism, physicalism, dualism of properties, Searle, Nagel, Jackson.



1 Filósofo, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). Magister en Filosofía de la Ciencia, Universidad de Caldas. Docente, Programa de Filosofía, Universidad de Caldas.

nepentemanizales@yahoo.com

*Recibido:
26 de noviembre de 2010
Aceptado:
20 de diciembre de 2010*



Cusco, Perú - FVG®

No sería descabellado afirmar que uno de los principales problemas dentro de la filosofía de la mente contemporánea surge al preguntarse por la posibilidad de mantener (por lo menos de manera general) algunas de las intuiciones que se pueden tener desde el sentido común sobre nuestra vida mental y al mismo tiempo aceptar (también, por lo menos, de manera general) las ideas y maneras de abordar lo mental desde una concepción científica del mundo. Es evidente que para un gran número de filósofos y científicos estos dos puntos de vista son incompatibles dando como resultado, por lo menos dos posturas, una afirma que se debe salvaguardar nuestra concepción de sentido común de lo mental aunque sea incompatible con la visión científica. Obviamente esta opción puede interpretarse de varias maneras ya sea postulando la idea de que lo mental debe mantenerse como un conjunto de hechos misteriosos dada su inexplicabilidad en términos científicos o abrazando una posición instrumentalista sobre la visión de sentido común afirmando que aunque equivocada debe mantenerse pues es necesaria para poder comunicarnos y comprendernos los unos a los otros en la vida cotidiana, etc. la otra propone la eliminación de la primera a favor de la segunda. Con todo algunos pensadores no aceptan la existencia de esta brecha insalvable entre la concepción de sentido común (de ahora en adelante la llamaremos psicología popular) y la científica de lo mental proponiendo la existencia de una suerte de compatibilismo entre las dos imágenes aparentemente antagónicas.

Uno de los conceptos que han llevado con más fuerza a la aceptación de posturas incompatibilistas ha sido el de qualia, este término se ha usado para denotar las cualidades fenomenológicas de nuestros estados conscientes, más específicamente de nuestros estados y experiencias perceptivas, en otras palabras son las cualidades que constituyen el “como es” estar en un estado perceptivo particular, es evidente que el acceso a estas propiedades es completamente subjetivo, incluso muchos lo describirían como introspectivo, razón por la cual dentro de ciertos patrones de lo que se debe y puede considerar objeto posible del conocimiento científico (Fisicalismo) dichas propiedades deben declararse como inaccesibles a la investigación científica.

Dado este estado de cosas, el problema de los qualia ha sido analizado de maneras harto distintas dentro de las diferentes corrientes en la filosofía de la mente, hasta llegar a la idea, casi unánime, de que la defensa de la imposibilidad de una reducción ontológica de los qualia debe llevar a aceptar, por lo menos, una especie de dualismo de propiedades. Uno de los pocos (si no el único) filósofos de la mente reconocidos que no acepta este punto es John R. Searle. Con todo, para llegar a comprender, las razones y los argumentos de Searle para defender este punto, es necesario describir y analizar el problema de los qualia desde sus orígenes en la Filosofía Moderna, pasando por el tratamiento del concepto dentro de las diversas

y mas representativas concepciones materialistas y funcionalistas de lo mental dentro de la filosofía de la mente contemporánea.

El Termino qualia surge como una especie de analogía de la palabra quanta (en singular quantum) la cual denota ciertas propiedades de los objetos que, en principio, son cuantificables y por lo tanto, la mayoría de las veces, pueden estudiarse utilizando conceptos métricos. Es bien sabido que en la meditación quinta de sus Meditaciones Metafísicas Descartes habla de estas propiedades llamándolas cualidades reales de los cuerpos en oposición a las cualidades meramente aparentes que no son cognoscibles partiendo de ideas claras y distintas como lo son las ideas que se usan en las matemáticas y la geometría. De esta manera Descartes intenta defender la idea de que la Física debe ser una ciencia que utilice el método matemático, en la medida que las únicas propiedades que realmente poseen los cuerpos son aquellas susceptibles de ser conocidas a través del método matemático. Es evidente que la base para esta distinción en Descartes parte de una teoría estrictamente filosófica, pues, sus razones parten de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos expuestos a través de sus Meditaciones Metafísicas.

Con todo, la distinción entre propiedades cuantificables y no cuantificables de los cuerpos más reconocida en la historia de la Filosofía es la que distingue cualidades primarias y secundarias propuesta por Locke en su Ensayo sobre el Entendimiento Humano que, a diferencia de la distinción cartesiana, parte de una teoría empírica, como es el corpuscularismo de Boyle. Esta distinción puede entenderse de dos maneras fundamentales. Según la primera, se puede decir que existen algunas cualidades que producen ideas en nosotros que son representaciones semejantes a las cualidades en los cuerpos, estas son las cualidades primarias como: extensión, figura, movimiento, solidez, etc., mientras que hay otras que causan en nosotros ideas que no representan algo semejante a las cualidades de los cuerpos mismos, estas son las cualidades secundarias como: color, olor, sabor, etc. Otra forma de entender esta distinción afirmaría que las llamadas cualidades primarias son propiedades intrínsecas de los cuerpos, es decir, existen en los cuerpos independientemente de cualquier otra determinación ajena a los cuerpos mismos, mientras que las secundarias son propiedades relacionales y disposicionales de la materia, relacionales por que su existencia depende de varios factores, como son las cualidades primarias presentes en el nivel corpuscular de la materia, las condiciones del ambiente y la existencia de ciertos seres con capacidades perceptivas determinadas y disposicionales porque solo se manifiestan en condiciones adecuadas, huelga decir que estos rasgos de las cualidades secundarias presuponen el hecho de que estas pueden producir en los sujetos determinadas experiencias perceptivas que son fundamentales para la

delimitación y descripción de dichas cualidades secundarias, siendo esta apelación a las experiencias perceptivas la principal razón para que las cualidades secundarias hayan sido tomadas como objetos problemáticos para la investigación científica. De todas maneras, las cualidades secundarias son cualidades de los cuerpos y no de las experiencias perceptivas que se puedan tener de estos, (el hecho de que sean disposicionales y relacionales no debe llevarnos a la conclusión Berkeleyana de que estas cualidades son en verdad ideas, pues, las ideas de las cualidades secundarias no existirían si no existieran objetos físicos con ciertas propiedades), mientras que los qualia son propiedades de las experiencias y no de los objetos. Ahora bien, para muchos estudiosos, no todos los rasgos de las experiencias perceptivas merecen llamarse qualia, pues los qualia son rasgos fenoménicos de las experiencias, rasgos que tendrían que ver con intentar describir cómo es estar en una determinada experiencia perceptiva. Esta idea surge de la distinción entre los rasgos intencionales de las experiencias y los rasgos fenoménicos de las mismas. Los rasgos intencionales son las características de nuestras experiencias como representaciones de objetos y estados de cosas del mundo, la intencionalidad hace alusión al hecho de que muchos de nuestros estados mentales están dirigidos hacia el mundo, es la que permite que nuestros estados mentales sean de algo o sobre algo, esto es mucho más claro en las llamadas actitudes proposicionales, cuando tengo una creencia o un deseo dichos estados mentales deben estar dirigido hacia algo existente o no, el famoso objeto intencional, por lo tanto estas propiedades intencionales tienen que ver con el modo como nuestras experiencias representan a el mundo. Aunque la aceptación de esta distinción no es unánime, existen algunos argumentos a favor de la misma. Primero, existen experiencias perceptivas que no son representacionales como son las experiencias de dolor, aunque el dolor pueda ser causado por objetos externos, la experiencia de dolor no actúa como una representación con propiedades semánticas de las causas del dolor. Segundo, es posible que existan experiencias perceptivas con propiedades fenoménicas, pero sin propiedades intencionales, como sucedería en el caso de una persona ciega de nacimiento que solo tuviera experiencias táctiles de ciertas formas geométricas en los objetos, si esta persona recuperara la vista no podría reconocer la forma de un objeto sobre el cual apenas estuviera teniendo experiencias visuales, es decir podría ver un cubo y no reconocerlo como tal hasta que lo tocara. Tercero, podríamos imaginarnos casos en que personas que sufran inversiones en sus percepciones de los colores puedan acostumbrarse a las mismas para poder seguir comunicándose con sus semejantes, de manera tal que sigan llamando rojos a los objetos que ahora producen en ellos experiencias perceptivas azules ,etc.

La existencia de los qualia ha sido un significativo escollo dentro del desarrollo de las teorías materialistas de lo mental, pues, parece que desde una concepción

fisicalista es imposible explicar la naturaleza y mecanismos de aparición de los qualia. A continuación intentaré explicar estos problemas mostrando problemas de algunas formas específicas de materialismo y algunos argumentos que intentan mostrar que la existencia de los qualia es un problema para cualquier tipo de materialismo.

De manera bastante general se puede decir que existen dos tipos de teoría materialistas. Existen teorías que podemos llamar eliminativistas las cuales intentan demostrar que las explicaciones y compromisos ontológicos de la llamada "psicología popular" son falsos y deben ser reemplazados por explicaciones científicas de lo mental como pueden ser las ofrecidas por las neurociencias, la psicología científica, las teorías computacionales, etc. Dentro de este tipo de teorías encontramos las ofrecidas por Feyerabend, Rorty, Paul Churchland, Patricia Churchland, y otros autores. Pero por otro lado existen teorías que aunque aceptan algún tipo de reduccionismo ontológico de lo mental a lo físico no abogan por una eliminación total de las explicaciones y lenguaje de la "Psicología Popular" son clasificables dentro de este tipo teorías de lo mental como el conductismo, la teoría de la identidad mente cerebro y el funcionalismo.

Aunque el conductismo fue una teoría bastante popular durante la primera mitad del siglo XX fue casi completamente abandonada como teoría general explicativa de lo mental durante los años cincuentas, pues parecía insostenible lograr una traducción completa sin pérdida de significado del lenguaje mentalista al lenguaje de disposiciones conductuales de individuos y fue reemplazada por la llamada teoría de la identidad psico-física propuesta por el filósofo australiano U. T. Place en 1956, la cual fue posteriormente elaborada por J. J. C. Smart y D. M. Armstrong. La Teoría de la Identidad es planteada como una hipótesis empírica que afirma que siempre el mismo tipo de estados mentales es idéntico a un mismo tipo de estados neurofisiológicos, es decir, los estados mentales no son nada más que estados neurofisiológicos, esta identidad entre los estados mentales y los físicos es de tipo composicional y no definicional, es decir, esta identidad no es de carácter necesario sino contingente, pues no hay una equivalencia semántica entre las proposiciones hechas en lenguaje mentalista con las realizadas usando un lenguaje neurofisiológico. Aunque esta teoría fue bastante aceptada dentro del ambiente de la filosofía de la mente, no tardaron en aparecer críticas centradas, en muchas ocasiones, en la imposibilidad de afirmar que las propiedades fenomenológicas de los estados mentales, los qualia, son diferentes de los rasgos que pueden describirse de los estados neurofisiológicos, para responder a esto Place utilizó la estrategia que se conoce como análisis unario o adverbial de los estados perceptivos, esta estrategia parte de negar que cuando percibimos algo, por ejemplo un color, existe una entidad como los datos sensoriales que tienen las propiedades de lo percibido,

por ejemplo si vemos una mancha roja, esto no quiere decir que mi experiencia sea roja, sino que tengo el tipo de experiencia que normalmente se tiene cuando veo una mancha roja tengo una experiencia-como-de-algo-rojo y este tipo de experiencias son idénticas a un tipo de estados cerebrales. Con todo, este tipo de respuesta ha sido atacado en la medida en que presupone una identidad tipo a tipo entre lo mental y lo neurofisiológico que es difícilmente defendible desde un punto de vista empírico, ya que si partimos de la llamada "plasticidad cerebral" es improbable que en una misma persona se den exactamente los mismos estados neurofisiológicos cuando el individuo tenga en diferentes ocasiones el mismo tipo de estados mentales, y que decir de diferentes individuos. Por otro lado es evidente que el análisis de las experiencias perceptivas como sentires no excusa al defensor de la teoría de la identidad de explicar los rasgos fenoménicos de los mismos, esto es, sus qualia.

El funcionalismo aparece como una posible salida al problema de la identidad tipo a tipo. Sostiene que los estados mentales son realmente estructuras funcionales de nivel superior explicables en relaciones causa efecto entre inputs y outputs. Si aplicamos esto a las experiencias perceptivas veremos que lo fundamental para afirmar la existencia de una, es que, en el individuo se den los inputs y los outputs correctos independientemente de que los rasgos fenoménicos de la experiencia se mantengan, por ejemplo el sentir dolor, no tendría que ver con tener una experiencia con determinados rasgos, sino que dado un estímulo adecuado en el organismo este tenga o pueda tener conductas adecuadas describibles como efectos de los estímulos, esto es claro si pensamos en los experimentos mentales de los qualia invertidos como los propuestos por Ned Block y Jerry Fodor en su artículo "What Psychological states are not" estos argumentos se aplican tanto a inversiones interpersonales como intrapersonales. En la primera se muestra que es posible imaginarnos que dos personas aun teniendo experiencias perceptivas con rasgos fenoménicos distintos podrían tener comportamientos que desde una descripción funcional sean idénticos, por ejemplo, sería posible que dos personas que tengan inversiones en cuanto a la percepción de los colores puedan usar el mismo término designador de color al señalar diversos objetos. La segunda muestra que un individuo, aun sufriendo una inversión cualitativa en sus experiencias, pueda aprender a usar el lenguaje y a comportarse de manera indistinguible de las personas que no la han sufrido. Ante esto un funcionalista podría aducir que el funcionalismo explica el aspecto cognitivo de la mente y no el cualitativo, pues podría afirmar que los aspectos cualitativos son irrelevantes en la descripción de los estados mentales, el problema con esta afirmación es que nos lleva a la posibilidad de la ausencia de qualia.

Block, aparece otra vez como el creador de experimentos mentales que muestran que el funcionalismo es compatible con la posibilidad de inexistencia de rasgos

cualitativos de las experiencias, en su famoso artículo "Troubles with Functionalism" propone varios experimentos mentales en los cuales sistemas compuestos por hombrillos o por la población entera de China podrían artificialmente duplicar las propiedades funcionales de los sistemas pensantes sin que esto implique la aparición de experiencias perceptivas en los mismos (Evidentemente esto se puede aplicar a la producción de robots o de computadores que dupliquen las propiedades funcionales de los humanos y otros animales).

Con todo, los argumentos a los que me he referido hasta ahora se dirigen a criticar alguna forma específica de materialismo, a continuación me referiré a dos argumentos que atacan al materialismo en general.

Franck Jackson en sus artículos "Epiphenomenal Qualia" y "What Mary didn't know" expone el llamado "argumento del conocimiento" el cual muestra que en lo que atañe a las experiencias perceptivas el conocimiento exhaustivo de los factores fisiológicos que están relacionados con la existencia de las experiencias perceptivas no puede reemplazar el conocimiento que se logra al tenerlas. Este argumento nos pide que nos imaginemos a una persona que se encuentra encerrada en un sitio donde los únicos colores existentes son el blanco y el negro y solo ve el mundo exterior a través de un monitor a blanco y negro, supongamos que esta persona conoce todo lo que hay que saber sobre la fisiología de la visión, y sabe exactamente lo que sucede fisiológicamente cuando una persona ve colores como el azul, el rojo, etc. Si esta persona sale de ese cuarto y percibe por primera vez los colores ¿No es cierto que ella aprende algo que antes no sabía sobre los mismos? Esto es, en la tesis de Jackson, suficiente para afirmar que las concepciones fisicalistas sobre lo mental son falsas, pues el conocimiento de los rasgos físicos del sistema visual no provee del conocimiento que solo pueden dar las experiencias perceptivas.

Thomas Nagel propone un argumento en líneas generales, similar al de Jackson, en la medida en que intenta mostrar que las explicaciones materialistas no son suficientes para dar cuenta de la experiencia consciente. En su artículo "What is like to be a bat" Nagel afirma que ningún nivel de conocimiento de la fisiología de los murciélagos nos permitiría imaginarnos que se siente ser un murciélago, la tesis de Nagel, es que los estados conscientes son completamente elusivos en la medida en que deben ser descritos como estando en dichos estados, lo cual es imposible de alcanzar a través del conocimiento empírico de los sistemas físicos, esto lleva a Nagel a plantear la idea de que en cuanto a la experiencia consciente esta debe ser tomada como algo misterioso e inexplicable por medios naturalistas, lo cual debe llevarnos al dualismo de propiedades.

En este estado de cosas aparece la posición de Searle, como un intento por defender la irreductibilidad de las experiencias conscientes, sin aceptar el dualismo de

propiedades. Para defender esta propuesta Searle establece una distinción entre la reducción ontológica y la epistemológica. La primera afirma que los estados mentales no son más que estados físicos, la segunda defiende la posibilidad de explicar los rasgos de los estados mentales utilizando el lenguaje de las ciencias empíricas. Puede afirmarse que el dualismo de `propiedades rechaza los dos tipos de reducción mientras que Searle acepta un tipo débil de reducción epistemológica en términos neurofisiológicos. Para Searle, la conclusión de Jackson y Nagel es demasiado exagerada pues al aceptar la subjetividad de los estados mentales rechazan la posibilidad de explicar objetivamente dichos estados. Esto parte de confundir la subjetividad ontológica de las experiencias conscientes con su objetividad epistemológica. El hecho de que la manera de existencias de nuestras experiencias conscientes dependa de que ellas aparezcan ante los individuos no implica la imposibilidad de tener un conocimiento objetivo de la naturaleza de las mismas. A esto Searle adjunta una crítica a la distinción entre contenido intencional y fenoménico de las experiencias conscientes presente en la distinción entre las experiencias conscientes y sus qualia. En este sentido es para Searle un error intentar separar el concepto de conciencia del de qualia, pues, siempre que tenemos un estado consciente dicho estado debe tener características cualitativas, hasta el punto de que si pensamos en un estado mental sin aspectos cualitativos este estado no es consciente en absoluto. En otras palabras el termino "conciencia" y la palabra "Qualia" se refieren exactamente a lo mismo.

Bibliografía

- Block N, "Problemas con el Funcionalismo", en Rabossi (ed), Filosofía de la Mente y Ciencia Cognitiva, Paidós, Barcelona, 1995.
- Block N. "Inverted Earth" en Philosophical perspectives, Tomberlin (ed), Northridge: Ridgeview Publishing Company, 1990.
- Broncano F. (ed) La Mente Humana, Trotta, Madrid, 1995.
- Churchland, P.M. Materia y Conciencia, Gedisa, Barcelona, 1992.
- Descartes, Obras Completas, Casa Editorial Garnier Hnos, Paris.
- Guttenplan S. (ed) A Companion to the Philosophy of Mind, Blackwell, Oxford, 1994.
- Jackson F. "Epiphenomenal Qualia": Philosophical Quaterly, 32, 127-36, 1982.
- Jackson F. "What Mary Didn't know": Journal of Philosophy, 83, 291-5, 1986.
- Locke J. Ensayo sobre el Entendimiento Humano, FCE, Mexico, 1956.
- Nagel T. "What is like to be a Bat" en Block (ed.) 1980.
- Searle J, Mentes; Cerebros y Ciencia, Cátedra, Madrid, 1985.
- Searle J. Intencionalidad: Un Ensayo en La Filosofía de la Mente, Técnos, Madrid, 1992.
- Searle J. "Mentes Cerebros y Programas" en Boden M. Filosofía de la Inteligencia Artificial, FCE; México, 1994.
- Searle J. El Redescubrimiento de la Mente, Crítica, Barcelona, 1994.
- Searle J. El Misterio de la Conciencia, Paidós, Barcelona, 2000.
- Searle J. La Mente: Una Breve Introducción, Norma, Bogotá, 2006.

7 La conciencia como vivencia intencional

Consciousness as an intentional experience

Leonor Rubiano¹

Resumen: Este artículo es parte de una investigación sobre el concepto de intencionalidad, el cual se constituye en eje central, en el pensamiento filosófico del fundador de la fenomenología, Edmund Husserl. Se pretende hacer un breve excursus sobre el tema de la conciencia, a partir de la obra *Investigaciones Lógicas*. Así, desde una sucinta referencia a la polémica de Husserl con su maestro F. Brentano, paso a detenerme en las formas de conciencia que se presentan en la obra citada y la polivalencia de este concepto, para luego abordar las vivencias intencionales, y desde allí la distinción que hace Husserl entre los actos objetivantes y no objetivantes, donde la descripción de los primeros le permite analizar las vivencias síquicas, caracterizadas por su referencia intencional a un objeto. Estas son las vivencias intencionales propiamente. Sin olvidar que Husserl destaca además de estos componentes esenciales, el contenido de representación, siempre y cuando se entienda por representación el acto objetivante, a fin de puntualizar el sentido de la afirmación que sostiene que todo acto es una representación o tiene por base una representación.

Palabras Clave: Conciencia, vivencia intencional, actos, representación.

Abstrac: This article is part of an investigation into the concept of intentionality, which constitutes the central axis, in the philosophical thought of the founder of phenomenology, Edmund Husserl. It pretends to make a brief excursus on the subject of consciousness, from the work *Logical Investigations*. Thus, from a brief reference to the polemic of Husserl with his teacher F. Brentano, I am going to be more specific on the forms of consciousness that arise in the work cited and polyvalence of this concept, and then address the intentional experiences, and from there Husserl's distinction between objectifying acts and not objectifying, where the description the first allows you to analyze the psychic experiences, characterized by intentional reference to an object. These are intentional experiences properly. Not forgetting that Husserl stresses in addition to these essential components, the content of representation, if representation is meant by the objectifying act in order to point out the meaning of the assertion that every act is a representation or is based on a representation.

Key words: consciousness, Intentional Experience, Act, Representation.



1 Licenciada en Filosofía, Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira, Colombia). Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Catedrática, Departamento de Humanidades, Universidad Católica Popular del Risaralda –UCPR–.

leonor.rubiano@ucpr.edu.co

*Recibido:
13 de octubre de 2010
Aceptado:
6 de diciembre de 2010*



Foto: Daniel Alzate® - Estudiante Comunicación Social - Periodismo UCPR

En sus estudios fenomenológicos iniciales, Edmund Husserl logra establecer a la persona como el ser constituyente del mundo en cuanto es quien da sentido, es decir, que la persona no se asume pasivamente, simplemente afectada por los objetos del mundo, como ocurre con los empiristas. Por ello, la quinta investigación de *Investigaciones Lógicas*, está dedicada a delimitar algunos conceptos de su maestro Franz Brentano, empezando por el de “fenómenos síquicos”, especialmente en el capítulo segundo, donde explicita el tema de La Conciencia como Vivencia Intencional, a fin de poder precisar en sentido fenomenológico, cual es la característica fundamental que más le conviene a la conciencia, lo cual exige a su vez, dilucidar los términos de conciencia, vivencia e intención, conceptos fundamentales desde este período específico de la evolución del pensamiento husserliano.

Inicialmente Husserl, reconoce la clasificación de su maestro Franz Brentano, en fenómenos síquicos y físicos, indicando que es insuficiente tratar de definir la psicología como ciencia de los fenómenos síquicos, y a las ciencias naturales como ciencias de los fenómenos físicos, ya que no todos los fenómenos síquicos lo son en el sentido señalado por Brentano, porque al igual que en los fenómenos físicos se encuentran algunos que son verdaderamente síquicos. De allí, que Husserl considere fundamental “determinar la esencia de la definición de Brentano, o sea, la esencia del concepto de conciencia en el sentido de acto psíquico”. (Husserl, 1995:490), pues para él todo fenómeno psíquico se caracteriza, por lo que la escolástica medieval llamó in-existencia intencional o mental de un objeto y que en términos modernos sería la referencia a un contenido, o la dirección hacia un objeto. Por lo que, para Husserl lo más importante está dado por “las diversas modalidades específicas esenciales de referencia intencional, o más brevemente de la intención que constituye el carácter descriptivo del género acto” (Husserl, 1995:491), lo cual a su vez hace que la mayoría de los actos sean vivencias complejas, con múltiples intenciones, donde la referencia intencional es lo esencial de los fenómenos síquicos o actos.

Por otra parte, Husserl destaca la definición que hace Brentano de los fenómenos síquicos como “representaciones”, entendiendo por ellas el acto de representar el objeto, y no el objeto representado, lo cual lo lleva a desarrollar la correlación de la conciencia con el mundo como intención, pero considerando que habría que clarificar hasta qué punto los llamados fenómenos síquicos son fenómenos. De allí, que Husserl prefiera no hablar de fenómenos en general, y propone entonces el término de vivencia (Erlebnis).

Por ello, a partir de los señalamientos dados por Franz Brentano, en su obra, de 1874, "La Psicología desde el Punto de Vista Empírico", Husserl hace notar algunos equívocos que deben ser aclarados, y así los indica en Investigaciones Lógicas, cuando por ejemplo dice que:

Es en todo caso arriesgado y con bastante frecuencia erróneo, hablar de que los objetos percibidos, fantaseados, juzgados, deseados, etc., en forma respectivamente perceptiva, representativa, etc., entran en la conciencia; o la inversa, de que la conciencia (el yo) entra en relación con ellos de este o aquel modo y de que son recibidos en la conciencia de este o aquel modo, etc., y así mismo hablar de que las vivencias intencionales contienen en sí algo como objeto, etc. Semejantes expresiones nos empujan hacia dos mal entendidos: primero que se trata de un proceso real o de una referencia real que tiene lugar entre la conciencia o el yo y la cosa "consciente"; segundo que se trata de una relación entre dos cosas que se encuentran por igual realmente en la conciencia, un acto y un objeto intencional; algo así como dos contenidos psíquicos encajados el uno en el otro. Si bien es cierto que no cabe prescindir de hablar aquí de una referencia, debemos al menos evitar las expresiones que invitan formalmente a interpretar de un modo falso la relación como si fuera una relación real psicológica o de una relación inherente al contenido real de la vivencia (Husserl, 1995:494).

Porque si bien, Brentano hace contener el objeto dentro de la vivencia, en todo caso no se puede referir al objeto real, ya que según su interpretación este pertenecería a un mundo externo a los procesos mentales, pues el objeto que existe en el fenómeno psíquico es inherente a la vivencia, es una representación, por lo que los objetos de Brentano se corresponden más con las ideas cartesianas, que a su vez forman para él la percepción interna, única que tiene evidencia inmediata, y con ello es la única en sentido estricto.

El problema aquí es que tanto la interioridad del objeto representado, como la exterioridad del objeto con relación al fenómeno psíquico no pueden ser corroborados en ningún momento por la mente o la conciencia, ya que se parte de la dualidad cartesiana que supone una radical diferencia entre lo mental y lo objetivo, y así se cae en el error de cosificar la conciencia otorgándole un adentro y un afuera, dándole con ello la categoría de simple receptáculo, concepción que riñe totalmente con el método fenomenológico que se propone prescindir de todo supuesto.

Por otra parte y con relación a la distinción que hace Brentano entre percepción interna que reconoce como única evidente, y la percepción externa; dice Husserl que el problema se presenta por la confusión que se hace del término percepción.

Cuando se percibe un objeto externo (la casa), en esta percepción son vividas las sensaciones presentantes, pero no percibidas. Si nos engañamos sobre la existencia de la casa, no nos engañamos sobre la existencia de los contenidos sensibles vividos, sencillamente porque no juzgamos sobre ellos, o no los percibimos en esta percepción. Si consideramos posteriormente estos contenidos – y nadie podrá negar nuestra capacidad para hacerlo (dentro de ciertos límites)- abstrayendo de lo que mentábamos hace un momento y de lo que mentamos habitualmente con ellos, y tomándolos simplemente como lo que son, entonces los percibimos, sin duda, pero no percibimos por medio de ellos el objeto externo. Esta nueva percepción tiene como es notorio, exactamente el mismo derecho de infalibilidad y evidencia que cualquier percepción interna. (Husserl, 1995:773).

Vemos entonces que Husserl lleva su postulado de las esencias al campo de la percepción, y por ello partiendo de un principio que parecería empirista “ir a las cosas mismas (zu den sachen selbst), que casi dogmática y metafísicamente afirmaba que la sola experiencia podía dar cuenta de las cosas, Husserl muestra que la fundamentación para cualquier afirmación es la conciencia constituyente y dadora de sentido y por eso este concepto para Husserl significa ir a las cosas tal como las vivimos (percibimos, recordamos, imaginamos, etc.).

En cuanto al término “representación”, Husserl considera necesario precisar su uso pues también es fuente de malentendidos, y por ello inicia la dilucidación del concepto a partir de la afirmación de Brentano según la cual todo acto o bien es una representación o tiene por base una representación. Para ello, Husserl señala en el capítulo VI de Investigaciones Lógicas, varios sentidos que se asignan a la “representación”, que van desde la materia del acto; o en cuanto simple representación, es decir, sin que exista una decisión de aceptación o rechazo; o como acto nominal que refiere a la representación que cumple la función de sujeto de un enunciado, con lo cual su referencia adquiere un sentido restringido. Husserl propone entonces el acto objetivante, que comprende toda vivencia intencional dirigida hacia un objeto, siendo este acto, el que caracteriza a la representación en un sentido amplio. De esta manera, la representación como intuición retoma el método por antonomasia de la fenomenología, y corresponde fundamentalmente a lo pensado.

Husserl destaca en el último capítulo de la V Investigación, algunos conceptos principales de representación, que son: a) La simple representación, es decir, la comprensión de una proposición fuera de todo interés en la existencia del objeto fenoménico. b) La representación en el sentido de la materia, lo cual hace referencia

al contenido de la representación y su relación con cualquier otro acto, y c) La representación en cuanto acto nominal o enunciado, que como tal se refiere a los juicios. De tal manera que aunque admite que todo acto es una representación o la tiene por base, el sentido se aleja de la noción de Brentano, pues éste no delimita el significado de representación, mientras Husserl la tiene por base para introducir la referencia a la vivencia intencional al afirmar que “toda vivencia intencional o es un acto objetivante o tiene un acto objetivante por “base” (Husserl, 1995:578).

Por otra parte, Brentano en el capítulo II de la segunda parte de la obra citada, establece tres clases fundamentales de fenómenos síquicos: las representaciones, los juicios, y los sentimientos y actos de la voluntad. De tal manera que siempre que se hable de “representación”, se refiere a algo se nos aparece, “cuando vemos algo nos representamos un color; cuando oímos algo un sonido; cuando imaginamos algo un producto de la fantasía” (Brentano, 1935:90). Así, toda actividad síquica se refiere a algo que es representado, por lo que a todo nombrar o significar le es inherente una representación, y por eso ella es el fundamento de todos los demás actos de conciencia. “El juicio”, “es admitir algo (como verdadero) o rechazarlo (como falso), de conformidad con la acepción filosófica usual” (Brentano, 1935:90), es decir, que el juicio implica un reconocimiento o rechazo del objeto de la representación con respecto al ser, mientras que los “fenómenos de sentimiento y voluntad”, se refieren a los objetos en los modos del amor o el odio. En uno pues el objeto se halla presente, en otro se afirma o niega algo de él y en el último se lo ama o se lo odia.

De esta manera, al afirmar Husserl que toda vivencia intencional es objetivante o tiene por base actos objetivantes, está incluyendo dentro de estos a las dos primeras clases de fenómenos psíquicos, es decir las representaciones y los juicios, que a su vez comprenden toda intención dirigida a un determinado objeto, mientras los actos no objetivantes son las alegrías, deseos, etc. Con lo cual no sólo deja por fuera las vivencias no intencionales, tales como la sensación y los sentimientos sensibles², sino que el sentido de esta afirmación resalta la relación entre la objetividad y la materia, donde ésta actúa como sostén primario del acto objetivante, es decir, que en últimas la importancia de los actos objetivantes se debe a la materia, pues como dice el profesor Maldonado “La relación con una objetividad se constituye de una manera general en la materia”. (Maldonado, 1995: 53.

2 *Para Husserl, tanto la sensación, como los sentimientos sensuales y las afecciones, no son propiamente intencionales. Ello por responder a una instancia pasiva que no tiene intención, aunque sea vivencia, pues son elementos materiales a los que no les compete un “dirigirse a”. No obstante, en una reflexión posterior, Husserl señalaría que esta esfera de pasividad es una especie de protointencionalidad, denominada por algunos como intencionalidad impropia. Cf. Iribarne, Julia Valentina. Edmund Husserl. La Fenomenología como Monadología. Argentina. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. 2002.*

Además, es importante citar la aclaración que hace Husserl con relación a la división hecha por Brentano entre fenómenos físicos y psíquicos, originada en los equívocos referidos a la palabra fenómeno, al denominar como tal, tanto los objetos y las propiedades aparentes como las vivencias que constituyen el acto, especialmente los contenidos en cuanto sensaciones. Aquí Husserl, critica en Brentano el limitarse “a contraponer los fenómenos físicos y los fenómenos psíquicos, y los define innegablemente como una división de las vivencias en actos y no-actos. Pero enseguida confunde, bajo el título de fenómeno físico, los contenidos de la sensación (...) y los objetos externos aparentes o sus cualidades fenoménicas, de suerte que la división se presenta a la vez como una división de los objetos fenoménicos en físicos y psíquicos ((Husserl, 1995:777)³.

Es decir, que para Husserl los fenómenos comprenden tanto la vivencia en la cual reside el aparecer del objeto, en sentido reducido, como el objeto que aparece en ella, es por eso que la fenomenología consiste en la teoría y estudio de las vivencias psíquicas en tanto fenómenos reducidos a la esfera de la conciencia. De tal manera que para la comprensión de la esencia fenomenológica de las vivencias es necesario abordarlas sin ningún tipo de supuestos, en otras palabras, libres de cualquier dependencia empírica, pues es importante tener siempre presente la fuerte polémica que sostuvo Husserl con los filósofos de las ciencias naturales de su época, tema que quedó claramente reflejado en su propuesta de una filosofía como ciencia rigurosa, que conduciría propiamente al intento de fundamentar una filosofía libre de supuestos.

Las Investigaciones Lógicas

Después de haber clarificado algunas críticas de Husserl a Brentano, se ha logrado mostrar que su concepto de intención aunque viene de su maestro tiene una nueva conceptualización que poco a poco se pondrá de relieve.

En esta obra publicada inicialmente en 1901, y luego con correcciones en 1913, y la cual se considera como su primer texto de carácter fenomenológico, Husserl expone los fundamentos del método fenomenológico, a la vez que determina algunos conceptos básicos tales como ideación, representación, juicio, intencionalidad, y otros que son igualmente esenciales para la fenomenología.

3 Aquí Husserl en nota aclaratoria plantea lo siguiente: “Brentano entiende por sensaciones actos de sensación y les opone los contenidos de la sensación. En nuestra terminología no existe esta distinción, según hemos expuesto anteriormente. Nosotros llamamos tener una sensación al mero hecho de que esté presente en la complejión de las vivencias un contenido sensible, y en general un no-acto. La expresión: tener una sensación podría servirnos, empero, en relación o en oposición al aparecer, para indicar la función aperceptiva de aquellos contenidos”.

Pero aunque Husserl en el prólogo de la primera edición de las Investigaciones Lógicas, dice que se trata ante todo de problemas relacionados con “la esencia de la lógica y principalmente de la relación entre la subjetividad del conocer y la objetividad del contenido del conocimiento” (Husserl, 1995:22), se debe tener presente que la preocupación de Husserl por la insuficiencia de la lógica de su época para resolver el problema del conocimiento, se debía según él, a la fuerte influencia de la psicología que atribuía el fundamento de la ciencia a una conciencia naturalizada o empírica.

Es por ello que Husserl se propone eliminar este supuesto, y con él, todo sicologismo, no sólo en la lógica, sino en las ciencias naturales en general, como única manera de fundamentar la lógica como ciencia pura formal y autónoma, pues no olvidemos que para Husserl, la lógica pura es *mathesis universalis*, en el sentido leibniziano. Pero además, el subtítulo de la obra advierte que se trata de “Investigaciones sobre la fenomenología y la teoría del conocimiento”, con lo cual ubica su reflexión en el llamado polo objetivo de las vivencias, (que tienen de trasfondo la correlación hombre-mundo). Así, a partir de una crítica radical del supuesto de la naturalización de la conciencia, Husserl hace ver que lo que se aceptaba por las ciencias positivas como algo obvio, era en realidad algo bastante complejo y problemático, lo cual le llevó a la intuición primaria que guió el desarrollo de su pensamiento filosófico, y que mencionaría en su obra *Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental*, cuando dice que toda su vida de trabajo estuvo dominada por la tarea de una elaboración sistemática de este a-priori de la correlación hombre-mundo.

Investigaciones Lógicas, obra inicial de la fenomenología, se compone de dos partes principales. La primera está formada por los “Prolegómenos a la Lógica Pura”, cuyo objetivo es clarificar los fundamentos fenomenológicos de la lógica como ciencia pura, formal y autónoma, valiéndose para ello de las críticas a las diversas formas de psicologismo imperante en su momento. Esto acompañado de las dos primeras investigaciones en las cuales introduce una comprensión fenomenológica del lenguaje: pues toda indagación teórica, dice Husserl, termina en enunciados, y ello implica entonces estudiar las “expresiones verbales”; en la Primera investigación establece precisamente, el significado del signo como expresión y como señal. En la Segunda investigación, Husserl plantea que toda fundamentación fenomenológica de la lógica pura exige establecer la oposición entre objetos individuales y universales, y al final de esta investigación desarrolla su punto de vista con respecto a los empiristas ingleses y su concepto de abstracción.

La segunda parte enmarcada también como la primera dentro de lo que ha llamado “Fenomenología y Teoría del Conocimiento”, comprende cuatro investigaciones

donde se tratan temas referentes al Todo y las Partes; Las Significaciones Dependientes y no Dependientes; y las dos últimas investigaciones están dedicadas al análisis fenomenológico y descriptivo de la conciencia. La quinta versa Sobre las Vivencias Intencionales y sus Contenidos, y la sexta son los Elementos para una explicación fenomenológica del Conocimiento, derivada de la quinta, y de suma importancia para la fenomenología por el desarrollo que hace de conceptos como intuición categorial, representación, verdad y evidencia, así como de los actos objetivantes.

Formas de conciencia en investigaciones lógicas.

En la quinta investigación, titulada Sobre las vivencias intencionales y sus contenidos, Husserl advierte que se discutirán tres conceptos de conciencia, los cuales corresponden a: 1) La conciencia como consistencia fenomenológica del yo empírico; 2) La conciencia como percepción interna y 3) La conciencia como vivencia intencional; y que todos ellos deben ser delimitados, pues al referirse al término conciencia, se prestan a confusión.

Así, para Husserl, la fenomenología debe entonces explicitar los diferentes modos como la conciencia se relaciona con el mundo, por lo cual se debe dilucidar la identificación que establece el psicologismo entre el sujeto del conocimiento y el sujeto psicológico, pues la conciencia no es un receptáculo que sólo espera ser afectado por los objetos, ni simplemente un acto psíquico compuesto de contenidos reales. Por ello, todo afán experimental debe condicionarse a la determinación de la esencia, por lo que la psicología debe definir primero la esencia de lo psíquico, para evitar confusiones con la esencia de lo físico. De allí que en Husserl, la crítica al psicologismo se dirija tanto a su aspecto metodológico, como a la naturaleza de su objeto, donde el centro gira en torno a la ineficacia de tomar el modelo de las ciencias naturales para aplicarlo a la psicología, pues a ellas se refiere Husserl como “ciencias de hechos”, es decir, que se basan en la observación empírica, lo cual conduce a que la psicología asuma sus objetos –las vivencias- como simples hechos naturales.

Con el fin de eliminar ambigüedades que tanto afectan el rigor filosófico, Husserl insiste en la necesidad de precisar el término conciencia, debido a los varios sentidos en los cuales se emplea, originados en el campo psicológico y especialmente por el concepto de acto psíquico.

Por ello, y con este objetivo de precisión, Husserl examina las tres acepciones de conciencia ya citados. Para el primer caso, se parte de la definición de la psicología como la ciencia de los contenidos de conciencia –vivididos- de ciertos individuos, donde tanto los contenidos

como las vivencias se asumen como reales. En este caso el problema es que la conciencia aparece como un receptáculo que es afectada por los objetos, donde tanto las vivencias como los contenidos se asumen como acontecimientos reales. Es simplemente un acto psíquico pasivo, sin ninguna correlación con el mundo. Sin embargo, Husserl advierte que “esta referencia del objeto fenoménico (que se suele también llamar contenido de conciencia) al sujeto fenoménico, al yo, como persona empírica, como cosa, es naturalmente distinta de la referencia del contenido de conciencia, en nuestro sentido de vivencia” (Husserl, 1995:478), es decir, la conciencia entendida como un conjunto de actos o, en palabras del profesor Herrera : “fenómenos que en ellos mismos contienen intencionalmente un objeto” (Herrera, 1986:139), que la hacen dinámica y constitutiva porque a través de sus vivencias, aprehende el objeto, lo hace aparecer y lo vive en múltiples representaciones. Por ello, Husserl señala que vivir en sentido fenomenológico, es diferente al concepto popular, porque “lo que vive el yo o la conciencia es justamente su vivencia. No hay ninguna diferencia entre el contenido vivido o consciente y la vivencia misma” (Husserl, 1995:479).

En cuanto al concepto de conciencia como conocimiento interior de las propias experiencias psíquicas, se puede reconocer una referencia a la reducción de la conciencia al yo pienso cartesiano, que para Husserl es una visión que podría llamarse ingenua de la percepción, pues se estaría haciendo una doble clasificación de las percepciones en externa e interna, donde la una sería la percepción de las cosas exteriores y sus propiedades, mientras la segunda haría referencia al cogito en cuanto percepción que cada uno tiene de sí mismo. Sin embargo, debido a que los objetos de la percepción externa serían los fenómenos físicos, en ellos la existencia es sólo una pretensión, pues tal y como son percibidos no existen porque su percepción es engañosa.

Es por esto que Husserl propone la evidencia como el criterio que permite distinguir la percepción interna de la externa. “Dada la ambigüedad de la expresión percepción interna, será mejor establecer una distinción terminológica entre percepción interna (como percepción de vivencias propias) y percepción adecuada (evidente)” (Husserl, 1995:481), lo cual permitiría acabar con la escisión entre percepción interna y externa, para hablar mejor de percepción adecuada e inadecuada, donde la percepción adecuada es evidente porque lo percibido es vivido, es decir que el contenido sentido es a la vez el objeto de la percepción, mientras la percepción inadecuada es aquella donde contenido y objeto, no coinciden y por lo tanto se corresponde más con lo supuesto o presuntivo. El contenido es lo que queda expuesto en el objeto pero no reside en él, Husserl toma como ejemplo, el color de un cuerpo.

Sin embargo, para la fenomenología es fundamental la diferenciación entre el contenido y el objeto⁴, pues al confundir uno con otro se toma por fenómeno tanto a la vivencia como al objeto, por lo cual dice Husserl que: “como pertenecientes a la conexión de la conciencia, vivimos fenómenos; como pertenecientes al mundo fenoménico, se nos ofrecen aparentes las cosas. Los fenómenos mismos no aparecen; son vividos.” (Husserl, 1995:478). Se trata entonces de distinguir claramente entre el aparecer de un objeto, y el tener vivencia de él, y por ello, Husserl designa a la vivencia –cogitatio- como el acto propiamente, mientras el objeto al cual se refiere (juicio, deseo, representación, percepción, etc.) es el objeto mentado (cogitatum)⁵. Es decir, que la correlación sujeto-mundo, no es de causalidad, sino que su esencia reside precisamente en que, en las vivencias intencionales el objeto es mentado, ya sea como representación, juicio o deseo. Así lo determina Husserl.

Prescindiendo de ciertos casos excepcionales, no hay dos cosas que estén presentes en el modo de la vivencia, no es vivido el objeto y junto a él la vivencia intencional que se dirige a él. Tampoco son dos cosas, en el mismo sentido que una parte y el todo que la comprende. Sino que sólo hay presente una cosa, la vivencia intencional, cuyo carácter descriptivo esencial es justamente la intención respectiva. (1995, p.495).

De allí, el detenimiento que hace Husserl en su Investigación V, a fin de exponer con detalle el problema de la correlación, entendida como la relación conciencia-mundo, lo cual a su vez implica el problema de la subjetividad operante, a partir de la caracterización de la conciencia como intencional. En términos eidéticos, esto significa que todo objeto, (sea cosa, concepto, recuerdo, etc.) lo es para una conciencia, por lo que ahora se trata es de describir tanto la manera como se conoce el objeto, como la manera en que el objeto es para la conciencia.

Entonces, del estudio husserliano de la conciencia se obtiene un yo que actúa como instancia unificadora de las vivencias del yo, donde ese yo no es sustancia, sino haz de vivencias que se da como unidad de la conciencia. Siendo la conciencia, quien unifica los diversos referentes sobre los que actúa el yo⁶. Es por esto, que

4 *Esta diferenciación no es meramente metodológica desde la perspectiva de la superación del idealismo, por ejemplo, de Berkeley que confunde la cosa con el acto de aprehenderla. En términos fenomenológicos, “sólo hay presente una cosa, la vivencia intencional”. Esta aparente ambigüedad de la filosofía de Husserl, se puede explicar desde la necesidad que ha propuesto la misma fenomenología, de superar todo dualismo, pues como ha dicho Sartre, ha complicado mucho a la filosofía. Pero en aras de la historia, la fenomenología tiene que poner al descubierto los errores del pasado, pues la fenomenología es al fin y al cabo, una filosofía de las paradojas.*

5 *Entendiendo que el objeto real, es aquel que esta fuera, en el mundo trascendente; mientras el objeto mentado, es el objeto reducido a la significación de la conciencia.*

6 *Por unidad de la conciencia se entiende la capacidad que tiene la persona para reconocer experiencias pretéritas en la sedimentación de horizontes futuros.*

para Husserl intención y vivencia están siempre asociados, pero teniendo siempre presente que no toda vivencia es intencional, por lo que son solamente estas las que interesan a la fenomenología, tema que es expuesto y estudiado en una constante discusión con su maestro Franz Brentano, pues una vez que Husserl afirma que la conciencia es un acto, y más concretamente un acto objetivante, está transformando profundamente la noción de intencionalidad de Brentano, porque efectivamente todo acto en cuanto intencional implica la presencia del objeto a la conciencia, es decir, que no es posible juzgar, desear, en ausencia de lo juzgado, deseado, etc., y ese hacer presente el objeto a la conciencia significa representar u objetivar, de allí que también se pueda decir que todo acto intencional proviene de una representación, puesto que: "en cada acto el objeto intencional está presente en virtud de un acto de representación, y allí donde no se trata de una simple representación entonces el acto de representación está ligado de una manera tan característica y tan íntima a uno o varios actos o mejor, a caracteres de actos, que por lo mismo, el objeto representado es simultáneamente el objeto juzgado, deseado, esperado, etc". (Husserl, 1995:427) Con esto, Husserl hace una precisión determinante en el concepto de acto, desligándose así del sentido inicial que tenía en Brentano.

Las vivencias intencionales

Al tercer concepto de conciencia, el más fundamental, se hará una referencia con mayor énfasis debido a la forma como Husserl lo presenta en el capítulo segundo de la V Investigación.

Se ha visto que en Husserl, la referencia a los términos heredados de su maestro, se convierte en descripción de lo efectivamente vivido, especialmente a partir del concepto de intencionalidad con el cual la conciencia deja de ser un acto psíquico, al ser caracterizada por las múltiples representaciones que se dan en los actos, recordemos que para Brentano (1935) "nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado ni temido si no es representado". Sin embargo, y aunque Husserl califica de valiosa esta afirmación, a la vez enfatiza que por representación debe entenderse el acto de representar el objeto, y no el objeto representado, por lo que con el fin de explicar mejor el asunto de la conciencia, Husserl propone detenerse un poco en el concepto de acto, recordando especialmente la definición de la conciencia como acto, y más concretamente como acto objetivante, al que ya habíamos hecho referencia anteriormente⁷.

⁷ *La observación de Husserl, es con el fin de resaltar el carácter de la intencionalidad en relación con cualquier contenido lógico o de pensamiento con la facticidad del mundo, en otras palabras, es la referencia a la objetividad de la vivencia, donde los "datos" del mundo son "vividos".*

Entonces, ahora la conciencia intencional o “conciencia de”, es apertura y acceso a las cosas, y nunca un simple receptáculo vacío; porque en tanto fenómeno, es la vivencia propiamente, y no la simple experiencia, pues a diferencia de ésta, no se trata de un saber o un percibir, sino de la conciencia particular, lo que permite que la conciencia también pueda ser llamada “flujo de vivencias”, porque a semejanza de un torrente, implica la simultaneidad de múltiples vivencias, siendo la intencionalidad quien otorga a la conciencia la posibilidad de ser conciencia de sí misma y de lo intencionado por ella⁸.

Esto lleva a su vez a plantear, que en fenomenología metodológicamente hablando, lo vivido intencionalmente posee esta dualidad de lo real en el sentido de lo efectivamente vivido, y lo intencional como aquello que la conciencia relaciona con lo vivido, de donde los objetos son intencionados, porque en ellos lo que existe es la intención (mentados, representados, significados, etc.), pero ellos mismos no son fenómenos (objetos) en el sentido corriente del término (lo que aparece a la conciencia), sino más bien lo fenoménico. Por ello, para Husserl “los fenómenos no aparecen, son vividos” (Husserl, 1995:478).

Con respecto al concepto fenomenológico de vivencia, Husserl plantea que también debe separarse de su acepción popular, pues mientras lo más conocido se relaciona con procesos objetivos, tal como lo expresa el decir que alguien “vivió” el terremoto de equis fecha, la referencia fenomenológica al vivir incluye el tener como ciertos los actos de percibir, de tal manera que no hay diferencia entre el contenido vivido y la vivencia misma. “Pero cuando una vivencia se refiere a un objeto, que debe distinguirse de ella, como por ejemplo la percepción exterior al objeto percibido, la percepción nominal al objeto nombrado, etc., este objeto no es vivido o consciente, sino percibido, nombrado, etc.” (Husserl, 1995:479), por lo que se puede afirmar que una vivencia y una cosa física se diferencian radicalmente por su modo de darse, pues mientras la cosa física se percibe por matices y escorzos, la vivencia es plena y total. En otras palabras, para Husserl no existe algo así como el objeto, por un lado, y la vivencia por el otro, sino que en cada caso el objeto es lo percibido, nombrado, imaginado. Por ello, la vivencia como contenido de conciencia es percibida como absoluta, lo cual no ocurre con las cosas, que se perciben por escorzos, es decir, como no absolutas, porque el contenido de la conciencia para Husserl (1995) “es el conjunto total de las vivencias presentes, y por contenidos en plural se entienden esas vivencias mismas, esto es, todo lo que constituye como parte real la respectiva corriente fenomenológica de la conciencia”. (p. 480).

⁸ Es la estructura triple de la conciencia a la Husserl se refiere en la obra que se viene citando. a) espontánea, cuando se relaciona con el entorno; b) posicional, aquella que permite la intencionalidad en tanto el sujeto se sabe dador de sentido, y c) reflexiva, la que posibilita la unificación de lo presente-experiencias- (espontáneo y posicional) con horizontes pasados y futuros.

Es por ello que, para la fenomenología, la conciencia no es una estructura interna de la persona que simplemente es afectada pasivamente por los objetos, sino que, por el contrario, toda aprehensión que ella tenga del objeto, se constituye en una actividad propia. Por lo tanto es una especie de entidad incuestionable e indudable, por cuanto aparece en toda experiencia que realice el sujeto, siendo este quien constituye la realidad, ya que ante la contingencia del mundo, la conciencia no puede garantizar la certeza del conocimiento.

De allí, que Husserl dé una primera definición de conciencia como un conjunto de actos o vivencias, donde esta conciencia no percibe objetos reales, sino que aprehende fenómenos. "El fenómeno de la cosa (la vivencia) no es la cosa aparente, la cosa que se halla frente a nosotros supuestamente en su propio ser. Como pertenecientes a la conexión de la conciencia, vivimos los fenómenos como pertenecientes al mundo fenoménico, se nos ofrecen aparentes las cosas. Los fenómenos mismos no aparecen; son vividos". (Husserl, 1995:478). Pero si, como se afirmó anteriormente, la representación en la conciencia implica la correlación de ella con el mundo como intención, es precisamente esta intencionalidad (ese dirigirse a algo) la característica principal de la conciencia fenomenológica, puesto que las vivencias intencionales se dan de diversos modos, de allí que la intencionalidad de la conciencia, es ese orientarse, "ser conciencia de", por lo que si se habla de vivencia, en el sentido de conciencia intencional, entonces toda vivencia es vivencia de algo: percepción de algo, juzgar de algo, etc.

Los actos como vivencias intencionales

Ahora voy a intentar una aproximación a esa conciencia que pierde el carácter pasivo que le había adjudicado el sicologismo, para entrar a ser parte fundamental en la constitución⁹ del objeto. Esto hace entonces que la conciencia fenomenológica sea esencialmente constitutiva, porque siempre actúa en el mundo, no es algo vacío, sino actuación porque va más allá de la simple contemplación donde el mundo es el espectáculo. De allí que constituir signifique entonces explicitar los diversos modos del darse de la realidad, pero sobre todo del adquirir ésta un sentido. Además, esta correlación con el mundo la hace perceptiva, pero se debe recordar que esta percepción a su vez, es caracterizada por Husserl como inadecuada, ya que el objeto aparece en escorzos o matices, lo que hace que la cosa sea develada a medida que se tienen diversas percepciones o vivencias de ella.

⁹ Por ahora se dirá que los problemas de constitución objetiva, remiten tanto a la animación intencional, como a la pareja hyle/morfe, que serán abordados más adelante.

En cuanto a la vivencia podemos decir que ella se da originariamente en la intuición, y luego puede ser pensada, recordada, imaginada, etc., por lo que es primordial distinguir entre la aparición de un objeto o acontecimiento, y el tener vivencia de ello, ya que la aparición de la cosa no es la cosa que aparece. Por ello vale recordar de nuevo al maestro Husserl, cuando afirma que vivimos los fenómenos como formando parte de la trama de la conciencia, en tanto que las cosas aparecen como formando parte del mundo fenoménico. Por lo tanto, son las vivencias intencionales, como actos, las que se caracterizan por estar dirigidos a un objeto, que es mentado en cada caso de un modo determinado, mientras que la intencionalidad está relacionada directamente con una vivencia determinada, lo cual hace que a nivel de las Investigaciones Lógicas, el análisis y comprensión de la intencionalidad dependa del estudio de las vivencias, según lo expresa Husserl: "(...) dicha vivencia puede existir en la conciencia con esta su intención, sin que exista el objeto, y aún acaso, sin que pueda existir. El objeto es mentado, esto es, el mentarle es vivencia; pero es meramente mentado; y en verdad no es nada". (Husserl, 1995:495).

Es decir, que al mentar algo, más allá que referir la objetividad como tal, lo que se hace es alusión a la vivencia que tenemos de ella, lo cual remite a la inmanencia de la conciencia, tal como Husserl lo indica diciendo que "Los llamados contenidos inmanentes son más bien meramente intencionales, por otra parte, los contenidos verdaderamente inmanentes, los pertenecientes a la consistencia real de las vivencias intencionales, no son intencionales; integran el acto, hacen posible la intención como necesarios puntos de apoyo, pero ellos mismos no son intencionales, no son los objetos representados en el acto. No vemos sensaciones de color, sino cosas coloreadas; no oímos sensaciones de sonido, sino la canción de la cantante, etc.". (Husserl, 1995:496). De allí el énfasis que hace el filósofo en que, lo presente a la conciencia no es la cosa como tal, sino la manera como ha sido vivida, como el sujeto la ha intencionado y como se ha comportado con ella.

Otro aspecto que se debe tratar en este apartado, es la relación con el objeto, y en especial la crítica que hace Husserl a la existencia intencional del objeto inmanente –que el objeto no está contenido en la conciencia- no es vivido sino intentado. Para ello, cita el caso de la representación del dios Júpiter, y de lo que ocurre con ella. En primer lugar la representación de tal dios es un objeto representado porque "está presente inmanentemente en mi acto" (Husserl, 1995:495) en otras palabras, que el representar a Júpiter, significa que se tiene cierta vivencia representativa porque tal representación se verifica en mi conciencia, pero por más que se intente descomponer en un análisis descriptivo tal vivencia, es claro que nada parecido al dios Júpiter se hallará. Dicho de otro modo, con la representación del dios Júpiter, o la torre de Babel se tiene una vivencia representativa que se

constata en tal representación, pero el asunto es que este objeto representado no posee un contenido ni inmanente ni mental, lo cual puede ser bien entendido diciendo que no existe. Pero lo que si existe es el representarse, lo cual significa en términos fenomenológicos que el objeto al que se dirige la conciencia es un objeto intencional y no inmanente, sin importar que tal objeto intencional sea fingido, representado o intuido. A partir de esta explicación, Husserl admitirá que el contenido intencional se corresponde al objeto intencional, y así queda definido por Husserl "el objeto es intencional quiere decir que hay un acto con una intención caracterizada de un modo definido, la cual constituye en ese modo definido justamente lo que llamamos la intención hacia ese objeto" (1995. p.521), pues cuando nos representamos algo, ese algo es eso mismo, (una casa, un palacio, etc.).

Para finalizar este apartado, es importante destacar que según lo expone Husserl en la obra que se ha venido citando: "El modo como una mera representación de una situación objetiva mienta éste su objeto, es distinto del modo como lo hace el juicio, que considera verdadera o falsa dicha situación". (Husserl, 1995:491) Lo cual lleva seguidamente a Husserl a aclarar de manera radical que no toda vivencia es intencional, y lo ilustra con el ejemplo del campo visual que puede llenarse de muchos contenidos visuales, pero que sólo como sensación puede considerarse una vivencia, ya que los diversos contenidos no son objetos intencionados. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las vivencias representativas, donde el objeto representado no posee un contenido tangible, la vivencia si es intencional, ya sea como recuerdo, fantasía o juicio.

Entonces, para Husserl lo significativo de cada acto, está en su vivencia y no en el objeto, lo cual hace que ella se caracterice por ser intencional, es decir, dirigida a objetos, aunque estos no sean reales. Por ello, antes de pasar a estudiar con más detalle los componentes esenciales de la vivencia intencional, también es bueno aclarar que para Husserl, el acto está excluido de toda conexión con el concepto de actividad, porque en fenomenología debemos entender por acto, la vivencia intencional propiamente dicha, y aclara que hay una dualidad de tales vivencias a las que distingue por medio de los actos objetivantes y los no objetivantes, a los cuales ya hemos hecho referencia, con el fin de precisar que son los actos objetivantes los que revelan el carácter mismo de la conciencia, o en otras palabras su intencionalidad. Sin embargo, y dada la exigencia de rigor exigida por Husserl, es necesario detenernos en los componentes del acto, a fin de lograr una mejor explicitación de este concepto.

Caracterizar las vivencias intencionales no solamente hace referencia a su relación con el objeto, sino que requiere por otro lado establecer el aspecto concreto y abstracto del acto. Es lo que denomina Husserl cualidad y materia del acto; pero también, por otro lado, clarificar el hecho de que todo acto se sostiene sobre la dación (Gegebenheit) de actos sensoriales inmanentes. Así que la fenomenología trata la realidad como realidad mentada, intuita, conceptualmente pensada, es decir, simplificando, ella tiene por base una representación indubitable y absoluta en su darse puesto que, como se ha afirmado, es vivida.

Refiriéndose al acto como vivencia intencional, Husserl pide distinguir “entre el carácter general del acto, que da a este el sello de meramente representativo o de judicativo, afectivo, apetitivo, etc., y su contenido, que lo define como representación de este objeto representado”. (Husserl, 1995: 520). Tenemos entonces la referencia a dos elementos muy importantes del acto: la cualidad y la materia, los cuales conforman la esencia intencional del acto, siendo la cualidad lo que caracteriza la representación o el juicio.

Por su parte, el otro componente, materia, es la que distingue una vivencia de otra porque es la que le otorga la orientación hacia un objeto determinado. “La materia, dice Husserl, debe ser para nosotros, aquello que hay en el acto que le presta la referencia al objeto con tan perfecta determinación, que no sólo queda determinado el objeto en general que el acto mienta, sino también el modo en que lo mienta” (Husserl, 1995: 523). Se tiene entonces que tanto la materia como la cualidad del acto confieren a éste diferencias en cuanto al modo de la relación de éste con el objeto. Así, el contenido en cuanto materia es un componente de la vivencia que puede ser común con actos de diferente cualidad. Esto porque el mismo contenido puede ser en algunos casos representación, en otros interrogación, en otros duda, afirmación, negación o deseo. Sin que esto signifique cambios del objeto intencional en los diversos actos.

Sin embargo, Husserl destaca que aunque la materia y la cualidad del acto, son sus componentes esenciales y constituyen por lo tanto su contenido descriptivo, “no constituyen el acto concreto completo” (Husserl, 1995:524),

10 En los párrafos 42 y 44, de su obra *Ideas Relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*, conocida como *Ideas I*, Husserl dilucida la diferencia entre percepción inmanente y trascendente. En el primer caso se trata de la vivencia misma, mientras en el segundo se trata de la cosa que es percibida por matices o escorzos.

es decir, que la esencia intencional no abarca todo el acto, pues además de los componentes esenciales, -materia y cualidad-están los contenidos representativos, ya que todo acto se funda en la dación de actos sensoriales inmanentes, donde son tales contenidos de representación en cuanto sensaciones los que marcan la diferencia entre actos diversos, sean estos de imaginación, percepción, etc. Así, Husserl nos da el ejemplo de cómo la representación que él pueda tener de los desiertos de hielo de Groenlandia, es diferente de la que otra persona pueda tener de ellos. Aquí, la esencia intencional es la misma, el mismo objeto, pero el contenido de representación en la medida en que se asemeja a la materia, cumple funciones diferentes por cuanto en la percepción, por ejemplo, el objeto es representado como estando presente; lo cual no ocurre con la imaginación, la fantasía, etc.

Entonces, y a manera de conclusión, se podría decir que las vivencias intencionales son presentadas por Husserl, a partir de la distinción entre los actos objetivantes y no objetivantes, donde la descripción de los primeros le permite analizar las vivencias psíquicas, caracterizadas por su referencia intencional a un objeto. Estas son las vivencias intencionales propiamente, y así desde el análisis de los actos más elementales como la percepción, el recuerdo, y la imaginación, Husserl describe los componentes esenciales del acto: la materia y la cualidad, donde el primero hace referencia a un contenido, y la segundo a lo común en los actos (afirmación, duda, deseo, etc.) Sin embargo, Husserl destaca además de estos componentes esenciales, el contenido de representación, siempre y cuando se entienda por representación el acto objetivante, a fin de puntualizar el sentido de la afirmación que sostiene que todo acto es una representación o tiene por base una representación.

Bibliografía

- Brentano, F. (1935). La sicología desde el punto de vista empírico. Madrid: Revista de Occidente.
- Herrera, D. (1986). Escritos sobre Fenomenología. Revista Análisis. USTA.
- Husserl, E. (1995). Investigaciones Lógicas. Barcelona: Altaya.
- Husserl, E. (1993). Ideas Relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iribarne, J. (2002). Edmund Husserl. La Fenomenología como Monadología. Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Maldonado, C. (1995). Introducción a la fenomenología a partir de la idea de mundo. La filosofía de Husserl. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

8 ¡Sí a la vida! Yes to life

Pbro. Jorge Luis Toro¹



1 Magister en Teología Moral, Universidad Pontificia Gregoriana (Roma, Italia). Magister en Bioética, Ateneo Regina Apostolorum (Roma, Italia). Docente, Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Católica Popular del Risaralda -UCPR-. Miembro del Grupo de Investigación: Fenómeno Religioso -UCPR-.

*Recibido:
30 de septiembre de 2010*

*Aceptado:
3 de diciembre de 2010*

Resumen: El presente artículo es resultado de un primer avance del proyecto propuesto dentro del grupo de investigación: fenómeno religioso titulado: “Análisis bioético sobre la despenalización del aborto en Colombia”

Palabras claves: despenalización, aborto, bioética.

Abstract: This article is the result of a first advance on the project proposed within the research group: “religious phenomena” entitled: “Bioetic analysis about the abort despenalization in Colombia”

Key words: despenalization, abortion, bioethics.

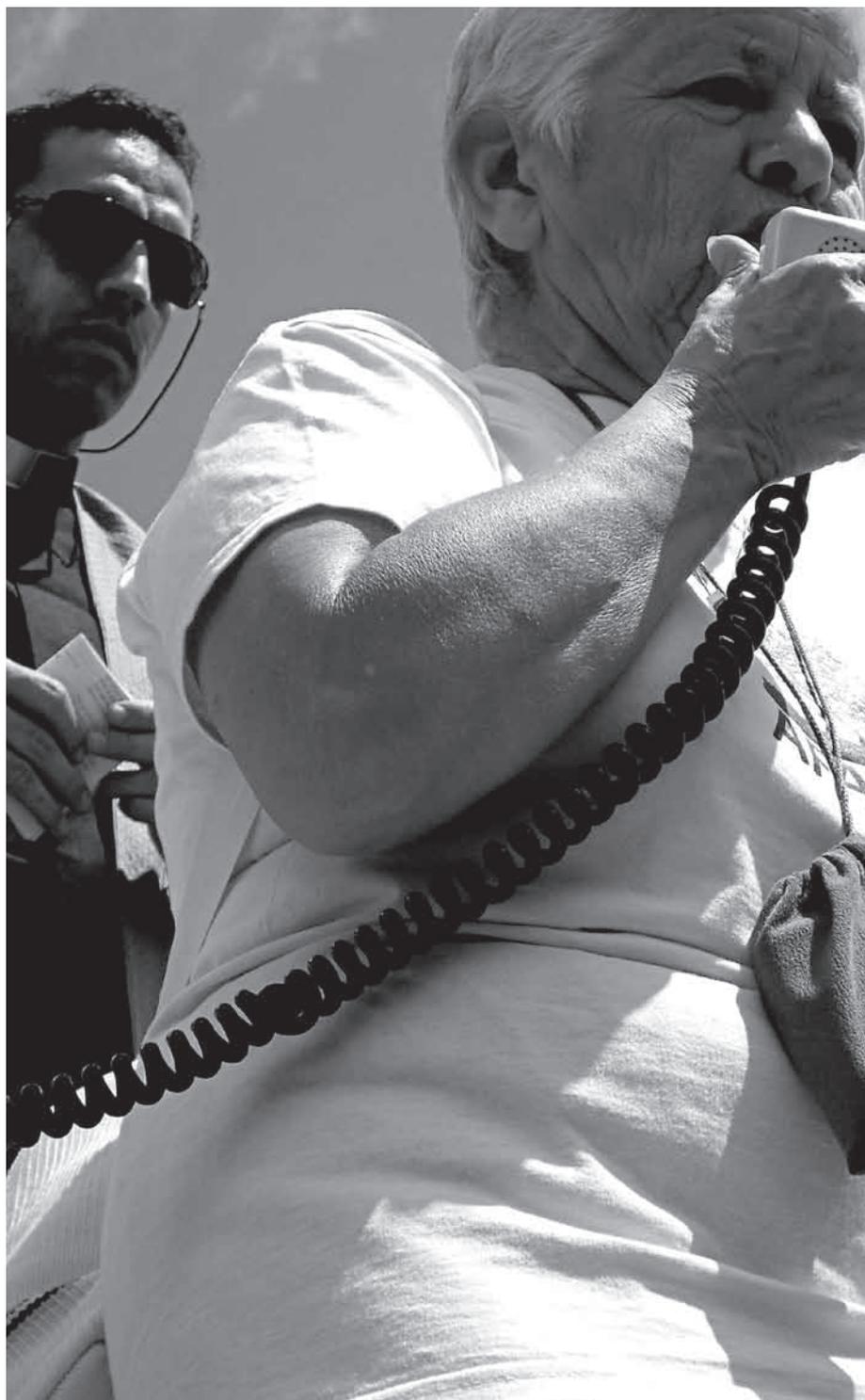


Foto: Daniel Alzate® - Estudiante Comunicación Social - Periodismo UCPR

Todos nosotros debemos ser conscientes de los peligros que amenazan hoy la vida humana a causa de la cultura relativista y utilitarista que ofusca la percepción de la dignidad propia de cada persona humana, cualquiera que sea el estado de su desarrollo. Estamos llamados más que nunca a ser “el pueblo de la vida” (Juan Pablo II, Encíclica *Evangelium vitae*, n.79). El derecho que todos tenemos a la vida es inviolable, por eso, es un deber defender y valorar la vida humana, y, al mismo tiempo, “una acuciante llamada a todos y a cada uno, en nombre de Dios: ¡respetar, defender, ama y sirve a la vida, a toda vida humana” (EV 5).

“Defender y promover, respetar y amar la vida es una tarea que Dios confía a cada hombre” (EV 42). Es un derecho y un deber que corresponde a todos. Una sociedad mide su grado de humanidad en la medida en que promueve y defiende el derecho de sus integrantes más débiles, más pobres, más vulnerables, más excluidos. La opción preferencial por los pobres y excluidos, pasa por la opción a favor de la vida humana naciente. El embrión humano desde el momento de la fecundación es un organismo individual de especie humana y por lo tanto existen motivos fundados para respetarlo plenamente como sujeto titular de derechos y para no discriminarlo bajo ningún motivo. Esto nos permite entender que el producto de la concepción tiene derecho a la vida y debe ser protegido desde ese momento. El primer derecho humano sin el cual no se puede gozar de ningún otro derecho es el que se refiere a la vida.

El embrión humano es un organismo con genotipo propio, metabolismo propio, sistema inmunológico propio y proceso de desarrollo orientado hacia un fin preciso. Si bien es sumamente frágil y dependiente del vientre materno, el embrión humano es biológicamente identificable como un individuo diverso al cuerpo de su madre. Todo ser humano tiene pleno derecho a preservar la integridad de su propio cuerpo. El embrión humano también posee este derecho aunque posea capacidades diferentes a las de un adulto desarrollado. Por ello, el cuerpo de la mujer no puede considerarse superior en dignidad al cuerpo del ser humano recién concebido. Las capacidades diferentes del embrión humano no pueden ser motivo de discriminación y menos de supresión. Ambos, madre e hijo poseen la misma dignidad y merecen el mismo respeto.

Tan lamentables son los esfuerzos que pretenden defender la vida del embrión humano sacrificando la de la mujer o ignorando sus legítimos derechos, como los de aquellos que defendiendo estos últimos terminan aplastando los primeros: una

solución justa al drama del aborto debe ser racional, razonable e incluyente. Por eso, quienes defienden incondicionalmente la vida en todas sus formas y en especial, la vida humana, les duele la decisión de la Corte Constitucional Colombiana que despenalizó el aborto en circunstancias especiales.

Según Ilva Myriam Hoyos (2006); con el fallo del 10 de mayo de 2006, la Corte Constitucional se excedió en sus funciones, no sólo desconoció el valor de la vida del ser humano por encima de cualquier precepto, sino que además ordenó cómo se haría. Por lo tanto, el fallo de la Corte fue arbitrario, dictatorial, injusto e ilegítimo: “Porque desconoció el carácter inviolable del derecho a la vida, reconocido en el artículo 11 de la Constitución, dejó a un lado los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, que forman parte del bloque de constitucionalidad. Entre otros Tratados, he de mencionar el Pacto de San José de Costa Rica, que define a la persona como todo ser humano y que protege la vida humana desde el momento de la concepción”.

Se entiende que hay casos críticos, sin embargo, se sabe que hay otras salidas más humanas que preservan la vida de un ser inocente, que no puede decidir por sí mismo, que no se puede defender y que tiene derecho a existir. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que de algún modo, todos los males que pueden pesar sobre el origen de la vida se resumen en el tema del aborto. Por eso, ante los males sociales que este hecho comporta, no es extraño que personas que profesan diferentes credos, intelectuales y asociaciones laicas, hayan advertido a la Corte Constitucional y a la sociedad en general sobre la gravedad de este mal. En esta ocasión fue una voz de alarma ante el futuro de una cultura manipuladora del origen mismo de la vida que, según las estadísticas, diezma la población y oscurece las conciencias. Además emplazan a la humanidad entera hacia el futuro: es posible que la historia juzgue muy negativamente esta cultura que no ha sido capaz de valorar la vida no nacida, hasta el punto de que se procuró impunemente su muerte. La condena de los abusos en torno al origen de la vida no es sólo por motivos religiosos, sino por exigencia de imperativos éticos sociales.

En este mismo sentido y respecto al aborto se destaca el pensamiento del conocido filósofo J. Marías:

“Creo que es un grave error plantear esta cuestión (el aborto) desde una perspectiva religiosa: se está difundiendo la actitud que considera que para los cristianos (o acaso “para los católicos”) el aborto es reprobable con lo cual se supone que para los que no lo son puede ser aceptable e lícito. Pero la ilicitud del aborto nada tiene que ver con la fe religiosa, ni aún con la mera creencia en Dios; se funda en meras razones antropológicas, y en esta perspectiva hay que plantear la cuestión. Los

cristianos pueden tener un par de razones más para rechazar el aborto: pueden pensar que además de un crimen, es un pecado. En el mundo en que vivimos hay que dejar esto -por importante que sea- en segundo lugar y atenerse por lo pronto a lo que es válido para todos, sea cualquiera su religión o irreligión. Y pienso que la aceptación social del aborto es lo más grave moralmente que ha ocurrido, sin excepción en el siglo XX”.

De lo anterior, también se puede decir que: “Es posible que las próximas generaciones culpen con severidad a nuestro tiempo, al modo como ahora se condena la época de la esclavitud o el trato y comercio de negros. La nuestra, en el tema del aborto es una “sociedad esquizofrénica”. (Willke, 1974, p.p.15-16.).

Ante el mal que se genera dentro de la persona y dentro de la misma sociedad, al no respetar la vida concebida en el seno de una madre, no deja de llamar la atención el hecho inquietante de que los lugares que fueron siempre los nichos seguros para el inicio de la vida –el seno materno y los centros de salud- se hayan convertido en lugares de alto riesgo, si no de muerte. Que el seno materno bendecido por el mismo Dios para procrear y dar vida al ser humano, en muchas mujeres se haya convertido en sepulcro para sus propios hijos, que en vez de ser una cuna segura para el inicio de la vida, sean esos mismos vientres, sepulturas con lápidas marcadas con la sangre de sus propios bebés, que son los seres más inocentes, solitarios e indefensos que pueden existir y que con tristeza vemos que se les niega el derecho a vivir y son asesinados sin ninguna clemencia, con el permiso de la misma ley que está llamada a proteger la vida y que proclama que en nuestro país no habrá pena de muerte. (Cf. Artículo 11 de la Constitución de Colombia, que afirma que: “El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte”) El Artículo 11 de la norma constitucional no distingue entre nacido y no nacido, por tanto, la protección de la vida se debe dar para unos y para otros.

En todos los temas referentes al origen y a la defensa de la vida, la misión de quienes la defienden, no está sólo en discutir con las personas e ideologías pro abortistas, sino en ofrecer, (como lo afirma reiteradamente en su enseñanza el Magisterio de la Iglesia), una cultura de la vida, un sí incondicional a la defensa y protección de la vida en todos sus estadios, desde el momento de la concepción hasta el momento de la muerte natural. En todo caso, el tema del aborto no es una cuestión que divide solamente a las personas, a las ideologías y a los pueblos, sino que por su propia naturaleza es un problema ético y moral que compete a la misma bioética, pues en él se ventila el valor de la vida humana y el reconocimiento del ser humano desde el mismo instante de la concepción.

Quienes defienden el aborto, lo hacen argumentando varias razones “teóricas” (las razones prácticas pueden ser muchas: no querer asumir el compromiso de tener un hijo, pensarlo como un obstáculo al desarrollo personal o profesional, etc.); entre estas razones “teóricas” se señalan las siguientes:

- 1) Porque la madre debe tener derecho sobre su cuerpo-
- 2) Porque el embrión es persona recién a los 14 días (tiempo en el que se anida en el útero); o a los 2 ó 3 meses, o en algún momento posterior.
- 3) Porque debe ser una decisión exclusiva e íntima de la madre que hace a su derecho de la privacidad.
- 4) Otros argumentan a favor de legalizar el aborto señalando que de otro modo los abortos se realizan igual y en malas condiciones de higiene produciendo gran mortandad materna.

Quienes dicen “*Sí a la vida*”, deben responder a quienes defienden el aborto, fundamentándose desde la ciencia y desde la nueva ciencia de la vida, o sea, desde la bioética para que se diga la verdad sobre el origen del ser humano y desde la misma ciencia poder aclarar las dudas y decir que:

- 1) El embrión no es parte del cuerpo de la madre; es un ser distinto; tanto es así que la madre tiene que producir toda una alteración en su sistema inmunológico porque de otro modo lo expulsaría como un cuerpo extraño. Claro que depende de la madre para vivir, pero también dependen de otras personas los discapacitados y los ancianos. Esta independencia se verifica si se tiene en cuenta que varios niños nacen vivos después de ser expulsados del vientre materno por maniobras abortivas; algunos pocos sobreviven y otros fallecen entre otras causas porque no reciben cuidados médicos.
- 2) La genética revela que desde la unión del óvulo y el espermatozoide existe un nuevo ser humano con toda la información genética necesaria para desarrollarse; allí se tiene un ser con identidad propia, distinta de la del padre y de la madre, con un código genético (llamado “genotipo”) que no sólo determina que es un ser humano, sino además, tal ser humano con sus características propias: aunque no tenga ya formados los ojos, ya tiene establecido cuál va a ser su forma y color; lo mismo respecto a las huellas digitales, sexo, etc. El genotipo constituye una “biografía” de la persona. La anidación en el útero no produce ningún cambio sustancial en el embrión, es un acto de él mismo (tanto es así que a veces se anida fuera del útero, dando origen a los llamados embarazos ectópicos). El tamaño no debe engañar: es la cortedad de vista la que impide ver los increíbles procesos que se desarrollan en esa pequeñísima primera célula embrionaria. No hay razones para no

considerarlo persona humana desde la fecundación; aunque no pueda utilizar algunas de sus facultades hasta alcanzar un mayor grado de desarrollo.

- 3) Se puede agregar que desde los 40 días existen ya registros de ondas cerebrales del embrión. Algunos psicólogos han determinado que es posible afectar las emociones de un bebé no nacido, que percibe el estado emocional de su madre. Incluso se ha demostrado que en muchos casos experimentan dolores agónicos y prolongados cuando son asesinados, tanto es así que en Estados Unidos se han introducidos proyectos de ley para exigir a los abortistas que anestesien a la criatura no nacida antes de darle muerte.
- 4) Quienes niegan al embrión la calidad de persona antes de la anidación en el útero (que dicen se produce a los 14 días); justificando así el uso de dispositivos que impiden la anidación (ej. el DIU = Dispositivo Intra Uterino), la manipulación genética y el congelamiento de embriones, argumentan que hasta el momento de la anidación no tiene individualidad porque se puede dividir y dar lugar a gemelos monocigóticos; otros, confundiendo la persona con sus operaciones, esperan los 14 días porque allí aparece el sistema nervioso.
- 5) La ciencia genética dice que: “los casos de gemelos monocigóticos son poco comunes (1 en 1.000.000); y no es razonable explicar esos 999.999 por lo que pasa en ese 1. Además, este hecho se podría deber a una forma de partenogénesis, es decir, de reproducción no sexual (como si a alguien le cortaran un brazo y de él surgiera otra persona); lo que es posible porque las primeras células son indiferenciadas y toti potenciales (o sea, que cualquier célula puede producir cualquier órgano), mecanismo biológico destinado a evitar que la pérdida de algunas células impida el desarrollo completo del cuerpo. Si luego las células se diferencian formando los distintos órganos, es necesario admitir que ya existía desde el principio un centro director y organizador del proceso. Podría ser también que existan dos seres humanos desde el principio; o que el ser humano ya existente muera al dividirse, dando origen a dos seres humanos nuevos. Por último, es un error confundir individual con indivisible: hay especies animales unicelulares que son individuos y se reproducen por división celular. El proceso no está aún suficientemente explicado, pero lo fundamental es reconocer el deber de respeto desde que existe un ser humano con la información genética completa, es decir, desde la fecundación” (Willke, 1974, pág. 47). Y aunque no fuera una persona aún, es un proceso de desarrollo ya iniciado de dos personas y no se debe interrumpir. De todos modos, ante la duda, la opción debe ser el respeto, por el riesgo a estar cometiendo un homicidio. “¿No optamos en caso de duda a favor de la vida? ¿Acaso enterramos a aquellos cuya muerte es dudosa? ¿O acaso no trabajamos frenéticamente para ayudar a rescatar a

un minero atrapado, para buscar un niño perdido en la montaña, o a personas sepultadas bajo las ruinas de un edificio derrumbado? ... Nosotros sugerimos que un modo realmente humano de pensar la cuestión es otorgarle a la vida el beneficio de la duda" (Willke, 1974, p.50).

- 6) Mención aparte merece el insólito argumento de la intimidad, la privacidad y la libertad de la mujer. Si se debe permitir el aborto por ser una decisión íntima y personal de la madre: ¿Se podría castigar al esposo que asesina a su esposa en la cama matrimonial? Desde el momento en que atenta contra otra persona: ¿Se puede hablar de privacidad o intimidad? Y la libertad o intimidad no puede ser una excusa para incumplir los deberes de justicia y en este caso, el de respetar la vida del prójimo, sea cual fuere su edad, su etapa de crecimiento o su ubicación física.

Desde las premisas anteriores se puede hacer una extensa e interesante reflexión bioética sobre el valor de la vida humana partiendo de una pregunta: ¿Por qué decir no al aborto? Pregunta que se debe responder diciendo "Sí a la vida".

"Sí a la vida", aún cuando la madre corre peligro de muerte, porque la medicina ha intentado y debe seguir intentando salvar su vida y la del niño, promoviendo un parto prematuro. Miles de casos han permitido que ambos vivan. Si uno de los dos muere, la medicina sabrá que agotó todos los recursos para salvarle. Pero lo más preocupante es el boquete que se abre al autorizarse el aborto "cuando la continuación del embarazo constituya peligro para la vida o la salud de la mujer". No se trata solamente de poder abortar cuando está en peligro la vida de la mamá en gestación, como resalta el comunicado de la Corte, sino su salud física o mental. Es decir, la madre gestante, su familia o su médico podrán alegar que corre peligro de un daño emocional si continúa en embarazo. ¿No será esta una válvula de escape que facilitará la práctica del aborto en cualquier circunstancia?

El hecho de despenalizar el aborto en caso de peligro para la vida de la madre o de grave riesgo para su salud es una medida discriminadora, al preferir una vida sobre la otra, ya que el niño que ha sido engendrado, llámese embrión unicelular, cigoto, embrión o feto es un individuo humano merecedor de todos los derechos y su vida que comenzó desde el momento mismo de la fecundación, es igualmente valiosa a la de la madre, como lo reconoce la Declaración universal de los derechos humanos.

Así mismo, despenalizar el aborto aludiendo a un supuesto conflicto médico de deberes entre la madre y el hijo, es un absurdo metafísico que no existe en la realidad, y si existiera, no se podría optar por ninguno de los dos, pues son iguales ante la ley y ambos tienen idéntica fuerza. Preferir la vida humana del hijo, o la

vida humana de la madre, es una clara violación del derecho natural y de las declaraciones universales y tratados internacionales que contempla el Derecho, así como sentar un precedente de desigualdades en el mismo Derecho.

Despenalizar el aborto en caso de peligro para la vida de la madre o de grave riesgo para su salud es innecesario, porque se deben poner al alcance todos los medios lícitos con el fin de lograr salvar no una sola vida, sino las dos, pues ambas son iguales, y debido al avance de la medicina en el campo de la investigación clínica y la contribución de las nuevas tecnologías en las áreas diagnóstica y terapéutica, se ha logrado disminuir considerablemente la brecha que antiguamente tenían los médicos en el mencionado dilema ético y sobre todo, en el conflicto de deberes médicos. Actualmente, en casos de cáncer y embarazo por ejemplo, el recurso del aborto terapéutico es improbable y el recurso del aborto indirecto acudiendo al voluntario indirecto es cada vez menos frecuente.

“Sí a la vida”, aún cuando el niño por nacer tenga algún defecto, porque la familia puede brindarle todo el amor y ayudarlo a encontrar un sentido a su vida. Además, la ciencia médica ha avanzado tanto que puede intervenir aún antes de que nazca, porque allí en el seno materno vive aunque no hable ni pueda defenderse, un ser humano que tiene la capacidad de sentir y hacerse sentir, además de entrar en relación y reconocer a los demás seres humanos.

El hecho de despenalizar el aborto cuando el feto tiene graves malformaciones y que son incompatibles con la vida extrauterina es el aborto eugenésico, que al igual que todo tipo de aborto, viola los artículos 2, 3 y 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, que establecen la igualdad de derecho que tienen los nacidos y no nacidos, los deformes y los sanos, no importando sus accidentes, sino su esencialidad de ser humano, de persona. El hecho de permitir el aborto eugenésico en la legislación colombiana es injusto, pues significa que sólo los que gozan de buena salud física y mental tienen derecho a nacer y que su derecho vale más que el de los deformes o de los que sufren alguna tara genética, y eso equivale a introducir una desigualdad en el Derecho y por consiguiente, la arbitrariedad del más fuerte. Si los defectos y anomalías que tiene el no nacido le van a impedir sobrevivir extrauterinamente, la ejecución de un aborto es innecesaria, ya que la naturaleza misma se encargará de realizar un aborto espontáneo o de que muera pocos días u horas después de nacido.

“Sí a la vida”, aún cuando se produzca un embarazo por violación, por inseminación artificial no consentida o por incesto; porque el bebé que nazca puede ser dado en adopción y habrá padres deseosos de acogerlo y darle todo el amor y el apoyo que sus padres biológicos no le pueden dar. Es muy preocupante, en el caso de

violación, que se imponga la ley del menor esfuerzo y se le niegue el derecho a la vida al más inocente e indefenso y se deje en libertad al violador y además, se llegue incluso a denunciar falsamente una violación para poder adquirir el derecho a abortar. El afán en proferir un fallo con prontitud, de modo que el aborto sea menos traumático, hará que se acepte como violación lo que fue un manejo irresponsable de la sexualidad.

Consentir con el aborto en caso de violación, de incesto o inseminación no consentida es confundir al nuevo ser con el agresor injusto que ha cometido esta desgracia y no es causal suficiente para legitimar el derecho de suprimir la vida del inocente y también víctima, pues este no tuvo culpa del acto delictivo y es injusto que tenga que pagar con su propia vida, el mal que otro ha hecho.

La despenalización del aborto en los casos analizados, ha dado pie a una diversidad de opiniones que en su mayor parte muestran una gran ignorancia de formación moral y de pérdida de valores en el país, unidas a la problemática de la pobreza y desigualdad social extremas, que requieren de una campaña educativa en valores y en sexualidad humana responsable, que tendría que enseñarse desde el hogar y mantenerse en educación continuada en las escuelas, colegios y universidades y constituirse en una prioridad del gobierno para ir cambiando poco a poco el pensamiento utilitario.

Al realizar este análisis sobre la gravedad del hecho del aborto y su despenalización en Colombia por parte de la Corte Constitucional, algunas personas se han pronunciado diciendo que al abrirse este espacio en la legislación colombiana, la misma Corte ha permitido que el aborto se despenalice no sólo para ciertos casos específicos, sino que también ha permitido que se legalice la acción abortiva en mujeres menores de catorce años. Dando pie con esta decisión, a que miles de niños mueran en silencio. A este respecto, se traen las palabras del Dr. Fernando Londoño Hoyos, escritas en un texto titulado: Morituri te salutant; en el cual critica la decisión de la Corte Constitucional de despenalizar el aborto, nos dice:

“Los condenados por la Corte Constitucional, no tendrán voz para despedirse de sus asesinos; ni la Historia sabrá nunca sus nombres; ni tendrán la aspiración de vencer para no ser muertos; ni la oportunidad de la clemencia, ni la de librar batallas por su dignidad y por su vida.... Nos limitamos a repetir con Papini la Elegía por lo que no fue. De esos centenares de miles de niños que van a morir anualmente, cuántos hombres de bien, cuántas mujeres extraordinarias, cuántos trabajadores insignes, cuántos artistas, cuántos conductores del pueblo, cuántos deportistas eximios, cuántos santos y santas, cuántos seres humanos maravillosos habría entre ellos. Pero nunca nacerán. Los mataremos antes, sin razón y sin honor. Dios tenga piedad de sus asesinos!” (Hoyos F. 12 mayo de 2006. “El Colombiano” Medellín).

En razón de dicha despenalización y ante el hecho de que la ley permite asesinar a los niños engendrados y aún no nacidos, se debe afirmar la dignidad absoluta e incondicional de la vida y declarar que es un deber ético respetarla desde el comienzo, sean cuales fueren las condiciones en las que se hubiere dado la concepción, puesto que una criatura inocente no tiene porque asumir culpas que no son suyas y merece vivir en virtud del valor absoluto que le asiste como persona humana siendo consecuentes con el precepto constitucional según el cual "Colombia es un Estado social de derecho... fundado en el respeto de la dignidad humana; (Artículo 1º de la Constitución Nacional), así que por ser éticamente reprobable se debe rechazar todo atentado contra la vida humana, independientemente de las creencias religiosas, ideas políticas y condiciones sociales, tal como se desprende del Artículo 1º de la Constitución Nacional cuando afirma que "Colombia es un Estado social de derecho pluralista...".

Se debe invitar a los profesionales de la salud a poner todas sus capacidades al servicio de la vida y a procurar condiciones favorables para su adecuado desarrollo; a negarse a atentar contra la persona humana en cualquier momento de su existencia, haciendo recurso a la objeción de conciencia reconocida como un derecho por la misma ley; a prestar una oportuna atención prenatal integral haciendo uso de los adelantos tecnológicos y científicos disponibles hoy en día para solucionar las dificultades que se presenten durante el embarazo.

También es necesario exhortar a los parlamentarios y gobernantes a legislar en relación con la seguridad social, de modo tal que cubra la atención integral de la problemática que pueda aquejar a la madre y/o al hijo, independientemente del momento en que se halle la gestación, atendiendo al mandato constitucional que prescribe como prioridad del Estado la especial asistencia y protección de su parte a la mujer durante el embarazo y después del parto (Ibid, Art. 43); además, se debe recordar a los Honorables Magistrados y Legisladores que: "(...) el reconocimiento constitucional de la primacía e inviolabilidad de la vida excluye, en principio, cualquier posibilidad permisiva de actos que estén voluntaria y directamente ordenados a provocar la muerte de seres humanos todavía no nacidos, y autoriza al legislador para penalizar los actos destinados a provocar su muerte..."; tal como lo sostuvo la Corte Constitucional en sentencia C-133 de 1994.

También se debe solicitar que se denomine con el nombre de "aborto", a secas, lo que eufemísticamente viene siendo llamado "interrupción del embarazo", "recuperación del ciclo" o "reducción embrionaria", etc., expresiones ambiguas con las cuales se oculta la verdadera naturaleza de dicho procedimiento y se pretende atenuar su gravedad en el subconsciente de la opinión pública. Calificarlo sin ambages como un delito penal contra la persona humana cuando se halla en estado

de total indefensión, puesto que ninguna palabra puede cambiar la realidad de las cosas y hacer todo lo posible para convocar a las instituciones médicas, sociales, religiosas y demás que estén dedicadas a la atención de las personas en situaciones vulnerables para que adelanten programas de acompañamiento integral a las madres gestantes con problemas biológicos, psicológicos o sociales.

Se debe exigir a las entidades del orden oficial y privado que diseñen e implementen políticas y estrategias integrales de prevención del aborto y a la par, actividades que ilustren a la comunidad sobre las consecuencias del mismo en los ámbitos biológico, psicológico, económico, social y familiar, así como de atención adecuada pre y post natal con el fin de prevenir atentados contra la vida en sus estadios primigenios. En suma, que el Estado ejecute un conjunto de acciones enderezadas a garantizar a la mujer el ejercicio libre y responsable de su función procreativa.

Por lo tanto, es necesaria e imperiosa la educación de una auténtica sexualidad en el amor, humana y responsable, especialmente en los jóvenes para que respeten el significado del cuerpo y los esposos para que asuman una procreación responsable. Es por el camino de la formación integral de las personas y la comprensión del valor de la vida humana defendida a toda costa, que se ayudará a remediar la situación dolorosa del aborto. De ahí que despenalizar el aborto favoreciendo los derechos de la mujer es una medida desproporcionada y contradictoria, ya que niega el más fundamental y universal de los derechos al ser más vulnerable que es el no nacido, el derecho a la vida, desconociendo su estatuto de persona y como tal merecedora de ser respetada por su dignidad como individuo de la especie humana. (Esta parte del presente artículo ha sido escrita a partir de un escrito de Cotes Mestre, Martha Isabel, titulado *La despenalización del aborto en Colombia: una solución innecesaria*. Publicado en la revista *Persona y Bioética*, julio-diciembre, Bogotá, 2005)

El Santo Padre, Benedicto XVI, en uno de sus mensajes se ha expresado a favor de la protección de la vida humana desde el mismo momento de la concepción, he invita a la reflexión diciendo:

“Por lo que atañe a la Iglesia Católica, lo que pretende principalmente con sus intervenciones en el ámbito público es la defensa y la promoción de la dignidad de la persona; por eso, presta conscientemente una atención particular a principios que no son negociables”, entre éstos, hoy pueden destacarse los siguientes:

- Protección de la vida en todas sus etapas, desde el momento de la concepción hasta la muerte natural.

- Reconocimiento y promoción de la estructura natural de la familia, como unión entre un hombre y una mujer basada en el matrimonio y su defensa contra los intentos de equipararla jurídicamente a formas radicalmente diferentes de unión que en realidad la dañan y contribuyen a su desestabilización, oscureciendo su carácter particular y su irremplazable papel social.
- Protección del derecho de los padres a educar a sus hijos.

Estos principios no son verdades de fe, aunque reciban de la fe una nueva luz y confirmación. Están inscritos en la misma naturaleza humana y por tanto, son comunes a toda la humanidad..."(Benedicto XVI, Mensaje a los participantes en unas jornadas de estudio sobre Europa, L'Obssevatore Romano, 30 III 2006)

Por todo lo anterior y a modo de conclusión, es necesario hacer un llamado para que ante el hecho de la despenalización del aborto, cada día haya una confrontación con la conciencia, con las normas morales y éticas, antes de tomar una decisión que lesione la vida de una criatura por nacer. También los médicos tendrán que definir si persiguen la meta de toda ciencia médica que es salvar vidas, si son fieles a la Declaración de Derechos Humanos de la ONU, a la Declaración de Ginebra y al Juramento Hipocrático o si se amparan en la decisión de la Corte Constitucional Colombiana. Seguramente podrán oponerse a practicar un aborto, porque tienen derecho a la objeción de conciencia y a tener un código ético que ha de ser respetado. Así mismo, el Gobierno colombiano, los hogares y la escuela lo que tienen que reforzar es una educación integral que promueva el valor de la vida y el manejo responsable de la sexualidad. La ley del menor esfuerzo, el hedonismo, ni la inmoralidad; nunca han sido la ley de los grandes pueblos ni de las grandes civilizaciones.

Bibliografía

- Cotes, M.I. (2005) La despenalización del aborto en Colombia: una solución innecesaria. Revista Persona y Bioética, julio-diciembre, Bogotá.
- Hoyos, I.M. (2006) El compromiso de la Iglesia frente a la verdad. Reflexiones a partir del fallo del aborto. Bogotá, CEI.
- Hoyos, I.M. (2005) La Constitucionalidad de las falacias. Antecedentes de una sentencia. Bogotá. Temis, 2005
- Londoño, H. F. (2006) Morituri te salutant, Periódico "El Colombiano". Medellín (12 mayo).
- Marías, J. (1979) Problemas del Cristianismo. Madrid. BAC.
- Schooyans. M., El aborto. Implicaciones políticas. Madrid. Ed. Rialp.
- S.S. Benedicto XVI, (2006) Mensaje a los participantes en unas jornadas de estudio sobre Europa, L'Observatore Romano, Roma, 30 III 2006.
- Willke, J.C. (1974) Manual sobre el aborto. Pamplona Eunsa.

Revista

textos & sentidos

1. Los artículos presentados a la revista TEXTOS Y SENTIDOS deben dar cuenta de:

1.1. Los resultados originales producto de procesos investigativos culminados. En este punto es importante señalar que es necesario que la estructura del documento contenga una parte introductoria, otra en la que se dé cuenta de la metodología utilizada para la investigación y una en la que se manifiesten los resultados hallados y las conclusiones a las que se llegó.

1.2. Resultados de investigaciones concluidas, presentados desde una perspectiva analítica, crítica o interpretativa por parte del autor del artículo y en los que se recurra a fuentes originales.

1.3. Documento que resulte de una investigación terminada, en el que se analicen, sistematicen e integren resultados de investigaciones que hayan sido o no publicadas.

2. El Comité Editorial de la Revista se reserva el derecho de recibir y publicar algunas notas metodológicas, reseñas o revisiones de libros y comentarios breves sobre artículos que ya han sido publicados, así como también las respuestas del autor o autores de dichos documentos.

3. La Revista TEXTOS Y SENTIDOS recibirá traducciones inéditas de artículos de difusión científica publicados en otras revistas o medios de difusión de América Latina, los cuales deben cumplir con los requisitos mencionados en el punto 1 de la presente guía.

4. Los artículos presentados deben ser inéditos y de cada uno de ellos deben ser enviadas una copia impresa y una copia digital en Word versión 2003 al Comité Editorial de la Revista TEXTOS Y SENTIDOS Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Universidad Católica Popular

Guía para Autores

del Risaralda Pereira. Carrera 21 No. 49-95 Av. de las Américas. Pereira. Risaralda. Colombia.

5. El envío del artículo implica el compromiso del autor de no comprometerlo ni parcial, ni total, ni simultáneamente a otras publicaciones.

6. Es necesario que de manera previa a la publicación de los artículos, el autor o los autores manifiesten por escrito, en una carta dirigida al Comité Editorial de la Revista TEXTOS Y SENTIDOS, la cesión de los derechos patrimoniales sobre el documento; lo cual no implica en ninguna circunstancia la renuncia a los derechos de autoría pero sí le otorga a la Revista el derecho exclusivo de reproducción y distribución del documento.

7. Los artículos presentados a la Revista TEXTOS Y SENTIDOS pueden ser escritos en inglés, español o portugués.

8. Los artículos deben tener un resumen en la lengua original del artículo y en inglés. En el caso de que el artículo esté escrito en un idioma distinto al español, (inglés o portugués) el resumen debe ser presentado en la lengua original del artículo y en español. En todos los casos, dicho resumen debe ser escrito entre 180 y 220 palabras y deberá ir acompañado por 5 palabras clave que permitan identificar el tema general que se aborda.

9. En un archivo independiente deben enviarse algunos datos generales: Título del documento en español y en inglés, nombre completo del autor o autores, títulos académicos, correos electrónicos, filiación institucional y la información de las entidades que financiaron o auspiciaron la investigación referida por el artículo. Es importante que el archivo que contiene el artículo puesto a consideración, no tenga el nombre ni cualquier dato sobre el autor o los autores.

10. Los artículos presentados deben oscilar entre las 15 y las 35 cuartillas en tamaño carta. En cualquiera de los casos, el número de cuartillas incluye anexos, cuadros, gráficas, resumen en dos idiomas y las referencias bibliográficas. Los documentos deben ser escritos a doble espacio en tipo de fuente Times New Roman de 12 puntos.

11. El autor que dentro de su artículo haga uso de tablas, estadísticas, imágenes, fotografías o ilustraciones retomadas de otro documento, institución o autor, debe referenciar el nombre de cada inserto, su consecutivo (número) y la fuente exacta de la cual fue retomado.

12. Los artículos presentados a la Revista TEXTOS Y SENTIDOS deben tener las referencias bibliográficas de acuerdo al sistema de referencias propuesto por la APA. Adjuntamos algunos ejemplos acerca de cómo deben hacerse dichas referencias.

Las abreviaturas aceptadas son las siguientes: cap. (capítulo), ed. (edición), ed. rev. (edición revisada), Ed. – Eds. (Editor – Editores), Trad. (Traductor(es)), s. f. (sin fecha), p. – pp. (página – páginas), Vol. (Volumen), No. (Número), pte. (parte), Inf. téc. (informe técnico), Suppl. (Suplemento).

Se utilizan números arábigos para citar el volumen de revistas o libros. No se emplean números romanos.

Las referencias se ubican por orden alfabético.

Publicaciones periódicas (se publican sobre una base de regularidad: diarios, revistas, boletines ilustrados y semejantes):

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la revista científica, xx, xxx-xxx.

Pérez, A., González, B. & Torres, J. (2007). Aumenta el embarazo en adolescentes. Revista Semana, 1.204, Julio 10 al 25.

Publicaciones no periódicas (se publican por separado: libros, informes, folletos, ciertas monografías, manuales y medios audiovisuales):

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del trabajo. Localidad: Editorial.

Rojas, C. & Castro, B. (2001). Mediación Familiar: Hechos, mitos, y prospectos futuros. Tijuana, México: Asociación Psicológica de México.

Libro con autor corporativo:

Sociedad Interamericana de Prensa. (2006). Informe anual sobre libertad de prensa en Latinoamérica. Lima.

Para una parte de una publicación no periódica (e. g., el capítulo de un libro):

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación). Título del capítulo. En Editor A., Editor B. & Editor C. (Eds.), Título del trabajo (pp. xxx-xxx.). Localidad: Editorial.

Madriñán, C., Rosales, A. & Ortiz, T. (2007). El diseño como estilo de vida. En Bonsiepe, G. (Ed.), *Antología de diseño latinoamericano* (pp. 84 – 102). México: Ed. Trillas.

Escrito no publicado y presentado en una asamblea:

Lanktree, C. & Briere, J. (1991, enero). Influencia de los medios en la creación de modelos sociales alienados. Documento presentado en la reunión de la Sociedad Interamericana de Prensa, Buenos Aires, Argentina.

Manuscrito no publicado ni presentado para su publicación:

Pérez, C., Ortiz, C., Rodríguez, S. & González, W. (1992). *Sociedades fragmentadas, clases dominantes*. Manuscrito no publicado.

Cinta cinematográfica:

Scorsese, M. (Productor) & Loneran, K. (Guionista/Director). (2000). *Puedes contar conmigo* [Cinta cinematográfica]. EE. UU.: Paramount Pictures.

Cinta cinematográfica de circulación limitada:

Harrison, J. (Productor) & Schmiechen, R. (Director). (1992). *Cambiando nuestras mentes: La bodega de Pedro Pérez* [Cinta cinematográfica]. (Disponible por Educar S.A., Calle 38 No. 76 - 23, Oficina 203, Bogotá, Colombia).

Programa de televisión diferente a una serie:

Bolívar, G. (Productor Ejecutivo). (1993), 11 de octubre). *Ricos y famosos*. [Transmisión por cadena de televisión]. Bogotá, Colombia: Canal Institucional.

Serie de televisión:

Bolívar, G. (Productor). (2006). *Sin tetas no hay paraíso* [Serie de televisión]. Bogotá, Colombia: Caracol TV.

Grabación de música (formato general):

Compositor, A. (Fecha de propiedad literaria). Título de la canción [Grabada por el artista xxxx, en caso de que no sea también el compositor]. En Título del álbum [Medio de grabación: disco compacto, disco, casete, DVD, etc.]. Localidad: Marca. [Fecha de grabación, si es diferente de la correspondiente a la propiedad literaria].

Publicación electrónica periódica (internet, pero que sale varias veces al año):

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la publicación periódica, xx, xxx-xxxx. Recuperado día, mes y año, de la fuente.

Eid, M., y Langeheine, R. (1999). La importancia del periodismo en un mundo diseñado para el consumo, No. 54. Recuperado el 19 de noviembre de 2000 de la base de datos de Informe Académico.

Documento electrónico no periódico (salió solo una vez en internet):

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del trabajo. Recuperado día, mes y año, de la fuente.

Greater New Milford (Ct) ¿Qué significa la nueva televisión? (s.f.). Recuperado el 5 de octubre de 2000, de <http://www.saladeprensa.org>

IMPORTANTE: Los buscadores tipo Google, Altavista, Lycos o demás NO SON SITIOS ESPECÍFICOS, por lo tanto no se citan. Se referencian son los sitios web localizados a través de estos motores de búsqueda.

Por ejemplo, es incorrecto citar como referencia www.google.com

13. La recepción de los artículos por parte de la Revista TEXTOS Y SENTIDOS no implica su publicación debido a que los documentos deben someterse a un proceso de evaluación anónimo realizado por un par académico. Dicho proceso implica:

A partir del momento en el que el artículo es enviado para la evaluación, el árbitro tiene un plazo máximo de un mes para dicha evaluación. Posterior al parte emitido por el árbitro, el autor o los autores recibirán las respectivas indicaciones de los evaluadores y tendrán 20 días, contados a partir de la fecha en la que la Revista envía dicha evaluación, para la devolución del artículo con las revisiones y ajustes incorporados.

El artículo regresará al evaluador para que éste confirme la incorporación de las correcciones sugeridas. En un plazo no mayor a 15 días, el par emitirá el concepto final para la publicación del documento.

14. El autor o los autores recibirán las pruebas de impresión para efectuar únicamente las correcciones concernientes a errores de digitación. Para esta revisión el plazo máximo es de 10 días y no se aceptará en ésta cambios en el contenido del artículo ni adición de frases o párrafos