

PLATÓN Y HEGEL: LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA DIALÉCTICA

PLATÓN AND HEGEL: THE FORMATIVE DIMENSION OF DIALECTICS

JUAN DAVID GÓMEZ OSORIO¹

Recibido 21 de Julio 2018
Aprobado 26 de Noviembre 2018

También de la nada sale algo. Mas, para esto, tiene que estar dentro de algún modo. No es posible dar a nadie lo que ya no tiene de antemano. Al menos, como deseo, sin el cual no recibirá como un regalo lo que se le entregue. Es necesario que lo apetezca o haya apetecido, aunque sólo sea de un modo vago. Para que algo valga como respuesta, hace falta que previamente exista la pregunta. He aquí por qué tantas cosas claras permanecen sin ser vistas, tal como si no existiesen.

(Bloch, 1983, p. 19)

RESUMEN

El presente texto expone cómo el pensamiento dialéctico en las filosofías de Platón y Hegel pretende superar las posturas puramente subjetivistas y objetivistas de pensamiento y destaca cómo este ejercicio mental, lejos de agotarse en una cuestión gnoseológica, implica necesariamente una experiencia práctica y formativa.

¹ Magister en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Docente del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Investigación en Filosofía Política (GLFP), línea en Teoría Crítica. Envigado, Antioquia, Colombia, código postal 055420. juan.gomez28@udea.edu.co



Para ello comienza por definir la dialéctica en contraste con la retórica y la sofística a fin de destacar la fortaleza epistemológica de este método. Finalmente se concentra en detallar cómo el trabajo conceptual de este método exige un trabajo en la propia subjetividad de quien lo desarrolla. Es a esta transformación subjetiva derivada del ejercicio conceptual a lo que propiamente se llamará formación.

PALABRAS CLAVE:

Platón, Hegel, dialéctica, retórica, sofística, mayéutica, formación, experiencia.

ABSTRACT:

The present text exposes how the dialectical thought in the philosophies of Plato and Hegel tries to overcome the purely subjectivist and objectivist positions of thought and emphasizes how this mental exercise, far from exhausting itself in a gnoseological question, necessarily implies a practical and formative experience. For this the text begins by defining dialectics in contrast to rhetoric and sophistry in order to highlight the epistemological strength of this method. Finally, it concentrates on detailing how the conceptual work of this method requires work in the subjectivity of the person who develops it. It is to this subjective transformation derived from the conceptual exercise what will properly be called formation.

KEY WORDS:

Plato, Hegel, dialectics, rhetoric, sophistry, maieutics, formation, experience.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento dialéctico ha debido sortear un sinfín de descréditos desde sus inicios y a lo largo de su historia. Entre los muchos ataques que se levantan en contra suya, el más recurrente es el que sostiene que la dialéctica, y el conjunto de conceptos con los que ella opera, no tiene ningún valor de verdad y que en realidad no es más que palabrería sin sentido que busca reducir la postura del interlocutor incauto, no por la fortaleza de sus argumentos sino por la oscuridad de los mismos. Así, Aristóteles, por ejemplo, trata de desmarcarse del método dialéctico de su maestro Platón reduciéndolo a una técnica de persuasión basada en “meras opiniones” (Aristóteles, 1998, p. 101), es conocida también la reacción del pensamiento *positivo* encabezada por Comte contra el pensamiento *negativo* propio de la dialéctica hegeliana² y posteriormente por la filosofía analítica protagonizada por Russell. Pero esta identificación de la dialéctica con retórica no se hizo sólo por parte de sus contendores; entre los que defendieran la dialéctica, no faltó quienes lo hayan hecho en virtud de su semejanza con la retórica. Schopenhauer sostuvo por ejemplo que la dialéctica es idéntica a la *erística*, cosa que, lejos de desacreditarla, la dignifica como arte: *el arte de tener la razón*:

La dialéctica erística es el arte de disputar, y precisamente el arte de disputar de modo que uno tenga razón; y ello per fas et nefas (con medios lícitos e ilícitos). De hecho, se puede tener objetivamente razón en la cosa misma, pero no tenerla ante los ojos de los presentes e, incluso, ni ante los propios ojos. Así sucede, por ejemplo, cuando el adversario refuta mi propia prueba y eso se toma como una refutación de la tesis misma; en apoyo de la cual se pueden aducir otras pruebas. En tal caso, naturalmente, la situación, en lo que respecta al adversario, es inversa: aparece teniendo razón aunque objetivamente no la tenga. Por consiguiente, la verdad objetiva de una proposición y la validez de la misma en la aprobación de los contendientes y oyentes son dos cosas distintas. A esta última se refiere la dialéctica (Schopenhauer, 2013, p. 29)

² Reacción que también se hizo sentir en el plano político con la concepción positiva del Estado de Stahl y en la misma filosofía especulativa en el Schelling maduro. Cfr. Marcuse, 1994, pp. 315 a 375.

Como se ve entonces, la idea según la cual la dialéctica se trata de un juego retórico ha sido aceptada en varios frentes, pero ésta es una concepción desafortunada. La *retórica* se suele entender como el arte de persuadir de cualquier cosa a cualquier persona. Lo esencial para la retórica no es tanto la verdad como la *verosimilitud*; resultar convincente. La dialéctica no sólo es diferente sino diametralmente opuesta a este proyecto: mientras la retórica trata de *erigir* grandes discursos, la dialéctica pretende *desmontarlos* sistemáticamente. En este sentido la dialéctica es, al menos en principio, *negativa*, mientras que la retórica es siempre *positiva*.

Platón, que si bien no fue el primer pensador dialéctico en la historia sí fue quien llevó la dialéctica a su máxima expresión en la antigüedad³, fue quien con mayor severidad arremetió contra los poetas y los políticos porque consideraban más elevado el problema de la belleza de sus discursos que el de la verdad misma. Con esto, la verdad se confundía con la *opinión* y quedaba relegada a la arbitrariedad de la pura subjetividad. La famosa condena a los artistas en el Libro X de la *República* no se refería tanto al hecho de que estos mintieran —pues un proyecto educacional sistemático podría fácilmente refutar la falsedad y entregar lo que ésta no podía dar— sino a que la falsedad del discurso produjera la convicción de que la opinión instalaba a los hombres ya en la verdad. El engaño era entonces doble: por un lado se levantaban tesis falsas y por el otro se hacía pasar la opinión producida a la conciencia expectante como la única verdad. El poeta, más que mentir, niega la existencia de la verdad y pone a la *verosimilitud* de su copia en el lugar de aquella. Sócrates, por el contrario, no prescribe nunca ningún contenido a la verdad precisamente porque sabe que no la tiene. Si la verdad no es un asunto que un individuo particular pueda exhibir como una propiedad —como lo pretende el retórico— entonces el primer movimiento epistemológico logrado es siempre *negativo*: reconocer que no se sabe.

También en la obra de Hegel, quien llevara a la dialéctica a su máxima expresión en la modernidad, se mantiene este principio negativo del conocimiento. La filosofía para Hegel no puede comenzar con una

³ Para una ampliación del origen y desarrollo histórico de la dialéctica ver el artículo *The History of Dialectics* de Marcuse publicado en sus *Collected papers* (2014). La traducción a este texto está próxima a publicarse por la editorial ennegativo ediciones.

reflexión sobre el método adecuado para direccionar el saber, pues un direccionamiento certero sólo puede trazarlo quien conoce el camino. Proponer una teoría del conocimiento sin adentrarse aún a conocer, dice Hegel en su *Enciclopedia*, “es tan insensato como el sabio propósito de aquel escolástico de aprender a nadar antes de echarse al agua” (Hegel, 2005a, p. 112)⁴. Al igual que la dialéctica platónica, la hegeliana parte de la conciencia de que no se sabe qué es la verdad, su meta no es la de decir algo nuevo sino la de conocer realmente lo existente. “El resultado es lo mismo que el comienzo simplemente porque el comienzo es fin”, dice un famoso pasaje del prólogo a la *Fenomenología del espíritu* (p. 17). Hegel ve en el afán metodológico de su época algo análogo a lo que Sócrates veía en la suya: imponer desde la inmediatez de la subjetividad una verdad que no le dé a la verdad objetiva su lugar.

La dialéctica no juzga desde afuera. La habilidad de convencer a cualquier persona de cualquier cosa y la de construir un sistema o un método que sea aplicable a todo parece algo muy difícil de lograr, pero para el saber es en realidad es lo más fácil de todo —basta con mirar el raudal de fórmulas que las investigaciones de vanguardia prometen para lograr maravillas en pocos pasos o la cantidad de líderes políticos o espirituales que en un discurso o en un libro prometen la paz y la tranquilidad a sus espectadores— a este tipo de prácticas no les interesa tanto la verdad como la verosimilitud, ser *creíbles*, o lo que es lo mismo, en tiempos donde el *valor de verdad* se trastoca por el *valor de cambio*, ser *comerciales*. Quien pretende juzgar al objeto desde afuera dice más de sí mismo que del objeto; la dialéctica en cambio se *arroja* a la cosa y *permanece* en ella, *se olvida en ella* y no comete la imprudencia de dejarla de lado para hablar de sí misma. “Lo más fácil es enjuiciar lo que tiene contenido y consistencia; es más difícil captarlo, y lo más difícil de todo es la combinación de lo uno y lo otro: el lograr su exposición” (Hegel, 2008,

⁴ En este mismo sentido dice Hegel en la Ciencia de la lógica, dando respuesta a la pregunta ¿Cuál debe ser el comienzo de la ciencia?: “Pero querer ya antes de la ciencia poner en claro lo referente al conocimiento, significa pretender que el conocimiento sea examinado fuera de la ciencia; pero fuera de ella menos aún puede efectuarse de modo científico, y aquí sólo se trata del modo científico.

El comienzo es lógico, en cuanto debe efectuarse en el elemento del pensamiento libre, que existe para sí, es decir, en el puro saber” (Hegel, 1976, p. 64).

p. 9). Como se ve entonces, el principio negativo de la dialéctica la invalida de entrada para ser propositiva, por lo que aquellos que condenan a la dialéctica equiparándola a la retórica, en el mejor de los casos, no saben de lo que están hablando o, en el peor, actúan de mala fe.

II

Más cercana podría parecer la dialéctica a la *sofística*. La sofística se puede entender como el *arte de refutar*, en este sentido es también negativa. Sócrates mismo elogia la sofística en el *Gorgias*,⁵ pues, al igual que su método dialéctico, ésta utiliza un procedimiento negativo de persuasión, pero inmediatamente hace notar que la persuasión del sofista produce precisamente aquello contra lo que se posiciona la dialéctica: la opinión —con esto el elogio socrático a la sofística se revela como irónico—. Esta diferencia es esencial, pero ante el sentido común pasa desapercibida. Esto es en sí mismo un problema: quien no pueda ver la diferencia no podrá discernir entre lo verdadero y lo verosímil, entre la esencia y la apariencia.

Sócrates tuvo que vérselas hasta el final de su vida con la calumnia de ser un sofista. Llama la atención que en su juicio inicie su defensa precisamente en este punto. De aquellos que pretenden hacerle pasar por sofista dice Sócrates a sus jueces:

⁵ Dice Sócrates a Calicles: "¿y qué se puede decir de los que aseguran que dirigen la ciudad y que se preocupan de hacerla lo mejor posible y, por otra parte, cuando llega la ocasión, la acusan como a la más perversa? ¿Crees que hay alguna diferencia entre éstos y aquéllos? Sofista y orador, amigo, son dos cosas iguales o muy cercanas y semejantes, como yo decía anteriormente a Polo; pero tú, por ignorancia, crees que una de ellas, la retórica, es algo totalmente hermoso, desprecias en cambio a la otra. Pero, en verdad, es más bella la sofística que la retórica, en la misma medida que el arte de legislar es más bello que el de administrar justicia, y la gimnasia más que la medicina. Yo creí que únicamente a los oradores políticos y a los sofistas no les estaba permitido quejarse de que lo que enseñan es perjudicial para ellos mismos, o bien que si se quejan, al mismo tiempo, en esa misma queja, se acusan a sí mismos de no haber hecho ningún beneficio a las personas a las que aseguran habérselo hecho. ¿No es así? (Platón, 1987, p. 135).

[...] no han dicho nada verdadero. De las muchas mentiras que han urdido, una me causó especial extrañeza, aquella en la que decían que teníais que precaveros de ser engañados por mí porque, dicen ellos, soy hábil para hablar. En efecto, no sentir vergüenza de que inmediatamente les voy a contradecir con la realidad cuando de ningún modo me muestre hábil para hablar, eso me ha parecido en ellos lo más falto de vergüenza, si no es que acaso éstos llaman hábil para hablar al que dice la verdad. Pues, si es eso lo que dicen, yo estaría de acuerdo en que soy orador, pero no al modo de ellos. En efecto, como digo, éstos han dicho poco o nada verdadero. En cambio, vosotros vais a oír de mí toda la verdad; ciertamente, por Zeus, atenienses, no oiréis bellas frases, como las de éstos, adornadas cuidadosamente con expresiones y vocablos sino que vais a oír frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la boca; porque estoy seguro de que es justo lo que digo, y ninguno de vosotros espere otra cosa. (Platón, 1985, p. 148)

Sócrates, en efecto, es persuasivo, pero su persuasión está en función de la verdad misma⁶. Ahora bien, Sócrates se sabe a sí mismo y a los demás

⁶ Aquí se puede identificar el momento de verdad que Theodor W. Adorno rescata de la retórica. La retórica no debe ser negada de manera abstracta sino determinada. La retórica que permite la expresión no del capricho del sujeto sino del objeto no debe ser anulada sino conservada. "La dialéctica, según el sentido literal, lenguaje en cuanto organon del pensamiento, sería el intento de salvar críticamente el momento retórico: de aproximar la cosa y la expresión hasta la indiferencia mutua" (Adorno, 2005, p. 62). La única retórica que podría ser defendida, según la apreciación de Adorno, sería la retórica de la cosa misma.

hombres de su tiempo como desprovistos de la verdad, por lo que a su insistencia en ésta no le queda más que la autoconciencia de la falsedad⁷.

Las expresiones *conócete a ti mismo* y *sólo sé que nada sé* tan frecuentes en los diálogos socráticos son dos formulaciones de una misma idea. En últimas, el empeño de la persuasión socrática no pretende tanto la creación inmediata de nuevo conocimiento sino el reconocimiento de la propia ignorancia, mientras que la persuasión de la negación sofística apela a la afirmación del prestigio del sofista. Habría que decir incluso que el verdadero conocimiento nuevo nunca es inmediato, que sólo puede surgir precisamente del reconocimiento de la propia ignorancia. La dialéctica y la sofística han sido bien definidas como dos formas de *escepticismo*, pero pronto se ve que la sofística es un escepticismo inconsecuente, pues al final termina afirmando que *el hombre es la medida de todas las cosas*⁸; si el sofista tiene, en virtud de su método, la potestad de negar todo en cuanto existe, su acción está en *abstraerse* del mundo y afirmarse a sí mismo como único criterio del saber. A propósito de este escepticismo abstracto dice Hegel:

⁷ Es, no obstante, frecuente encontrar en Sócrates la afirmación de que se debe decir la verdad o que él sólo dice la verdad —“vosotros vais a oír de mí toda la verdad” como en la ya citada Apología—, pero vale aclarar que la verdad aquí aparece no en un sentido ontológico, sino epistemológico e incluso ético: como sinceridad. Una exposición detallada de esta dimensión de la verdad como “decir sincero” o “decirlo todo” (parresía) en la antigüedad grecolatina es desarrollada por Michel Foucault en su último curso en el Collège de France sobre El coraje de la verdad (2010) y en su Discurso y verdad en la antigua Grecia (2004). En éste último el decir verdad es definido en términos de parresía de la siguiente manera: “la parresía es una forma de actividad verbal en la que el hablante tiene una relación específica con la verdad a través de la franqueza, una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas), y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber. Más concretamente, la parresía es una actividad verbal en la que un hablante expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para mejorar o ayudar a otras personas (y también a sí mismo). En la parresía, el hablante hace uso de su libertad y escoge la franqueza en lugar de la persuasión, la verdad en lugar de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en lugar de la vida y la seguridad, la crítica en lugar de la adulación, y el deber moral en lugar del propio interés y la apatía moral” (p. 46). En este sentido, Foucault detalla el perfil de Sócrates como “típicamente parresiástico” (p. 51) e insiste en su compromiso ético como contrapunto a la retórica y la política en particular.

⁸ En Teeteto Platón pone en boca de Sócrates en diálogo con Teeteto la explicación y consiguiente refutación de este principio formulado por Protágoras (Platón, 1988, p. 193).

El escepticismo que culmina en la abstracción de la nada o del vacío no puede, partiendo de aquí, ir más adelante, sino que tiene que esperar hasta ver si se presenta algo nuevo, para arrojarlo al mismo abismo vacío. En cambio, cuando el resultado se aprehende como lo que en verdad es, como la negación determinada, ello hace surgir inmediatamente una nueva forma y en la negación se opera el tránsito que hace que el proceso se efectúe por sí mismo, a través de la serie completa de las figuras (Hegel, 2008, p. 55).

En su *negación abstracta* la sofística se revela —como la retórica— como un dogmatismo subjetivo, mientras que la *negación determinada* de Sócrates con su método anula las opiniones que imposibilitan la manifestación de una nueva forma del ser y el surgimiento de una nueva figura de la conciencia. La persuasión de Sócrates, a diferencia de la del sofista, no genera opinión. Mientras Sócrates refuta en función de anular la arbitrariedad de la subjetividad y abrir la posibilidad de conocimiento de lo objetivo, el sofista refuta por el puro arte de refutar y, como el retórico, termina por afirmarse a sí mismo. Mientras Sócrates prepara la entrada de una nueva forma del ser, el sofista redundando en la misma: La forma del sí mismo o de la subjetividad vanidosa.

III

La positividad de la retórica y la negatividad de la sofística se revelan al final como la misma cosa: la imposición de la subjetividad sobre la verdad. Si ser verosímil es la meta entonces la belleza de los discursos y la perseverancia en la refutación no son más que una fachada. Los discursos de Sócrates no pretender ser bellos como los de los retóricos —incluso el hecho de que Platón atribuya fealdad física al personaje tiene una intención que no se agota en un aspecto dramático. Según la descripción de Alcibiades en *El banquete*, los discursos de Sócrates son “sumamente ridículos” pues en lugar de aprovechar las riquezas de la tradición para ilustrar sus puntos, éste “habla de burros de carga, de herreros, de zapateros y de curtidores, y siempre parece decir mediante las mismas expresiones las mismas cosas”; pero inmediatamente hace notar que

[...] si se los ve cuando están abiertos y se penetra en su interior, se descubrirá, primeramente, que son los únicos discursos

que tienen sentido y, después, que son enteramente divinos y contienen en sí mismos un número grandísimo de imágenes de virtud y que se extienden al mayor número de cosas o, mejor dicho, a todo aquello que le atañe examinar al que tenga la intención de hacerse honrado y bueno (Platón, 2011, p. 145).

De la misma manera, la insistencia en la refutación socrática nada tiene que ver con la sofística. El sofista refuta porque su arte se lo permite, porque se siente medida de todas las cosas, Sócrates en cambio refuta por amor a la cosa misma: “hay que poder dividir las ideas siguiendo sus naturales articulaciones, y no ponerse a quebrantar ninguno de sus miembros, a manera de un mal carnicero” (Platón, 1992, p. 385). Lo que define al dialéctico⁹ es el arte de fragmentar no a partir del propio arbitrio sino a partir de la cosa misma, como el buen carnicero que sólo corta el animal por donde el hueso le señala y no de manera caprichosa.

La dialéctica es un método *sui generis*¹⁰, pues no usa reglas formalmente prefabricadas. El método suele ser entendido como una herramienta para dirigirse al objeto; pero una herramienta se caracteriza precisamente por imponer su forma al objeto —piénsese por ejemplo en lo que le hace el martillo al clavo. Esta misma queja la manifiesta Hegel a su época; contra la idealización del método de la modernidad, y en particular contra el formalismo kantiano, dice Hegel:

⁹ “Sócrates: y de esto es de lo que soy yo amante, Fedro, de las divisiones y uniones que me hacen capaz de hablar y de pensar. Y si creo Que hay algún otro Que tenga como un poder natural de ver lo uno y lo múltiple, lo persigo «yendo tras sus huellas como tras las de un dios». Por cierto que aquellos que son capaces de hacer esto —Sabe dios si acierto con el nombre— les llamo, por lo pronto, dialécticos” (Platón, 1992, p. 386).

¹⁰ Dice Adorno iniciando sus lecciones de dialéctica: “Creo que es muy importante que, desde un principio, tengan en claro que si queremos elaborar un concepto riguroso de la dialéctica, esta no puede ser un mero método, ni tampoco una mera representación de oposiciones que se encuentran empíricamente en las cosas; pues entonces no existiría en la dialéctica esa coerción, esa violencia del todo, que en realidad ha facultado a la dialéctica, en general, para ser algo así como filosofía y para poner a nuestra disposición algo así como los principios explicativos de las grandes preguntas de la realidad, tanto como de la metafísica” (Adorno, 2013, p. 40).

El instrumento de este monótono formalismo es tan fácil de manejar como la paleta de un pintor que tuviese solamente dos colores, digamos el rojo y el verde, destinados el primero a las escenas históricas y el segundo a los paisajes. Resultaría difícil decidir qué es lo más grande, si la soltura con que se embadurna con estos colores cuanto hay en el cielo, en la tierra y bajo ésta o la fantasía en cuanto a la excelencia de este recurso universal; lo uno se apoya en lo otro. Lo que se consigue con este método, consistente en imponer a todo lo celestial y terrenal, a todas las figuras naturales y espirituales las dos o tres determinaciones tomadas del esquema universal, es nada menos que un informe claro como la luz del sol acerca del organismo del universo; es, concretamente, un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios; tan claro es lo uno como lo otro, y si allí faltan la carne y la sangre y no hay más que huesos y aquí se hallan ocultas en los tarros las cosas vivas que contienen, en el método a que nos referimos se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida. Ya hemos visto cómo este método se convierte, al mismo tiempo, en una pintura absoluta de un sólo color cuando, avergonzándose de las diferencias del esquema, las hunde en la vacuidad de lo absoluto, como algo perteneciente a la reflexión, para lograr así la identidad pura, el blanco carente de forma. Aquella uniformidad de color del esquema y de sus determinaciones inertes y aquella identidad absoluta, y el paso de lo uno a lo otro, todo es igualmente entendimiento muerto y conocimiento externo (Hegel, 2008, p. 35).

La dialéctica para Hegel no es tan ingenua como para pensar que un esqueleto etiquetado es un cuerpo vivo, ni que la vida almacenada en tarros rotulados como categorías mantiene la fluidez que la caracteriza como vida. Las categorías que demanda el esquematismo no son más que supuestos y como tal deben ser reflexionadas¹¹. No es que la dialéctica no

¹¹ En el prefacio a la segunda edición de la Ciencia de la lógica Hegel resalta que la dificultad que ha significado la comprensión de esta obra se ha debido principalmente a la cantidad de "categorías, o sea supuestos" con los que se acercan los lectores. "La inconsciencia en este respecto va increíblemente lejos; ella constituye la incompreensión fundamental, ese procedimiento malo, es decir inculto, que consiste en que, al considerar una categoría, se piensa en algo diferente y no en esta misma categoría. Esta inconsciencia es tanto menos justificada en cuanto que este algo distinto, consiste en otras determinaciones del pensamiento y otros conceptos" (Hegel, 1976, p. 39).

se haga a categorías, más bien ella reconoce lo que de subjetivo hay en ellas por lo que no está dispuesta a tomarlas como absolutas. Hegel como Platón apela a la dialéctica porque enfrenta el mismo problema que éste para su época: la hipóstasis de la ciencia —lo más objetivo— en la forma de un método —lo más subjetivo. Así como para Hegel el hombre de método y el romántico, no saben de lo que están hablando porque imponen su subjetividad al objeto, para Sócrates el retórico y el sofista tampoco lo saben, pues si lo supieran no se dedicarían a aprender únicamente retórica o sofística respectivamente, sino que atenderían al objeto antes que pretender cualquier conocimiento, pues en esta simplificación no se conoce más que la imagen falsa del objeto que producen. Dice Platón en el *Sofista* respecto al sofista y la sofística:

Extranjero: Sabemos que quien promete producir todo mediante una sola técnica, sólo elaborará, por medio de diseños, imitaciones y homónimos de las cosas. Será así capaz de ocultar a los jóvenes poco inteligentes, mostrándoles sus dibujos desde lejos, que él es el más habilidoso para realizar realmente lo que quiere hacer.
Teeteto: ¿Y cómo no? (Platón, 1988, p. 377).

El sofista y el retórico que aprenden sofística y retórica respectivamente son como el artista que aprende a pintar; pueden reproducir cualquier cosa a través de su arte, pero al final no tienen más que una reproducción. La dialéctica platónica y hegeliana va hacia el objeto sin ningún conocimiento previo, simple y llanamente porque es imposible tener un conocimiento del objeto sin arrojarse a él —como es imposible aprender a nadar sin arrojarse al agua. Ni una paleta de colores (Hegel), ni la pintura misma (Platón) pueden ser la verdad del mundo. El retórico y el sofista, el hombre de método y el romántico sólo tienen su propia copia de la cosa y no la cosa misma.

IV

Se ha señalado el hecho de que la dialéctica es un método *sui generis* en tanto pretende captar el objeto pero sin imponerle la propia subjetividad. Es importante destacar ahora que esto no significa que la subjetividad resulte un problema de segundo orden para la dialéctica; podría decirse, el sujeto que capta la objetividad está captando ya una subjetividad,

porque el objeto mismo es subjetivo. Sólo la dialéctica ve esto, ella no es en este sentido ni un subjetivismo ni un objetivismo —ni tampoco un punto medio como erróneamente se suele caracterizar¹²—; la dialéctica es el método consciente de la unidad entre sujeto y objeto. Esta conciencia no es una categoría en el sentido en que no se trata de algo de lo que se parte sino de algo que se logra. El sujeto y el objeto son una identidad¹³, pero el sujeto no lo sabe. Y no lo sabe no porque el objeto rara vez se le aparezca, sino, al contrario, porque lo tiene tan cercano que ni se cuestiona por su existencia. “Lo conocido en términos generales, precisamente por ser conocido, no es reconocido” (Hegel, 2008, p. 23)¹⁴; esto es, aquello que resulta más familiar, precisamente por familiar, se da por entendido y no se reflexiona. La dialéctica se trata también de ese proceso de concienciación en donde el sujeto se va reconociendo como objeto, en otras palabras, la dialéctica es también *formación*.

Es famosa la afirmación de Hegel de que “lo absoluto es sujeto” (Hegel, 2008, p. 18); para Hegel no sólo es posible que la subjetividad, el espíritu, pueda contener la verdad, sino que además, la existencia de la verdad depende de la existencia de la subjetividad. Que lo absoluto sea sujeto significa que la verdad ha sido producida por el espíritu —el individuo humano concreto e histórico— y que debe ser reconocida por él. También a esta *experiencia* de reconocimiento del espíritu de sí la llama Hegel

¹² Ingenuamente se podría decir que si a la dialéctica no le satisface el punto de vista subjetivista ni el punto de vista objetivista se podría sentir a gusto con el “justo medio”, pero esto es un error. A la dialéctica no le satisfacen los puntos, y el punto medio es otro punto más. La dialéctica es la conciencia de la totalidad y no de la unilateralidad de un punto. La reconciliación dialéctica no se trata de una armonización de las contradicciones sino de una contención de la contradicción. En este sentido la dialéctica es un pensamiento fuerte, cosa a la que la prudencia ingenua del justo medio ha renunciado ya (Cfr. Adorno, 2013, p. 100).

¹³ Aquí me estoy refiriendo propiamente a la concepción hegeliana. En formulaciones de la dialéctica posteriores a Hegel como las de Marx o más recientemente la de Adorno la identidad entre sujeto y objeto es nuevamente cuestionada. Este cuestionamiento, no obstante, no se trata de un retroceso a la distinción categórica entre sujeto y objeto sino de una ruptura inmanente a la identidad de ambos.

¹⁴ Cfr. Hegel, 1976, p. 33.

dialéctica¹⁵. Así las cosas, la subjetividad no puede ser entendida como un asunto irrelevante o de segundo orden; la subjetividad es tan importante como la objetividad misma porque la subjetividad es objetividad y la objetividad subjetividad¹⁶.

Este es el valor histórico que le reconoce Hegel a Sócrates. La sentencia de Protágoras "El hombre es la medida de todas las cosas" tiene un potencial que su mismo autor no pudo comprender; en ésta, como en todas las sentencias de los sofistas,

[...] existe la ambigüedad de que el hombre puede ser entendido como el espíritu en su profundidad y verdad o en su arbitrio e intereses particulares. El principio de los Sofistas era generalmente que el hombre subjetivo constituye la medida de todas las cosas. El hombre como individualidad particular fue para ellos el fin; y la utilidad para su existencia natural fue el punto de vista supremo. Declararon por consiguiente la arbitrariedad principio de lo justo y establecieron que lo útil al sujeto es el último fundamento de determinación (Hegel, 2005b, p. 437).

Pero la ambigüedad de la expresión permite otra interpretación: si el sofista y el retórico con su subjetividad arbitraria defienden la *opinión*¹⁷, Sócrates con su subjetividad lograda defiende la *razón*. En efecto "Sócrates no brota como un hongo de la tierra, sino que se halla unido a su época por un determinado nexo de continuidad" (Hegel, 2002, p. 39). Su pensamiento no pudo desarrollarse al margen de la confrontación de su época entre esta subjetividad arbitraria y la concepción estructurada del cosmos ante la cual el sujeto no puede hacer más que contemplar.

El Sócrates que expone Platón es pues la reconciliación entre la posición que sostiene que la verdad es objetiva y la que sostiene que el hombre es

¹⁵ "Este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero, es propiamente lo que se llamará experiencia" (Hegel, 2008, p. 58).

¹⁶ "La conciencia de un otro, de un objeto en general, es, ciertamente, ella misma, necesariamente autoconciencia, ser reflejado en sí, conciencia de sí misma en su ser otro" (Hegel: 2008, p. 103).

¹⁷ En diálogo con Teeteto Sócrates reduce al absurdo esta formulación subjetiva (Vide. Platón, 1988, p. 233 y sig.).

la medida de todas las cosas¹⁸. Éste es el espíritu de la dialéctica. Lo real no existe por fuera del hombre sino en virtud de éste. Cuando el hombre conoce al mundo no hace más que conocerse a sí mismo. La crítica de Hegel al método y al romanticismo, como la de Platón a la sofística y la retórica, podríamos decir ahora, no va dirigida contra su subjetivismo sino precisamente contra su *falta de subjetividad*, esto es, si el sofista, el retórico, el romántico y el hombre de método partieran realmente de una subjetividad lograda, entonces desembocarían en la dialéctica —suenan exagerado, pero la dialéctica es necesariamente exagerada¹⁹.

¹⁸ En su Ciencia de la lógica dice Hegel: “Si el pensamiento abstracto antiguo se interesa primero tan sólo por el principio considerado como contenido, luego, con el progreso de la cultura, se ve obligado a prestar atención a la otra parte, es decir al comportamiento del conocer; entonces también la actividad subjetiva es concebida como un momento esencial de la verdad objetiva, y surge por lo tanto la necesidad de que se unan el método con el contenido, la forma con el principio” (Hegel, 1976, p. 63). Y sobre Sócrates en particular dice en sus Lecciones sobre la historia de la filosofía: “Sócrates acepta, en primer lugar, la doctrina de Anaxágoras según la cual el pensamiento, la inteligencia, es lo que gobierna, lo general que se determina a sí mismo, pero sin que este principio revista ya, como en los sofistas, el aspecto de una cultura formal o de un filosofar abstracto. Por tanto, si también en Sócrates, como en Protágoras, la esencia es el pensamiento consciente de sí mismo en que se levanta todo lo determinado, no debe perderse de vista que Sócrates encuentra en el pensamiento, a la par, el punto fijo y quieto. Esta sustancia en y para sí y que no hace sino conservarse, aparece determinada como el fin y, más concretamente, como lo verdadero, como lo bueno” (Hegel, 2002, p. 40). La postura que toma Sócrates ante el nous de Anaxágoras se encuentra relatada en el Fedón (Cfr. Platón, 1992, p. 107).

¹⁹ “La cuestión de ‘lo exagerado’: se afirma que la verdad siempre debe ser lo más simple, primitivo; lo que se aparte de esto es solo un agregado arbitrario. Esta representación presupone que el mundo es tal como se ofrece en su fachada. En este punto la filosofía ha de desconcertar a fondo. Un pensar que no asuma todo esfuerzo para superar las representaciones inculcadas no es otra cosa que la mera reproducción de aquello que simplemente se dice y se piensa. La filosofía debe enseñar a que no permitamos que nada nos atonte. Hegel en diálogo con Goethe: “La filosofía es el espíritu de contradicción organizado”. Todo pensamiento que atraviese la fachada, la apariencia necesaria, la ideología siempre es exagerado. La tendencia de la dialéctica de ir hacia los extremos tiene hoy la exacta función de resistir la inmensa presión externa” (Adorno, 2013, p. 35).

V

El sujeto y el objeto son entonces uno y el mismo problema, pero no de manera inmediata sino *mediada*. La filosofía de Hegel puede ser entendida como la exposición sistemática de estas mediaciones y la ulterior unidad entre sujeto y objeto. El juego constante de las expresiones *en-sí* y *para-sí* retratan las mediaciones de esta identidad: en la *Fenomenología del Espíritu* este juego expresa el movimiento de la conciencia de su inmediatez a la universalidad; a este tránsito es al que se llama propiamente *formación*.²⁰ Vale la pena detenerse un momento en la exposición de la oposición entre el *en-sí* y el *para-sí* que causa tanta dificultad en el estudio del sistema hegeliano para destacar su profundo sentido formativo. Theodor Adorno explica esta dialéctica de manera muy sucinta en sus lecciones de *Introducción a la dialéctica* (2013) de la siguiente manera:

El ser 'en sí' es la determinación de una cosa tal como la cosa es en tanto que no se reflexiona en sí misma. Y el concepto de ser 'para sí' pueden entenderlo ustedes de forma relativamente fácil tomándolo al pie de la letra, es decir, 'para sí' significa aquí no sólo eso que está dissociado, separado del todo, si bien ese momento de estado de separación juega aquí un papel fundamental, sino realmente eso que queremos decir cuando decimos: este hombre es, en sí, un canalla, pero para sí mismo, él es un hombre muy respetable, esto es, no piensa de ninguna manera que es un canalla, ni siquiera puede darse cuenta de su propia infamia o subalternidad, sino que cree ser —por narcisismo dirían los psicólogos— un hombre maravilloso. Entonces, para sí es un hombre maravilloso, y en sí es un canalla, es decir, según su determinación objetiva, tal como, pongamos, se manifiesta en su función social. (p. 105)

En concordancia con este ejemplo se puede explicar ese tercer momento del ser *en-y-para-sí*. El *en-y-para-sí* es propiamente la concordancia entre el *en-sí* y el *para-sí*; nuestro personaje podría dar muchos *para-sí*, podría decir, además de que es un hombre maravilloso, que es honesto,

²⁰ En la Ciencia de la lógica, podría decirse, el juego es inverso: se parte del puro *en-sí* para luego pasar por los *para-sí* necesarios y finalmente arriba en el *en-y-para-sí*.

responsable, respetuoso y la lista podría seguir, pero sólo cuando este hombre *se da cuenta* de lo que *verdaderamente es* (*en-sí*) —un canalla— y acepte este hecho y *se reconozca* como tal, su *para-sí* será el *para-sí* correcto, esto es, coincidirá con su *en-sí* y será, propiamente, *en-y-para-sí*. Algo muy particular pasa con la dialéctica y es que se *actualiza* a sí misma. Si atendemos a lo que le puede suceder a este hombre que se ha reconocido como canalla cuando se da cuenta de que en realidad no era el hombre maravilloso que creía ser, notaremos una nueva contradicción al interior suyo; el hombre podría decir “soy un canalla, pero quiero ser un hombre maravilloso” y esta nueva contradicción, al menos en principio, no es algo que se pueda resolverse ya con otro movimiento de la conciencia sino con un movimiento *práctico*. Si ser canalla no satisface el concepto inicial que el hombre tenía de sí mismo, entonces querrá *superar* esta contradicción haciendo lo que en sus manos esté para ser maravilloso. No se trata aquí de un movimiento lógico, no todo el que se da cuenta de su condición de canalla desea superarla —de hecho no son pocos hay quienes prefieren afirmarla con la fuerza del cinismo—, el movimiento implica una *angustia*, la angustia de no *reconocerse* en lo que se quiere ser, y un deseo de trascender ese estado de *no reconocimiento*. La *acción* es una posible consecuencia de la angustia de quien se reprocha a sí mismo lo que es a partir del movimiento de su autoconciencia.

Esto no es ninguna novedad. Es conocida la idea según la cual el primer paso para superar un problema es reconocerlo. Esto mismo pensaba Freud cuando asignaba al psicoanálisis la tarea de hacer consiente lo inconsciente, llamando la atención en que este trabajo era práctico y no meramente teórico; una terapia en sentido estricto. Y es que en la dialéctica el concepto no es algo que se reduzca a una definición sino que es, por decirlo así, un ser vivo, y, como tal, su movimiento es práctico. El concepto de contradicción, por ejemplo, no lo usan ni Hegel ni Platón en un plano meramente epistemológico sino que siempre consideran en él “el momento de lo humano”. La contradicción no es la simple coalición de dos proposiciones contrarias en un mismo argumento sino también la experiencia de quien entra en tal coalición; esto es así porque para la dialéctica el trabajo del concepto es un trabajo del sujeto (*Cfr.* Adorno, 2013, p. 102) y esta es, propiamente hablando, *la dimensión formativa de la dialéctica*.

VI

Platón escenifica esta identidad entre trabajo del concepto y trabajo del sujeto en la llamada *mayéutica socrática*. Sócrates se niega a ser llamado educador debido a que la negatividad de su método lo imposibilita para enseñar algún contenido a sus interlocutores, pero no significa esto que la formación no tenga parte en el método socrático, por el contrario, la formación se logra sólo en virtud de que no haya un educador que prescriba los contenidos. Sócrates no hace el trabajo de formar a nadie, es el individuo quien realiza la tarea de su propia formación, Sócrates sólo acompaña este proceso a la manera de una partera que asiste el parto pero que no puede ella misma parir.

La exposición de este método se encuentra en el *Teeteto*. La situación se origina porque Sócrates pregunta a Teeteto qué es el saber (Platón, 1988, p. 182). Teeteto contesta enumerando algunos saberes²¹, cosa que Sócrates acepta, no sin señalar los límites de tal respuesta, a saber, que esta enumeración, por larga que sea, nunca logrará definir lo que sea el saber propiamente dicho²². Con esta refutación Sócrates ha enseñado a Teeteto algo sin necesidad de darle un contenido positivo: que no sabía aquello que creía saber. Aquí resuena la famosa frase de Sócrates que muchos citan a la ligera: el sólo sé que nada sé²³.

Sócrates no reniega de la respuesta inicial de Teeteto y al contrario la acepta pero sólo para luego mostrarle, a través de la analogía con

²¹ "Teeteto: A mí, ciertamente, me parece que son saberes las cosas que uno podría aprender de Teodoro, como la geometría y todo eso de lo que tú hablabas hace un momento. También lo son, a su vez, la zapatería y las artes que son propias de los demás operarios, todas y cada una de ellas no son otra cosa que saber" (Platón, 1988, p. 182).

²² "Sócrates: Pero no era eso, Teeteto, lo que se te preguntaba. La pregunta no era acerca de qué cosas trata el saber ni cuántos hay. No te preguntábamos con la intención de contarlos, sino con la intención de conocer qué es el saber en sí mismo. No sé si me expreso adecuadamente.

Teeteto: Sí, tienes mucha razón" (Platón, 1988, p. 183).

²³ Al final del diálogo Sócrates dice: "Yo nada sé de esos conocimientos que poseen tantos grandes y admirables hombres del presente y del pasado. Sin embargo, mi madre y yo hemos recibido de Dios este arte de los partos y lo practicamos, ella, con las mujeres, y yo, con los jóvenes de noble condición y con todos aquellos en los que pueda hallarse la belleza" (Platón, 1988, p. 317).

la matemática que es el saber que éste maneja, cómo su respuesta era errada. Se trata éste del primer momento del método socrático, llamado *ironía*. La ironía es la parte positiva de la dialéctica: se trata de aceptar las tesis presentadas por el interlocutor pero con el único fin de sugerir, a continuación, sus deficiencias internas. Este sería entonces el segundo momento, ahora negativo, donde se combate la premisa inicial, el de la *refutación*. Aquí es donde el movimiento del concepto se manifiesta como movimiento del sujeto: cuando Teeteto se hace consciente de su error experimenta la contradicción de su concepto como una contradicción interna —“el dolor de lo negativo” del que habla Hegel— y dice a Sócrates no ser capaz de responder a la pregunta por el saber (Platón, 1988, p. 185), ante lo que éste hace notar que cuando se trata de ciencia el camino no es nada fácil —pues no sería ciencia sino saber inmediato— y que la dificultad no puede ser confundida con la imposibilidad²⁴. Sócrates pide entonces a Teeteto que se esfuerce para responder a la pregunta formulada, y la respuesta de éste es la esperada: “[...] no estoy convencido de que pueda decir algo que valga la pena, ni he oído a nadie que haya dado una respuesta en los términos exigidos por ti. Y, sin embargo, no he dejado de interesarme en ello” (Platón, 1988, p. 118).

Teeteto manifiesta aquí la disposición filosófica que se había caracterizado más arriba, esto es, la conciencia de que se errará en el trabajo conceptual acompañada de la decisión de asumir la tarea de conocer de todos modos. Hegel se lamenta en el prefacio a la segunda edición de su *Ciencia de la lógica de la inquietud y disipación* característica de la época moderna —y qué decir nosotros de la nuestra— que condiciona las conciencias del público receptor a la impaciencia por manifestarse y desatender el largo y complicado camino de la formación, cosa opuesta al “sentido plástico del percibir y del comprender” (Hegel, 1976, p. 39) del espíritu de la juventud griega antigua manifiesta en los interlocutores de Sócrates como Teeteto,

²⁵ Bajo este mismo principio dice Hegel: “sí el temor a equivocarse infunde desconfianza hacia la ciencia, la cual se entrega a su tarea sin semejantes reparos y conoce realmente, no se ve por qué no ha de sentirse, a la inversa, desconfianza hacia esta desconfianza y abrigar la preocupación de que este temor a errar sea ya el error mismo” (Hegel, 2008, p. 52).

que llevan dentro de sí “el fruto” (Platón, 1988, p. 186), el deseo de saber, que tendrá que madurarse y aflorar en el devenir de la discusión no sin dolor²⁵.

Sócrates dice entonces a Teeteto que no desista porque “no es estéril” y que lo que antes se presentaba como imposibilidad de responder no es más que el dolor típico del parto (Platón, 1988 p. 186). Aquí tiene lugar la famosa exposición de la mayéutica socrática como arte de hacer parir (*maieutiké*, literalmente: “dar a luz”). Sócrates explica a Teeteto que es hijo de una partera “excelente” y “vigorosa” y que heredó el mismo arte de su madre con la diferencia de que no trae al mundo cuerpos sino almas, que no está dirigido a mujeres sino a hombres y que su arte es más difícil que el arte de las comadronas dado que está obligado a examinar si las ideas que trae al mundo son o no valiosas. El resto de características las comparte con ellas: es estéril de pensamiento —no sabe nada— como las parteras son estériles en sus cuerpos, sabe reconocer mejor que nadie cuándo un joven está encinto, conoce los remedios adecuados para acelerar los dolores de parto o hacerlos más llevaderos, es un hábil casamentero, esto es, sabe encontrar el problema adecuado para cada joven que haya de quedar encinto, ayuda atentamente a quien lleva un mal parto y si lo considera adecuado hace abortar.

²⁵ Dice Hegel: “Una exposición plástica requiere también un sentido plástico del percibir y comprender; pero tales jóvenes y hombres plásticos, tan tranquilos en renunciar por sí mismos a sus propias reflexiones e inspiraciones, con las que el pensamiento personal se impacienta por manifestarse, y sólo dóciles oyentes del argumento, como los imagina Platón, no podrían presentarse en un diálogo moderno; y mucho menos podría contarse con tales lectores. Por lo contrario, muy a menudo se me han presentado violentos adversarios de tal tipo, incapaces de reflexionar simplemente que sus observaciones y objeciones contenían categorías, o sea supuestos, que por sí mismos necesitan ser sometidos a la crítica, antes de ser empleados” (Hegel, 1976, p. 39). Estanislao Zuleta parte también de esta reflexión de Hegel para referirse al Teeteto. Cfr. Zuleta, 2010, p. 25.

Como se ve, la concepción de la educación²⁶ de Platón dista mucho de ser una idea edificante como suele pasar con las pedagogías que pretenden llamarse dialógicas por el hecho de imponer una horizontalidad absoluta. El diálogo aquí es, antes bien, un campo de combate, y lo es porque quienes dialogan nunca asumen una actitud pasiva como quienes esperan ser instruidos por otro, sino que son dos voluntades que luchan por imponerse. Sólo cuando existe la decisión de una de estas voluntades por someterse a la otra —esto es, cuando una voluntad se niega a sí misma— se puede salir del enclaustramiento de sí para atender a lo otro²⁷. Esta decisión se trata entonces de una renuncia que exige asumir “la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo” (Hegel, 2008, p. 16). De lo que se trata, no obstante, no es de hacer una defensa del dolor por sí mismo, o del sometimiento por sí mismo. El sometimiento a la voluntad del otro es racional sólo en la medida en que la palabra del otro contribuye a la formación; luego el sometimiento no es al otro sino a la razón misma²⁸. Es

²⁶ Platón pone en boca del extranjero del Sofista su concepción de la educación diciendo: “Extranjero: Interrogan primero sobre aquello que alguien cree que dice, cuando en realidad no dice nada. Luego cuestionan fácilmente las opiniones de los así desorientados, y después de sistematizar los argumentos, los confrontan unos con otros y muestran que, respecto de las mismas cosas, y al mismo tiempo, sostienen afirmaciones contrarias. Al ver esto, los cuestionados se encolerizan contra sí mismos y se calman frente a los otros, Gracias a este procedimiento, se liberan de todas las grandes y sólidas opiniones que tienen sobre sí mismos, liberación ésta que es placentera para quien escucha y base firme para quien la experimenta. En efecto, estimado joven, quienes así purifican piensan, al igual que los médicos, que el cuerpo no podrá beneficiarse del alimento que recibe hasta que no haya expulsado de sí aquello que lo indispone; Y lo mismo ocurre respecto del alma: ella no podrá aprovechar los conocimientos recibidos hasta que el refutador consiga que quien ha sido refutado se avergüence, eliminando así las opiniones que impiden los conocimientos, y muestre que ella está purificada, consciente de que conoce sólo aquello que sabe, y nada más” (Platón, 1988, p. 367).

²⁷ Es este el motivo por el cual sólo la conciencia servil que aparece en el capítulo IV de la Fenomenología del espíritu, la conciencia que ha decidido ceder sus ansias de reconocimiento a la conciencia contendiente, puede lograr la formación que la propia actividad permite (Cfr. Hegel, 2008, pp. 113–120).

²⁸ Luego haber refutado Sócrates en el Banquete las posturas de Agatón y de éste haber reconocido que no sabía lo que creía saber, dice el joven: “Sócrates, a ti no sería yo capaz de contradecirte. Que quede el asunto como tú dices.” a lo que Sócrates contesta No, por cierto, querido Agatón; es a la verdad a la que no puedes contradecir; pues a Sócrates no es nada difícil” (Platón, 2011, p. 88).

precisamente esto lo que expone Hegel en su famosa *dialéctica del señor y el siervo*: el siervo que en principio se somete a su señor por la amenaza de muerte que éste significa para él, termina por someterse a la cosa que trabaja, por *reconocerla* a ella y no al señor, y por *reconocerse* a sí mismo en su relación con la cosas (Hegel, 2008, pp. 120, 121)²⁹. El diálogo socrático no sólo es distinto de esta actitud pseudohorizontal sino que es directamente contraria a ella³⁰.

De la misma manera que la mayéutica evita la horizontalidad inmediata, evita también la verticalidad inmediata. Que se haya reconocido la diferencia formativa entre las dos partes del diálogo no autoriza a la parte formada a ponerse por encima de la otra y entregar desde arriba su formación. La concepción de la educación de Platón no puede ser comprendida entonces a la manera de quien pasa cosas de un recipiente lleno a otro, "de la misma manera que el agua de las copas pasa, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía" (Platón, 2011, p. 14). Se suele pensar que el ignorante es una persona hueca mientras el sabio es una persona llena, por lo que

²⁹ Esta superación del sometimiento voluntario como experiencia de la formación es propiamente lo que expone Nietzsche en sus tres transformaciones del espíritu. Las cargas a las que el espíritu se somete en la forma de camello son superadas en el momento es que se supera el puro tú debes y se alcanza el yo quiero. No se soportan las cargas por el dolor mismo sino porque sólo en virtud de ellas se puede salir de la pura individualidad y gozar de la trascendencia. La actitud del crítico (el león) sólo es alcanzada por el espíritu que se ha formado lo suficiente para confrontar la ley arbitrariamente impuesta, y sólo cuando el espíritu se haya habituado al ejercicio de la crítica estará listo para crear, para dar su respuesta (el niño) (Cfr Nietzsche, 2003, p. 53-55).

³⁰ Todavía es necesario hacer una aclaración más respecto a la horizontalidad. No es una situación horizontal aquella en la que se parte de la igualdad formativa de los interlocutores y, además, se insta a que esa situación se mantenga asumiendo una actitud policiva con aquel que parezca saber más que el otro. Ésta es, de hecho, una actitud sumamente despótica, dado que concluye por poner en el mismo lugar de dignidad a una demostración y a una opinión —es en este punto donde se para la crítica de Platón a la democracia. Hoy diríamos que el problema no es la democracia en cuanto tal sino aquella pseudohorizontalidad que no reconoce las singularidades. Una educación verdaderamente democrática sería aquella que pueda reconocer la igualdad en términos éticos para atender a las diferencias en términos formativos y, a fin de cuantas, humanos. Una reflexión sobre el sentido democrático del método socrático se encuentra en el ensayo La participación democrática y su relación con la educación de Estanislao Zuleta (Cfr. Zuleta, 1995, pp. 121-139).

la educación no es otra cosa que el proceso mediante el cual la persona colmada de conocimiento, el educador, llena la vacuidad del educando. Si esto fuera así la educación sería un trabajo tan sencillo como dar de comer al hambriento, cosa que, evidentemente, no es cierta. Cualquiera que se haya enfrentado a la acción de educar sabrá que la transferencia del conocimiento nada tiene que ver con esta transacción y que el hecho de que se insista en entenderla de esta manera simplificada obedece a cuestiones fundamentalmente políticas³¹. Para Platón la ecuación es la inversa: el sabio está vacío mientras el ignorante lleno, en el sentido en que el sabio es el que *sabe que no sabe*, por lo que se encuentra necesitado de conocimiento, mientras el ignorante cree que sabe lo que no sabe, por lo que se encuentra satisfecho consigo mismo³².

No se dice mucho del método socrático cuando se cita a Sócrates con fines edificantes diciendo para todo aquello que resulte difícil “sólo sé que nada sé”. Quienes repiten la cita como una fórmula para tranquilizar la propia angustia de no saber, en lugar de hacer honor a las palabras de Sócrates lo difaman, pues esta formulación busca precisamente lo contrario: angustiar. La teoría de la ignorancia de Platón apunta a que la opinión es objetiva, es decir: no es que haya unos individuos que sean ignorantes y otros que no lo sean, sino que el estado de opinión es algo compartido por toda la sociedad, desde el más ingenuo hasta el más culto —de allí la insistencia del mismo Sócrates en que él no sepa nada. Sócrates insiste en que este mundo es falso, que es un mundo de sombras; esto nos pone ya en un plano de análisis estructural y no en el de un aleccionamiento ético particular. Vivimos en medio de la opinión, nos hemos configurado como opinión, es imposible no partir de ella. La exigencia de Sócrates a sus interlocutores de que reconozcan su ignorancia, apunta precisamente a desmontar esa objetividad cristalizada en el sentido común.

Nótese entonces esto: hacer de la frase “sólo sé que nada sé” esa “moneda que se da y se recibe” (Hegel, 2008, p. 27) es propiamente integrarla a

³¹ Al respecto véase el segundo capítulo de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire referido a lo que él llama “la concepción bancaria de la educación” (Freire, 2010, pp. 75–101).

³² Una explicación detenida de esta fórmula socrática se puede encontrar en el ensayo de Estanislao Zuleta Educación y filosofía (Zuleta, 2007, pp. 93-110) y en algunos pasajes de su Lógica y crítica (Cfr. Zuleta, 2010, pp. 34–37, 183–192).

nuestro sano sentido común; con esto se anula el momento negativo de la frase y en consecuencia su carácter filosófico, pues precisamente “lo que se llama sano sentido común no es filosofía y, además, tiene, con frecuencia, muy poco de sano” (Hegel, 2002, p. 34). En efecto, si utilizo la frase “sólo sé que nada sé” como respuesta a una pregunta, bien podría estar evadiendo la respuesta que evidenciaría mi ignorancia y así tendría, por un lado, la anulación de la angustia ante una pregunta cuya respuesta desconozco, pues la daría por contestada, y, por el otro, la imagen de un hombre modesto que reconoce sus límites. Quien contesta con esta cita a una pregunta difícil incurre en un doble crimen: hace de su deficiencia una virtud y obliga a la filosofía descender al plano de lo edificante. “Pero la filosofía debe guardarse de pretender ser edificante.” (Hegel, 2008, p. 11); Si la ignorancia es objetiva la formación es necesariamente una lucha.

El espíritu no es esta potencia como lo positivo que se aparta de lo negativo, como cuando decimos de algo que no es nada o que es falso y, hecho esto, pasamos sin más a otra cosa, sino que sólo es esta potencia cuando mira cara a cara a lo negativo y permanece cerca de ello. Esta permanencia es la fuerza mágica que hace que lo negativo vuelva al ser. (Hegel, 2008, p. 24)

Sólo quien asume el camino, con todo el dolor, el temor y el trabajo que eso implica, para Platón encuentra la verdad y para Hegel la desarrolla³³. La formación es propiamente una actividad y no la pasividad de quien recibe

³³ La diferencia fundamental entre el idealismo platónico y el hegeliano es que el primero separa a la idea del mundo sensible, siendo aquella modelo de ésta; mientras que el segundo concibe a lo real como la realización misma de la idea, por lo que la verdad se encuentra siempre en acto. La formación en el idealismo platónico se puede ver escenificada en el famoso símil de la caverna del libro VII de la República en el que un preso es liberado de las cadenas que lo mantenían confinado a las sombras de una estructura subterránea y que, luego de sufrir el dolor y el temor de su liberación, puede llegar trabajosamente a ver directamente al sol, símbolo de la verdad en la filosofía platónica (Cfr. Platón, 1986, p. 338–342). En el idealismo hegeliano es la referida figura del siervo del capítulo IV de la Fenomenología quien personifica este concepto; el siervo, que tuvo que someterse al señor por temor a la muerte, se ve obligado a trabajar la propiedad del señor, pero reconoce en el producto de su trabajo su propia transformación—cosa a la que el señor ha renunciado ya. La transformación del mundo es en sí misma transformación de la conciencia, producción de la verdad objetiva como subjetivamente. Así, mientras para Platón la verdad es un asunto que se devela, para Hegel es un asunto que se construye.

contenidos a la manera de un recipiente al que se le echan cosas. Sólo en la negación sistemática de sí se realiza el hombre; la pedagogía debe ser consciente de este carácter negativo de la formación y no hipostasiarla en discursos edificantes³⁴. El maestro no es quien lleva la formación al alumno sino quien asiste el parto de la formación. Toda formación es esencialmente una autoformación, es la realización de un deseo. No es posible dar algo a alguien cuando ese alguien no lo tiene ya de antemano; Si no existe una preocupación interna por el camino, externamente no habrá camino; "Para que algo valga como respuesta, hace falta que previamente exista la pregunta" (Bloch, 1983, p. 19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. W. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Adorno, Th. W. (2013). *Introducción a la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editorial.
- Bloch, E. (1983). *Sujeto-Objeto en el pensamiento de Hegel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hegel, G. W. F. (1976). *Ciencia de la Lógica*. Buenos Aires: Ediciones Solar-Hachette.

³⁴ Hegel en sus Escritos pedagógicos (2000) caracteriza al proceso de formación como el proceso mismo de enajenación del cual la escuela debe asumir la función de la negatividad. Sólo cuando el niño reconoce en la escuela, que en principio se le presentaba como algo ajeno y hostil, lo propio, es decir, cuando se reconoce en todas las formas y contenidos recibidos, habrá superado la inmediatez que lo caracterizaba al ingresar a ésta y estará listo para enfrentarse al mundo real que le presenta una nueva ocasión para formarse. Una excelente introducción a estos escritos la presenta Carlos Enrique Restrepo en un texto atinadamente titulado Pedagogía del desgarramiento (Restrepo, 2011)

- Hegel, G. W. F. (2000) *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2002). *Lecciones sobre la historia de la filosofía II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2005a). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Hegel, G. W. F. (2005b). *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Madrid: Tecnos.
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. *Diferencia entre los sistemas de filosofía de Fichte y Schelling*. Madrid: Editorial Technos
- Marcuse, H. (1994). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Barcelona: Alianza Editorial, S. A.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Platón. (1985). *Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1986). *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1987). *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos V*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2011). *El banquete*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, C. E. (2011) Pedagogía del desgarramiento. En: Restrepo, C. E. y Cárdenas, L. G. (Eds.), *Didácticas de la filosofía I. Para una pedagogía del concepto*, (pp. 153-165) Bogotá: San Pablo.
- Schopenhauer, A. (2013). *El arte de tener la razón expuesta en 38 estrategias. Dialéctica erística*. Madrid: Edaf.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2010). *Lógica y crítica*. Medellín: Hombre Nuevo.

EL SUJETO POLÍTICO EN JEAN JACQUES ROUSSEAU¹

UNA LECTURA EN CLAVE DEL SUJETO PEDAGÓGICO

THE POLITICAL SUBJECT IN JEAN JACQUES ROUSSEAU

A READING FROM THE PEDAGOGICAL SUBJECT

VÍCTOR DANIEL GÓMEZ MONTOYA²

Recibido 1 de Agosto 2018
Aprobado 28 de Noviembre 2018

[...] Todos los progresos de la especie humana la alejan incesantemente de su estado primitivo, cuantos más conocimientos nuevos acumulamos más nos quitamos los medios de adquirir el más importante de todos y, en cierto sentido, ha sido a fuerza de estudiar al hombre como hemos llegado a incapacitarnos para conocerle.

Rousseau, 2013, p. 45

Todo es natural en el hombre, y, sin embargo, todo es suplementario puesto que es en una carencia de la naturaleza donde se inscribe su perfectibilidad.

Schérer, R, p. 22.

¹ Este artículo hace parte de la investigación doctoral que lleva por título (Tentativo) La imposibilidad del encuentro del hombre consigo mismo: la negatividad en Jean-Jacques Rousseau. La cual cuenta con la asesoría del Ph.D. Alexander Hincapié García.

² Magister en Educación. Docente vinculado del magisterio en la Institución Educativa San Pablo, y docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura (Adscrito al grupo de investigación GIDEP - Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos). Ambas instituciones de la Ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia.

RESUMEN

Dentro del pensamiento de Rousseau está claro que el hombre se debate entre dos extremos: por un lado, la idea de l'homme naturel, el cual se define en clave de lo que la naturaleza dispone para él. En el otro, la idea de un homme civil que se establece en clave de una naturaleza construida o artificial, marcada por la apariencia y la cual está opuesta a lo que naturalmente es el hombre. La forma de proceder en el texto deriva de un análisis documental que presenta cómo en Rousseau el movimiento entre esos dos extremos se da en la educación. Sin embargo, solo puede verse la posibilidad de un sujeto político desde la pregunta por sí mismo, la cual debe ser el centro de todo proyecto educativo, mismo que se presenta imposibilitado por las relaciones entre los hombres.

PALABRAS CLAVE:

Hombre natural, hombre civil, educación, sujeto político, apariencia.

ABSTRACT

Inside Rousseau's thinking, it is clear that man is torn between two extremes: on the one hand, the idea of l'homme naturel, which is defined in terms of what nature, has for him. In the other side, the idea of a homme civil that is established since a constructed or artificial nature, marked by appearance and which is opposite to what man naturally is. The way of proceeding in the text derives from a documentary analysis that shows how in Rousseau the movement between these two extremes is found in education. However, only can see the possibility of a political subject from the question about itself, which must be the center of any educational project, same that appears impossible by the relations between men.

KEYWORDS:

natural man, civil man, education, political subject, appearance.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento de Rousseau pone en tensión el exceso de confianza en la razón como camino propio del progreso humano (Dieterlen, 2016) y la necesidad de superar el sistema que instaura el mundo civil al presentar el mundo como un todo ya dado (Velásquez, 2016). Esta tensión posibilita la pregunta por el estado del hombre dentro de un contexto donde la exaltación de la forma, materializada en la cultura, ha alcanzado su culmen. La obra del ginebrino, a partir de la idea de un *homme naturel*, que obedece a lo que la naturaleza, contrapone la idea de un *homme civil*. La idea de un *état de nature*, está en el orden de la lógica y no de lo cultural o histórico. El presupuesto a sostener en este escrito es que el *sujeto político* es el resultado del tránsito del *l'homme naturel* a partir de la necesidad de pensar un *sujeto pedagógico* en el marco de una educación negativa. Este último sujeto, se sustenta en la idea de una razón sensible que entrega las herramientas necesarias al niño, para que en uso de la razón construya la idea de la moral como base para la elaboración de juicios, y por tanto acceder al mundo civil desde una disposición al bien, configurando nuevas prácticas sociales en el marco de la libertad.

EL HOMBRE NATURAL

Ha sido recurrente desde la antigüedad la pregunta por el ser humano. Para Hobbes (2014) el hombre es sinónimo de soledad, el cual es dejado a merced de sus pasiones y deseos, por tanto, lacayo del mundo. Para Hobbes (2014) el hombre en su *état de nature* es violento, ya que en su estado de libertad natural es llamado a proteger su vida y garantizar el bienestar de su existir. La actitud de este hombre será siempre de defensa y ataque respecto aquello que vea puede oponerse o atentar contra su existencia. Es la guerra y la violencia lo característico en este hombre.

En el pensamiento de Hobbes (2014) el juicio y la razón tienen lugar en el niño cuando es capaz del lenguaje, momento en el cual el derecho natural entra en escena bajo la imagen de un actuar para defenderse "con todos los medios que estén a su alcance para garantizar su propia vida" (Hobbes, 2014, p. 119). Se entenderá en términos de este autor, que la libertad es

aquella posibilidad de movimiento sin obstáculo. Esos obstáculos, de los que habla Hobbes, son cualquier cosa externa al hombre, incluso los demás hombres. Todo eso que esta por fuera del hombre, lo que hace es poner límites al movimiento. En otra lectura de esta situación, puede entenderse que eso externo remite al conducirse solo por la posibilidad que en ello mismo se permite.

El hombre, en su estado actual, se debate entre lo que es por disposición natural y lo que es por la apariencia (la mera artificialidad). Para observar esta dualidad se debe partir de la idea que para volver a lo que el hombre es, se debe despojar de todo aquello que le ha sido impuesto por la sociedad (Dieterlen, 2016). Se debe observar la diferencia, en términos filosóficos más que históricos, entre lo que es respecto a lo que debería de ser, para poder definir aquello que le sobra producto de la artificialidad (Conforti, 2009). Este debate puede reflejarse en la idea que el hombre por disposición natural es bueno: todo es bueno al salir de las manos del creador, pero se esa bondad entra en un estado de corrupción por el accionar del hombre (Rousseau, 2014). La virtud, como lugar que permite concretar la bondad, le es cada al hombre y por tanto la imposibilidad de lograr o encontrar esta virtud, es la forma que adopta la lucha del hombre por lograr el bien del cual ha sido despojado en el mundo civil. De esta manera la lucha moral es una batalla por controlar las pasiones y por alejar los vicios.

Para Rousseau, el juicio, razón y libertad tomarán un tinte diferente al expuesto por Hobbes. Ya que, para el primero la razón, si bien es el fin del hombre, no es el camino para seguir dentro de los primeros años de vida. El ginebrino expone que antes de la edad de la razón son las relaciones sensibles las que marcan el accionar del niño. Se debe ver en el niño algo diferente a un hombre pequeño (Rousseau, 2014) y por ende pensar en unas formas del conocer que no sitúen la razón el principio de esa relación con el mundo. De esta actitud crítica, deriva que ha de privilegiarse la experiencia, pero no a la manera de Hobbes como camino a la prudencia desde el conocer mucho, sino como el proceso por el cual se conoce el mundo y lo que son los objetos en él; que es lo que sostiene Rousseau.

En cuanto a la libertad, en Rousseau puede verse dos lugares de observación. El primero asociado a una primera etapa en la vida del hombre que podría tener alguna similitud a aquella promulgada por

Hobbes en cuanto a la libertad de movimiento, y que, en el pensamiento de Rousseau, garantiza que el niño se acerque al mundo para desarrollar y conocer sus propias fuerzas. Un ejercicio constante del cuerpo y de los sentidos como instrumentos que le permiten la relación con la naturaleza y con lo que en ella se encuentra. En este sentido, Rousseau sostiene la tesis de cero ataduras: ni la de los trapos con las que se le envuelve en esa primera etapa de la vida (la niñez como otredad) y mucho menos las ataduras sociales que le agobian en la edad del hombre en el marco de la sociedad (Rousseau, 2014); un hombre de apariencia. El segundo, entiende la libertad en términos del conocimiento de sí, como lo afirma Rousseau (2012), para aceptar autónomamente la vida civil, en la frecuencia del ciudadano, que deja sus intereses personales para desplazar su actuar en términos de la garantía de bienestar de los otros hombres. En el *Contrato social* (2012), ese abandono de los intereses propios se expondrá como la entrega de sí a la voluntad general.

Rousseau presenta el *état de nature*, el cual registra como un lugar en el cual el hombre está conducido por un actuar sencillo que solo escucha la voz de la naturaleza. Dicho estado, ha sido objeto de críticas e innumerables disertaciones desde su tiempo hasta ahora. Kant entiende que Rousseau pretende, con la puesta en escena de dicho estado, no una lectura en clave de un lugar histórico, ni un retorno a los orígenes del hombre o de las sociedades, sino, acaso, el poder establecer un lugar de enunciación a partir del cual se pueda elevar una crítica a la sociedad y al hombre de su época (Sánchez y Hernández, 2016). Ha de entenderse entonces al *homme naturel*, aquel que para Jean Jacques Rousseau en su estado originario es bueno, y donde el conservar dicha disposición natural donde el valor a recobrar es tener pocas necesidades para poder satisfacerlas; al tiempo que se debe tener como máxima, el no compararse mucho con los otros para no sentirse en falta, verse ignorado, o no observado por los demás hombres: en contra sentido, lo que hace al hombre malo es desbordarse en necesidades que son generadas por la imaginación y las pasiones a partir de la coacción del prejuicio que depositan en él los demás hombres y la sociedad en sí misma. (Rousseau, 2014).

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO NATURAL.

Para representar el *estado de naturaleza* Rousseau utiliza una serie de imágenes que en el desarrollo de la obra *Émile ou de l'Éducation*, son guías de cómo educar al hombre desde el momento del nacimiento, hasta el día que una su vida con una mujer. Momento en el cual, el preceptor deja el lugar de guía para ser un compañero, un amigo: un consejero. La educación que se expresa en *Émile*, gravita sobre la necesidad de formar en la virtud³, de manera que se tome a la razón y la conciencia como formas de ser libre. Rousseau presenta para tal cometido inicialmente imágenes que conducen a reflexionar no la educación para los hombres, sino la que debe recibir el niño⁴. Esto permite dar un giro a la concepción de la educación que estaba enfocada en el hombre, dejando de lado lo que el niño está en capacidad de aprender: se busca lo que es el hombre en el niño, dejando de lado que antes de ser hombre se es niño (Rousseau, 2014). No debe entenderse lo expuesto por Rousseau solo como una crítica a la sociedad moderna, sino como la posibilidad que para él presenta poner de manifiesto un proyecto de educación que tome como centro la *naturaleza humana* (Rousseau, 2014).

Respecto al niño, es con Rousseau que se abre la posibilidad de pensar la niñez como un estado natural: se tienen un fin centrado en el hombre, mientras no se presta atención a lo que el niño está en capacidad de aprender y razonar. Se busca lo que es el hombre en el niño, sin detenerse a mirar las condiciones de éste; se es niño antes que hombre (Rousseau, 2014). Partiendo del presupuesto que el niño desde el momento de nacer está caracterizado por la indefensión, carencias e incertidumbre frente al mundo (Rousseau, 2014), se establece una reflexión, en el marco de la

³ Rousseau presenta la virtud como esa vigilancia constante que se hace sobre las necesidades del hombre que deviene del estado de naturaleza y que el progreso ha ocultado (Vilafranca, 2012), y que además como disposición del alma remite a ese actuar moral, y que por ende se opone a los vicios.

⁴ Runge (1999) recuerda como es con Rousseau que se abre la posibilidad de pensar la niñez como un estado natural, indicando que es en el *Émile* donde el ginebrino pone por primera vez de manifiesto que el niño es un ser "con deseos propios, fantasías y representaciones", y no solo como eso que es necesario padecer antes de la edad del hombre.

antropología pedagógica, que entenderá la educación como la encargada de entregar la asistencia requerida al niño para poder formar su juicio y hacerle frente a la vida.

La educación para Rousseau viene de tres lugares: la de los hombres, la de las cosas y la de la naturaleza. Como el hombre ha degenerado la educación que viene de él, ésta debe evitarse. Se han de potencializar las otras dos: la educación que viene de las cosas y la que es dada por la naturaleza. Ha este tipo de educación, que evita o niega la educación de los hombres, se le ha llamado naturalista o negativa. Al no conducirse solo con una educación positiva que impone a esa otredad, la niñez, los deberes de los hombres, se posibilita una educación que inicie con las disposiciones del cuerpo; se da lugar a lo que cada edad permite, y que, en definitiva, es lo que debe hacer propio el niño. Que tome como propio dicho estado, es decir la niñez, no solo como algo por lo que hay que transitar (Visacovsky, 2009), sino que hay que sentir (Rousseau). Esta educación ha de entenderse como contraria o a contrapelo de la mera instrucción, imposición de juicios, o flujo de conocimientos, que en la mayoría de los casos son insipientes y no resultan útiles ni a los hombres, y mucho menos al niño.

La construcción del *sujeto pedagógico* por medio de la educación debe atender a cuatro momentos. El primero de estos expresa la idea de una formación que sigue el desarrollo del hombre, iniciando en la niñez con la educación del cuerpo, luego en cuanto la dada por el espíritu y finalmente la de la sociedad. Cada una de ellas es parte de un todo que gira sobre la idea de un hombre que observa la educación no como meras prescripciones o leyes, que son producto de la vigilancia como la educación católica, o una educación normalizada, es decir civil; sino que, se presenta como discurso, como acción necesaria o suficiente según el propio hombre a partir de una conciencia de ella: autor de sí mismo. Una educación que se dirige por el propio hombre, dueño de su propia experiencia (Quiceno, 1995). En el momento que el niño se conoce por su físico, la tarea de la educación es estudiarle por medio de las relaciones con los objetos y las cosas. Esto tiene lugar en el periodo de la infancia. Cuando entra en escena el ser moral en lugar del ser físico, el estudio ya se focaliza en las relaciones, no con las cosas, sino con los hombres. Tarea que deberá adelantar, desde ese momento, por el resto de su vida (Rousseau, 2014) y que es el punto de emergencia del *sujeto político*.

El segundo momento aborda la idea que el niño por disposición natural es bueno; sin embargo, cuando está en medio de los hombres lo que asimila de ellos es malo, por lo cual se ha de cuidar ese estado de moral que está en el corazón del niño y no dejar que su juicio devenga de la coacción del adulto (Durkheim, 1918). El origen del mal para el hombre radica en la opinión y por ende es necesario que se conduzca la razón y luego los preceptos de la moral, de la cual hay que aclarar el niño no conoce. Es el niño un ser amoral que no ha formado la idea del bien y el mal, solo la idea de necesidad (Durkheim, 1918) y la de la actuar en razón a su naturaleza sensible. Poner delante del niño el mundo antes que la naturaleza de los hombres no ayuda a educarle, sino a dañar su ser; no aporta a enseñarle, sino a sesgar todo su pensamiento y actuar (Rousseau, 2014).

El tercer momento se configura a partir de una educación basada en la experiencia como lugar privilegiado del acercamiento y conocimiento del mundo. Teniendo en cuenta que no hay un gran impacto de lo que viene de afuera (la transmisión), hay que potenciar el fortalecimiento del cuerpo en búsqueda de un aprendizaje lejano del acartonamiento y que se caracterice por la alegría y que resuene de manera armónica con el movimiento de la naturaleza (Vilafranca, 2012). Como ilustración de este tipo de educación se tiene que, en términos de lo natural, si el niño quiere palpar las cosas se le debe permitir, ya que es mediante esa proximidad con los objetos que aprende a conocer cualidades de las cosas como el calor, el frío, las texturas, entre otras. Luego relacionará lo palpado con lo observado y comparar esas sensaciones a fin de atribuir valor a los objetos (Rousseau, 2014). Momento propicio para iniciar la formación moral.

Finalmente, el hombre debe obtener de su educación natural las herramientas para no dejarse llevar por las pasiones, ni por los hábitos del otro. Que se oriente por sí mismo, que su corazón sea el que le mueva el ser y por tanto el proceder y que quien le marque su quehacer sea su razón (Rousseau, 2014). Esto no es más que entender que al nacer en un estado de indefensión, de carencias, de incertidumbre frente al mundo, es la educación quien entrega al hombre la asistencia requerida para formar el juicio y ganar fuerza (Rousseau, 2014). Además de cuidar que no se perviertan los tiempos de la naturaleza en la formación del hombre, es imperante vigilar lo que los demás hombres, por medio de las instituciones, le presentan al niño. Se exhibe así la idea que el hombre que se deja sólo

entre los demás hombres sería el más irreconocible de todos: todas las instituciones sociales que el mismo hombre ha construido lo deforman, negando en él lo que por naturaleza le es dado, dejando un vacío en el lugar que la naturaleza ocupaba dentro de sí. (Rousseau, 2014). Vacío que es apropiado por la mera apariencia en el mundo civil, desde un accionar que busca más instruir que guiar.

EL SUJETO POLÍTICO COMO CONSECUENCIA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

El aspecto social dentro de la obra de Rousseau es uno de los más comentados y por tanto objeto de diversas investigaciones. En todas ellas, hay un común denominador que apunta a una tensión inmanente entre lo que el hombre es en el estado natural y por tanto la educación que, en el marco del proyecto educativo el niño, debe recibir para no alejarse de su condición, respecto a lo que se espera de él en el marco de la vida social. Trujillo (2009) presenta el *état de nature* como garante de la felicidad en el hombre, ya que es en ese lugar donde hay un equilibrio entre deseo, fuerzas y necesidades; pero cuando el hombre entra en el estado civil, la imaginación se activa, y con ella las representaciones o elaboraciones sobre sí, las cuales no pueden garantizarse estén en el orden de lo real o posible para el hombre. La consecuencia, que se dé lugar al sufrimiento y a las penas por parte del hombre: desear más, de lo que por sus fuerzas y capacidades puede lograr. Es lo anterior, como conclusión, uno de los elementos que justifican la necesidad de mantener al niño por el mayor tiempo posible lejos del mundo civil para que no adopte necesidades, más allá, de las que su condición le demanda sin pérdida de la libertad.

La niñez, como el lugar por excelencia para la reflexión sobre la educación, no se debe entender como un valor estandarizado, como categoría suprema. En ella se observan las trazas espacio temporales de cada sociedad, por lo cual la niñez no solo es una etapa o periodo en la vida del hombre, sino que en ella se depositan las imágenes mismas de la sociedad. Para abordar el análisis de la niñez parte del siguiente supuesto: el análisis debe ser de tipo histórico, donde lo relativo o incompleto son ejes de giro del concepto mismo; además que, se entiende que el intento por comprender o describir lo que es la niñez, recae en una nueva elaboración,

por lo cual se presenta una relación dual a la hora de ver dichos abordajes: por un lado la historia de lo que ha devino socialmente en los espacios y tiempos determinados, y la historia misma de quien aborda el estudio (Runge, 1999): un proceso de doble historicidad.

Visacovsky (1999) presenta a partir de *Émilio* cómo será ese niño que recibe su educación en un medio rústico, asilado de lo que es el mundo civil y que por tanto está llamado a construir unas nuevas maneras para relacionarse con los demás hombres, y así ser capaz de adoptar nuevas reglas sociopolíticas. Una educación que sea dirigida por el propio hombre como dueño de su propia experiencia. En esta misma línea Orejudo (2016) expone como en *Émilio* se presenta la idea de una educación al margen de la sociedad, como forma en la que de verdad se le disponga al hombre para habitar en el seno de la sociedad misma. Educar en las formas de la negación misma, para afirmar la posibilidad de habitar el mundo de otra manera: desde la conciencia de sí mismo.

Rousseau entiende que hay una tensión que se presenta entre la idea de un *homme naturel* que es leído desde la individualidad, pero que en definitiva es entendido como un estado que se reviste con el manto de la bondad y cuyo objetivo no es más que la felicidad y la libertad, como lugares que lo pondrían de regreso sobre sí y que lo alejarían de una vida social que solo dispone para el hombre el lugar de la apariencia. En este lugar que se desea evitar (el de la apariencia), el hombre ha dejado lo bueno que le es dado por disposición de la naturaleza; se presente como el lugar donde se expone la vida humana como un algo corrupto gracias a la influencia de las instituciones que el mismo hombre ha creado.

Rousseau muestra como para lograr que el hombre transite de *l'état de nature* al *état civil*, se deben dejar de lado unos elementos de la existencia misma y adoptar otros, que ya no son suyos ni de la naturaleza, sino que le vienen de unas elaboraciones hechas por los demás hombres bajo la idea de la cultura y el progreso. De esta manera Darós (2006) entiende que lo que el ginebrino expone para dar forma, a lo que ha de considerar como una verdadera naturaleza humana, se soporta en dos ideas: la primera de ellas, un hombre que siempre piensa en su conservación y bienestar, y en segundo, que este mismo hombre pueda sentir, como algo malo, el dolor que tienen lugar en todos los suyos (los demás hombres). El primero

de los supuestos conlleva a la idea de un *amour de soi* como el lugar de la satisfacción de las propias necesidades, y el segundo a ver el *amour propre*, en tanto renuncia al amor de sí. De estos dos supuestos nace la idea de un nuevo contrato, en el cual tenga lugar un *sujeto político* que tome como base del convenio los valores que en el primer contrato quedaron relegados: la libertad, la igualdad y la fraternidad. Además, que ha de entenderse que la idea de felicidad ha de cambiar y asumirse como una búsqueda, que no se queda a la espera de lo que externo, sino, como algo que reposa en el interior de cada hombre; sin embargo, el goce de dicha felicidad demanda el uso de la razón y de la libertad (Darós, 2006).

Trujillo (2009) llama la atención como para Rousseau el origen de la desigualdad entre los hombres radica en el momento donde los hombres se relacionan entre sí. Esta relación entre los hombres que conduce a crear lazos de necesidad entre ellos conducirá a que el hombre piense en imponerse, desde una exaltación del *amour de soi* por encima de todo. De esta manera se deja de lado la bondad y con ella se deja toda preocupación por el sufrimiento de los demás hombres. Sin importar el tiempo o el lugar, el precio que ha tenido que pagar el hombre por el tratar de salir de la ignorancia que la sabiduría le hizo creer que tenía, es la sumisión y la esclavitud, perdida que tiene su potencia en las buenas maneras y la falsa forma de acercarse de los hombres bajo la máscara de tratar de agradar a los otros hombres (Rousseau, 1980).

Si bien se tiene una lectura de lo que es el hombre desde los dos estados: *naturel y civil*, otra forma de comprender la naturaleza humana, desde la obra de Rousseau, es a partir de la capacidad de perfeccionamiento del hombre, la cual está en el orden de lo ético que, además, demanda una explicación, que parte del concepto de libertad. Esta perfectibilidad del hombre tiene que ver con la capacidad de éste que, en uso de su libertad, es capaz de ceñirse a una ley que se presenta como una voluntad general (Trujillo, 2009). Esta idea del perfeccionamiento también hace abordar un cuestionamiento por la condición del hombre que demanda una lectura en clave de lo físico. Existe algo común a las dos formas de ver la condición humana, ya sea desde las necesidades físicas, o desde la idea de perfectibilidad. Este algo son los sentimientos, los cuales en el orden de la perfectibilidad son la base de la razón y posteriormente de la formulación de juicios. Cassierer define el sentimiento como: una sensación, como

acción propia del juicio y de la moral, entiende que para Rousseau éste está tanto en la acción sensible como en el interior del ser humano y que reclama para sí el actuar libre y la reconvencción de la moral.

Rousseau muestra como solo puede alcanzarse una libertad moral o civil a partir de la renuncia a una libertad natural a partir de la contención de los movimientos naturales que de ella emanan en el hombre, y que eso que se denomina control de sí, se alcanza solo por medio de la educación, la cual lleva al hombre a obedecer la ley por determinación propia, sin que ello implique una enajenación de la libertad individual. Se entiende el fin de la educación es garantizar el uso de la razón, de la libertad y la igualdad (Trujillo, 2009). Donde en la educación, ha de entenderse método el transito que se da de lo natural a la razón desde las sensaciones o el sentimiento. Se espera que el hombre alcance una "autonomía racional" en la cual se controlen los impulsos y todos aquellos comportamientos que tienen lugar en el escenario social. (Darós, 2006)

Sin importar el estudio que se realice, lo que se debe ir a buscar siempre el hombre es la esencia de las cosas y así alejar aquello que es externo a las cosas mismas, y que deviene producto de las circunstancias. Es la finalidad del estudio del hombre uno solo: la pregunta por la condición humana (Durkheim, 1918). Ha de entenderse que en esa consolidación del segundo contrato, en tanto condición de posibilidad, para que el *homme naturel* pueda convertirse en un *homme civil* sin caer en la degeneración que la sociedad dispone para éste, debe estar escrita o mediada por un proyecto educativo que permita al hombre entenderse como *sujeto político* en tanto sujeto moral que ha formado su razón a través de las disposiciones de un alma que ama el bien, que conoce el bien y que por tanto en pleno uso de la libertad elige el bien, no como fin, sino como proceso de autodeterminación que equilibra el amour propre y el amour du soi.

CONCLUSIONES

En el pensamiento educativo y pedagógico de Rousseau, se tiene como presupuesto principal la necesidad del conocimiento de lo que es el niño, y en ello procurar servirle todo aquello necesario para ser un hombre a partir de lo que en esa etapa (la niñez) le es apropiado: conocer el mundo

por medio de la acción sensible que estaba mediada por los sentidos y no mediante la imposición de juicios de los otros (Ayala, 2012). Guardar los tiempos, los cuales no deben obedecer a la imposición de juicios de los adultos, sino en preservar al niño de esos juicios que se presentan bajo la forma de la apariencia. La distancia entre lo que es la edad adulta y la niñez, está dada por la pretensión de esperar a que el niño forme su razón para que pueda equilibrar lo que se le dice con lo que ha vivido: privilegiar la observación y la experiencia con el mundo, dejando de lado lo que pueda ser impuesto por el juicio de los otros. En lo que refiere al lenguaje del niño, se ha de dinamizar la comprensión sobre lo que conoce que el volumen de palabras que se pronuncian por parte de éste. Finalmente, en relación con aquellas primeras impresiones que tienen lugar en el niño, y que son nombradas percepciones (y que en el orden de lo sensible) será donde debe operar todo el proceso educativo. Todos estos elementos que se relacionan con la niñez no solo desde el reconocimiento de ella, sino desde lo que en ella se espera.

En conclusión, se ha de entender que no se pueden conservar los sentimientos de la naturaleza en un orden civil, ya que presentaría un conflicto con lo que son sus inclinaciones y sus deberes, de tal forma que no puede ser ni hombre ni ciudadano al mismo tiempo (Rousseau, 2014). El llamado es a que los hombres sean capaces de volver la mirada sobre sí, lejos de la opresión y prejuicios de los demás hombres (Velásquez, 2016). El *hombre natural* es uno en sí mismo, que se relaciona consigo mismo y con su semejante, mientras que el hombre civil pierde su unidad al estar sometido a la estructura social. Por tanto, una institución social capaz de fragmentar la unidad del hombre (que es lo natural) dejando de lado una existencia absoluta y asumiendo una relativizada, se entenderá como el culmen de una vida civil impuesta sobre la vida natural. La consecuencia de este establecimiento del orden civil es que el hombre encuentre la unidad con otros como partes de un todo, dejando que su sensibilidad también se encuentre en el todo y no en él (Rousseau, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, E. (2012). *Análisis teórico – pedagógico de Juan Jacobo Rousseau*. Jurídicas. (258). 117-138.
- Conforti, M. (2009). *La búsqueda incesante de lo humano en Rousseau*. Universitas Philosophica. 26 (53). 221-234.
- Darós, W.R. (2006). *La libertad individual y el contrato social según J.J. Rousseau*. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. 44 (111-112). 115-128.
- Dieterlen, P. (2016). Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres de Jean-Jacques Rousseau. En R. Sánchez, V.M. Hernández (Ed) *La multiplicidad de Rousseau* (pp. 17- 32) Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Durkheim. (1918). *Historie du livre Le contract social de Rousseau*. En Revue de Métaphysique et de Morales. 26 (págs. 153-180).
- Hernández, V. (2016). Rousseau y su historia conjetural. En Sánchez, R. y Hernández, V. M. (Ed.), *La multiplicidad de Rousseau*. (pp. 57 – 78). Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Hobbes, T. (2014). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid, España: Alianza.
- Orejudo, J.C. (2016). Jean-Jacques Rousseau: ilustrado, humanista, romántico y moderno. En Sánchez, R. y Hernández, V. M. (Ed.), *La multiplicidad de Rousseau*. (pp. 95 – 118). Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Quiceno, H. (1995). *Rousseau y el concepto de Formación*. Educación y Pedagogía, 66-92.
- Rousseau, J. (2014). *Emilio o de la educación*. Madrid, España: Alianza.

- _____ (1980). *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- _____ (2012). *Del contrato Social*. Madrid, España: Alianza.
- Runge, A. (2002). *Tras los rastros del ser-corporal –en –el – mundo*. (Tesis Doctoral). Universidad Libre de Berlín. Berlín, Alemania.
- Sánchez, R. (2016). Rousseau: naturaleza, música y lenguaje. En Sánchez, R. y Hernández, V. M. (Ed.), *La multiplicidad de Rousseau*. (pp. 143 – 161). Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Sánchez, R., y Hernández, V. (2016). *La multiplicidad de Rousseau*. Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona, España: Laertes.
- Trujillo, B.F. (2009). *Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 11(1). 77-94.
- Velásquez, j. (2016). *Consideraciones en torno a la filosofía política de Jean-Jacques Rousseau*. En Sánchez, R. y Hernández, V. M. (Ed.), *La multiplicidad de Rousseau*. (pp. 33 – 56). Ciudad Juárez, México: Anthropos.
- Vilafranca, I. (2012). *La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista*. *Educació i Història*. 35-53.
- Visacovsky, N. (2009). Emilio, el sujeto pedagógico de Jean Jaques Rousseau. En P. Bigleri, *Introducción al pensamiento político moderno* (pp. 120-132). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

SOBRE EL CARÁCTER DE GENERALIDAD DE LA ALLGEMEINE DIDAKTIK (DIDÁCTICA GENERAL):

LA DIDÁCTICA COMO META-ANÁLISIS

ON THE CHARACTER OF GENERALITY OF THE ALLGEMEINE DIDAKTIK (GENERAL DIDACTICS):

THE DIDACTICS AS META-ANALYSIS

HELBERT E. VELILLA JIMÉNEZ¹

Recibido 18 de Julio 2018
Aprobado 6 de Noviembre 2018

RESUMEN

La Didáctica General ha sido entendida como un método general de enseñanza. En este artículo mostraré que tal comprensión es incorrecta toda vez que su carácter de generalidad no designa un método con aplicabilidad universal sino un nivel meta-analítico. Mi propuesta de análisis se enfoca en comprender la Didáctica General como un nivel meta-analítico sobre las teorías y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje. Para desarrollar esta propuesta, en primer lugar explicaré por qué Allgemeine no designa un método general de enseñanza. En segundo lugar, analizaré mediante la presentación de cinco tesis el carácter meta-analítico de la Didáctica General. Finalmente, expondré el impacto del meta-análisis didáctico para la comprensión y explicación de la enseñanza como praxis.

PALABRAS CLAVE:

Didáctica, Didáctica General, Allgemeine Didaktik, meta-análisis, enseñanza.

¹ Profesor del Instituto de Filosofía y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Conocimiento, filosofía, ciencia, historia y sociedad del Instituto de Filosofía de la misma universidad.

ABSTRACT

General Didactics has been understood, as a general teaching methodology. In this paper, I will show that General Didactics does not designate a method with universal applicability, but a meta-analytical level. My aim is to analyze General Didactics as a meta-analytical level on theories and practices in teaching and learning. First, I will explain why *Allgemeine* doesn't designate a general teaching methodology. Secondly, through the presentation of five theses, I will analyze the meta-analytic character of General Didactics. Finally, I will expose the impact of didactic meta-analysis for the understanding and explanation of teaching as praxis.

KEYWORDS:

Didactics, General Didactics, *Allgemeine Didaktik*, meta-analysis, teaching.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es abordar el carácter de generalidad de la *Allgemeine Didaktik* (Didáctica General), que tiene como punto de inscripción el meta-análisis sobre *todos* los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje. El carácter de generalidad de la Didáctica indica "el resultado del aspecto de las direcciones básicas didácticas generales discutidas actualmente" (Blankertz, 1975, p. 17). De esta manera, la Didáctica General ha sido y es llamada *general* porque aborda, meta-analíticamente, la teoría² y praxis sobre la enseñanza en un sentido amplio y no sólo asignaturas específicas o grupos de asignaturas. No obstante, uno de los principales problemas tiene que ver con la idea que la Didáctica

² Comprendo el término teoría en este trabajo según la caracterización de Klafki (1995b): "Teoría" se entiende aquí en un sentido amplio de la palabra. Por lo tanto, el término incluye la teoría científica en sentido estricto, así como la formación de conceptos orientada a la práctica, siempre que se refleje y argumente, lo que permite la discusión racional y la revisión crítica". (p. 92)

General es un método general para la enseñanza. En este artículo propongo analizar dos conceptos para mostrar que tal comprensión es incorrecta: (1) generalidad entendida como meta-análisis y (2) el concepto de enseñanza, el cual por supuesto abarca la enseñanza como práctica (Baltruschat, 2018; Reh & Berdelmann, 2012; Reh & Rabenstein, 2013).

Según Reich (1977), una teoría de la Didáctica General puede desarrollarse y presentarse como una nueva teoría didáctica o, en síntesis, discutir los principales enfoques didácticos del presente. Asimismo, el trabajo meta-analítico de la Didáctica General debe proporcionar un mínimo de categorías básicas que orientan, clasifican e intentan comprender la teoría y la praxis (Heimann, 1962). En este sentido, la Didáctica se abstrae de las especificidades de las diversas asignaturas y generaliza –meta-analiza– las manifestaciones y leyes especiales de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes asignaturas y formas de enseñanza (Klingberg, 1978). La enseñanza (Unterricht) debe ser comprendida como una situación constituida por un conjunto de prácticas, y no sólo como un quehacer del maestro. O en otros casos como un asunto metodológico o subordinado a lo que las teorías del aprendizaje dictan. Entender la enseñanza como una práctica implica reconocer en ella aspectos sociales y antropológicos porque ahí se encuentran valores, estructuras, objetivos pedagógicos, objetivaciones socioculturales y las concepciones –antropológicas– de ser humano que tiene la sociedad y la cultura y que devienen en ideales de formación.

El concepto de práctica lo entiendo como una unidad de análisis que permite comprender aspectos como la observación, la experiencia, los gestos, las narrativas, los espacios, entre otros, que no pueden ser explicados por los modelos científicos (Barnes, Bloor, & Henry, 1996; Bloor, 1991; Heinrich & Wernet, 2018; Martínez, Huang, & Guillaumin, 2011; Reckwitz, 2002, 2016; Schatzki, 1996, 2002). En este sentido, comprendo que la enseñanza es una práctica que se encuentra estructurada por el contexto sociohistórico de los contenidos, la dimensión social de los artefactos, la formación (Bildung), la constitución de la subjetividad, las relaciones entre sujetos y objetos a través de gestos y el rol de las imágenes y los símbolos en la formación de las personas (Kendon, 2004; Müller & Posner, 2004; Wulf & Fischer, 2010; Wulf & Zirfas, 2005). Esta es una comprensión al modo de la sociología reconstructiva (Bohnsack, 2014), esto es, entender las prácticas

como una unidad de análisis que reconoce el pluralismo ontológico y explicativo como parte fundamental de la práctica pedagógica.

Desde un enfoque epistemológico como el que plantea Brezinka (1990, pp. 39-40), en el que las explicaciones conceptuales están apoyadas en análisis empíricos y de significación, así como en observaciones sobre los usos lingüísticos y sobre los fenómenos, se puede conseguir una explicación conceptual cuando la reconstrucción del concepto es semejante al *explicandum* para que pueda ser utilizado en muchos casos, también, deben eliminarse ambivalencias y apelar a la exactitud para la proyección de hipótesis y teorías. Así, la enseñanza se puede caracterizar, también, como un concepto que, mientras más articulado y consistente sea, más eficaz será para el conocimiento de la realidad que designa. El conocimiento teórico-científico en la Didáctica apunta a una explicación consistente no sólo del *qué* sino también del *por qué*. En términos de Díez y Moulines (1997): "en una explicación llamamos 'explanandum' a aquello que requiere de una explicación, y 'explanans' a aquello que proporciona la explicación del explanandum" (p. 224). El análisis del concepto de explicación debe, en consecuencia dar una caracterización consistente del explanandum y del explanans y de la relación entre ambos. Esta consistencia explicativa de la Didáctica es consecuencia de los análisis teórico-científicos de la Ciencia de la Educación (Erziehungswissenschaft), los cuales al surgir en el sistema mismo de la Ciencia de la Educación, influyen directamente en los análisis que sus subcampos realizan sobre sus objetos de estudio. Son tres los análisis teórico-científicos más relevantes en la estructuración de la Ciencia de la Educación y sus respectivos subcampos, a saber:

- La pedagogía de las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaftliche pädagogik) cuyo concepto explicativo central es la hermenéutica.
- La pedagogía empírica (Erfahrungswissenschaftliche) enfocada en el método experimental de las ciencias naturales y el racionalismo crítico, y
- La ciencia de la educación crítico-constructiva (Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft) desarrollada fuertemente a partir de los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.³

³ Para ampliar el tema sobre los tres paradigmas de la Ciencia de la Educación, puede consultarse el trabajo de Lenzen (1996) y Wulf (1999).

Para explicar el carácter de generalidad de la Didáctica haré uso del concepto de meta-análisis. Esta idea la desarrollo con base en los planteamientos de Flechsig (1979, 1996) y Peterßen (2001) que se enfocan, respectivamente, en la comprensión y reconstrucción de los modelos didácticos y los niveles analíticos de la Didáctica. En primer lugar, realizaré una caracterización del problema argumentando que *Allgemeine* no designa un método general de enseñanza. En segundo lugar, planteo cinco tesis para definir y analizar el carácter de generalidad de la Didáctica. De estas tesis se deriva un esquema sobre los niveles analíticos de la Didáctica y el meta-análisis de la Didáctica General. Finalmente, expondré algunos elementos epistemológicos que se pueden extraer de las cinco tesis para los estudios teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje cuando consideramos a la Didáctica General como meta-análisis.

ALLGEMEINE NO DESIGNA UN MÉTODO GENERAL DE ENSEÑANZA: EL PROBLEMA

En el contexto educativo y pedagógico internacional se han configurado tres grandes tradiciones sobre el análisis de la educación y la formación, a saber, la tradición alemana, anglosajona y francófono-suiza. En el contexto anglosajón el concepto de *Didáctica* no es utilizado con regularidad. Cuando se usa "se refiere a cuestiones prácticas de mediación y no propiamente a una disciplina o campo de indagación" (Runge, 2013, p. 217). Para el caso francés, como lo menciona De Tezanos (2010, p. 50) términos como pedagogía y lo pedagógico, forman parte del vocabulario francés cotidiano, pero no sucede lo mismo con el término *Didáctica*. En efecto, Jonnaert (1988) plantea que según una consulta de los diccionarios especializados y las obras de los principales teóricos sobre la educación en Francia, la Didáctica es entendida como un "conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza" (p. 9). En general, es así la forma como se entiende la Didáctica en el contexto francés, piénsese por ejemplo en Chevallard (1991), Glaeser, Blochs y Régnier (1999) y Brousseau (1990, 2007), etc. Anotando, además, que en este ámbito no se le alude de una forma singular sino plural, a saber: Didácticas Específicas o Didáctica de las Ciencias. Por lo tanto, se empieza a configurar un abordaje de los problemas que resultan de la enseñanza y los medios más adecuados para la apropiación de contenidos. Es importante resaltar que

el surgimiento de las didácticas en el contexto francés se dio en el marco de reformas curriculares por parte del Ministerio de Educación. En estas se buscó actualizar los contenidos en matemáticas, francés y ciencias. Los encargados de esta reforma fueron matemáticos, físicos y lingüistas (Caillot, 2007). Por este motivo, los conceptos de la Pedagogía y la Didáctica han resultado confusos en el contexto francés, porque los profesionales de estas disciplinas se enfocaron más en resolver problemas de aprendizaje de contenidos y en establecer una diferencia entre Didácticas y Pedagogía, con el fin de atender a la importancia de los contenidos escolares y su dimensión epistemológica (Runge, 2013).

Actualmente, algunos autores defienden la autonomía de la Didáctica respecto de la Pedagogía. Por ejemplo, Godoy (2015) considera que la Didáctica de las Ciencias tiene como objeto de estudio la enseñanza de las ciencias y, como fundamento teórico, a la Filosofía de la Ciencia. La caracteriza como una rama independiente de la Pedagogía y de la Didáctica General dado que tiene un problema concreto [enseñanza de las ciencias] y con sus propios marcos conceptuales [usualmente provienen de la estructura conceptual de las disciplinas científicas objeto de enseñanza]. Por su parte, Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002) sostienen que desde el punto de vista epistemológico la Didáctica de las Ciencias no es una rama de la Didáctica General y mucho menos de la Pedagogía, planteando que la Didáctica no es una competencia formal que se aplica a todos los contenidos desconociendo su especificidad. En esta misma línea Eder y Adúriz-Bravo (2001) consideran que la Didáctica de las Ciencias ha tenido menos dificultades que la Didáctica General para afirmar su cientificidad, siendo un debate, para esta última, aún vigente.

A mi modo de ver, el párrafo anterior señala una situación relativa a la Didáctica de las Ciencias en particular, pero que se puede entender, en general, como la defensa por la autonomía disciplinar que tienen las Didácticas Específicas. Dicha autonomía es justificada sosteniendo “que no se dan de la misma manera las clases de inglés y las de biología, no se enseña inglés de la misma manera si se trata de facilitar las comunicaciones internacionales o dar a conocer la literatura anglosajona” (Avanzini, 2011, p. 63). Así entendida, el didacta de una disciplina debe establecer unos objetivos que involucren el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionados con la disciplina particular (matemáticas, física, biología).

Aquí debe hacerse énfasis en la elaboración y estructuración con miras a la optimización de los contenidos, adicionalmente, debe preguntarse por las estrategias de enseñanza y los procesos de apropiación y adquisición de conocimientos (Abrougui-Hattab, 2007, p. 49). Lo anterior es consecuencia de la adopción del triángulo didáctico como un modelo donde interactúan enseñante/maestro, aprendiz/alumno y el saber/contenido. A este modelo le subyace la idea de que el conocimiento, en el contexto de la enseñanza, se debe transponer, es decir, pasar el saber sabio (savoirs savants) a saber para ser enseñado (savoirs à enseigner), o pasar un conocimiento científico a contenido escolar (Chevallard, 1991). Así las cosas, el objetivo no sólo es un contenido disciplinar pensado bajo los parámetros de un conocimiento científico, sino, como un contenido de enseñanza pensado y modificado para que sea aprendido en una situación escolar o situación didáctica (Brousseau, 2007).

No obstante, comprender la Didáctica como un conjunto de métodos situados disciplinarmente implica excluir toda la estructura teórica sobre la cual se han construido, en el contexto alemán, los cimientos de un subcampo sólido, científico y con capacidad para resolver los problemas que se plantea.

Uno de los problemas de estos enfoques que defienden la autonomía e independencia de la Didáctica respecto de la Ciencia de la Educación, es la incomprensión del carácter de generalidad de la Didáctica General y, la amplia difusión pero errónea concepción de ésta como un método general de enseñanza. ¿En qué consiste el carácter de generalidad de la Allgemeine Didaktik (Didáctica General)?

ALLGEMEINE DIDAKTIK (DIDÁCTICA GENERAL)

En la Ciencia de la Educación en Alemania, la Didáctica es entendida como un subcampo que analiza científicamente la enseñanza y el aprendizaje. Como en cualquier análisis científico, en la Didáctica también se postulan teorías, se discuten y crean conceptos y los investigadores se organizan según los enfoques teóricos de su preferencia justificando por qué sus teorías resuelven los problemas planteados. Asimismo, sus planteamientos teóricos pueden o no tener una aplicación inmediata, porque la práctica científica no es una secuencia de acciones exitosas que

progresan hacia una verdad absoluta, por el contrario, es una actividad con errores, discusiones e intereses de diversa índole que involucra tanto aspectos económicos, políticos y culturales como metodologías de análisis en disputa.

La didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, por ejemplo, es una corriente de análisis que dominó, en los modelos clásicos de la Didáctica alemana, la investigación científica sobre la enseñanza desde 1960 hasta 1990 (Meyer, 2015, p. 5). Del mismo modo, fueron importantes los planteamientos teórico-formativos de Blankertz (1969), quien planteó que los modelos de la Didáctica General estructuraban un edificio teórico orientado al análisis y planificación de la acción didáctica en la escuela y otras situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tenían como principal objetivo la acción emancipatoria. En esta misma línea de la Didáctica enfocada en la formación (Bildung), Benner ([1991] 2012) propuso la teoría de la formación no afirmativa (Die nicht-affirmative Bildungstheorie). “No afirmativo” significa ofrecerle un papel activo al estudiante para que él exprese sus puntos de vista sobre su formación en relación con su tradición cultural, pero sin determinaciones externas que dicten cuál es el comportamiento deseable que él debe aplicar (este es el lado afirmativo de la formación en el que se apunta al mantenimiento y desarrollo del estado de cosas actual). Asimismo, Klingberg (1978), también cercano a la Didáctica orientada por el concepto de formación (Bildung), desarrolló su propuesta sobre la enseñanza y la Didáctica en el marco del programa de humanismo socialista, específicamente en

formar, dentro de un proceso creador de enseñanza y aprendizaje, las cualidades de la personalidad para el posterior desarrollo y consolidación integrales del sistema social socialista, de sus bases político-ideológicas, económicas y científicas, de sus fuerzas productivas, culturales y éticas. (Klingberg, 1978, p.16)

En contraste, los desarrollos de la teoría de la información dieron lugar a la didáctica cibernética: “una ciencia con posibilidad de intervenir en los procesos de aprendizaje” (von Cube, 1965, p. 173). Se trata de un enfoque que proviene de la teoría matemática de la información. Mediante el uso de conceptos y métodos cibernéticos, interviene en los procesos de aprendizaje para contribuir a su efectividad y a tener mayor control de las

variables que perturban el aprendizaje de los estudiantes, sus reacciones y la comparación de los resultados obtenidos con los resultados esperados.

Por su parte, Heimann, Otto y Schulz (1979), de la escuela berlinesa, desarrollaron un modelo (Berliner Modell) centrado en el aprendizaje, el cual entró en confrontación con la Didáctica enfocada en la formación (Bildung). El Modelo de Berlín tiene una comprensión empírico-analítica de todos los factores de la enseñanza y el aprendizaje, y procede a través del descubrimiento de la estructura inherente de la actividad de enseñanza que denomina campo de condiciones y campo de decisiones. Una de las premisas básicas en el modelo es que el análisis empírico de las condiciones posibilita la justificación de las decisiones didácticas, y ello, entre otras cosas, permitiría que la enseñanza quedara al margen de cargas ideológicas y se tuviera el control de todos los factores que influyen en la clase. Sin embargo, Schulz (1980) modificó este modelo al Modelo de Hamburgo (Hamburger Modell) con un tono más político acorde a la época: *crítica ideológica*. Se trató de mostrar que la enseñanza no es sólo la apropiación de contenidos sino que ésta debe contribuir a que los estudiantes se liberen con la mayor autodeterminación de agentes dominadores. En este modelo la enseñanza y el aprendizaje están constituidos por la situación socio-política, y la Didáctica debe comprender e intervenir esa situación para ayudar a la emancipación.

En la línea de la emancipación como objetivo, también se encuentra la didáctica comunicativa que fue propuesta por Schäfer y Schaller (1976), la cual se encarga de develar los obstáculos al proceso de emancipación mediante cuestionamientos ideológico-críticos con el propósito de eliminarlos. Como lo plantea Peterßen (1993, p. 45) este tipo de Didácticas se enfocan en la importancia de la relación no represiva entre el alumno y el maestro, y se caracteriza como una relación social que se ubica en la dimensión del contenido.

La didáctica crítico-constructiva fue el punto central de los análisis teóricos y experimentales de Klafki (1995a, 1995b). Este enfoque sigue teniendo como base el concepto de formación (Bildung) e integra elementos meta-analíticos y metodológicos de la investigación científica. Su carácter crítico estriba en el cuestionamiento de las condiciones existentes que no permiten la formación, pero a ello le agrega un nivel constructivo en el que

se ofrecen propuestas prácticas para su mejoramiento. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje deben contribuir a la emancipación y la Didáctica debe revisar y corroborar, mediante procesos empírico-analíticos e ideológico-críticos, que este propósito se pueda lograr.

Aunque estos han sido sólo algunos de los enfoques teóricos y los didactas alemanes más representativos, actualmente las corrientes de análisis son mucho más variadas, producto precisamente de los desarrollos de los llamados paradigmas de la Ciencia de la Educación, a saber, pedagogía de las ciencias del espíritu, pedagogía empírica y ciencia crítica de la educación.

Mi intención al señalar estas corrientes teóricas es enfatizar que la Didáctica no es un método ni son estrategias para la enseñanza porque para el estudio y teorización de los métodos ya existe un enfoque específico denominado *Metódica*, la cual Klafki (1991, p. 86) define así: "teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje". Asimismo, mostrar el carácter de generalidad de la Didáctica General expresado en lo que, en adelante, llamaré estudios meta-analíticos relativos a problemas, conceptos, fundamentos, teorías, historia de sus desarrollos, principios generales, normas, reglas, categorías, entre otros, como se puede notar en los tópicos y problemas de los enfoques didácticos expuestos. Es decir, se trata como lo plantea Brezinka (1992), de explicitar reglas y normas que sigue la praxis de la enseñanza, evaluar criterios de decisión sobre qué acción conduce a la resolución de un problema y lograr un objetivo (pedagógico, de aprendizaje, formativo, etc.), definir conceptos y validar enfoques teóricos y prácticos que pretenden explicar el comportamiento de un caso específico, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas en clave de la didáctica crítico-constructiva (*Kritisch-Konstruktive Didaktik*), la enseñanza de la filosofía con base en el Modelo de Berlín (*Berliner Modell*) o el análisis de la enseñanza según la investigación empírica sobre la enseñanza (*Empirische Unterrichtsforschung*). El meta-análisis es, entonces, lógica aplicada a las teorías *sobre* la enseñanza y el aprendizaje, no es una teoría *de* la enseñanza sino que se ubica en un nivel teórico superior, viene "después" (μετά) de la teoría.

Así las cosas, pasaré a explicar el carácter de generalidad de la Didáctica General en términos de una comprensión meta-analítica.

Las siguientes tesis las desarrollo y mejoro con base en los planteamientos de Flechsig (1996), quien formula tres niveles de reconstrucción didáctica, a saber, (1) descripciones prácticas (Praxisbeschreibungen), (2) modelos de enseñanza (Unterrichtsmodelle) y (3) modelos categoriales (Kategorialmodelle). Las descripciones prácticas son reconstrucciones detalladas de primer nivel sobre el evento, por ejemplo, un curso o una situación de enseñanza. Esta descripción de la práctica va seguida del modelo de enseñanza que se ubica en el segundo nivel, y son reconstrucciones de reconstrucciones de primer nivel sobre los eventos de enseñanza que agrupan un gran número de descripciones de prácticas singulares en una clase, distinguiendo así las formas individuales de enseñanza de las demás. Las reconstrucciones que emergen aquí, por ejemplo, enseñanza por exploración, enseñanza frontal o tradicional, taller, etc., pueden ser abstractas porque representan multitud de casos (temas, edades, etc.) pero también pueden ser concretas y usarse directamente para el diseño de la práctica. Por su parte, los modelos categoriales son reconstrucciones de tercer nivel. Sirven para determinar –categorialmente– lo que debe entenderse como enseñanza (actividad de enseñanza-aprendizaje). Los modelos categoriales permiten el desarrollo y la diferenciación de reconstrucciones de segundo nivel al proporcionar las categorías por las que deben realizarse. De esta manera, constituyen el marco analítico (meta-teórico) para la generación de modelos de enseñanza, donde se identifican los criterios de evaluación y generación de éstos. Es decir, son orientadores para la construcción de modelos y por ello pueden ser analizados, modificados y evaluados. Dado que son modelos de teóricos para teóricos, no pueden ser utilizados en la práctica de la enseñanza (Velilla, 2018).

La *primera tesis* que debe ser considerada para el desarrollo subsecuente de las demás, es que la Didáctica General no es un método general de enseñanza. En el contexto hispanohablante y francés en el que se enfatiza mayormente en las Didácticas de las Ciencias, tiende a excluirse a la Didáctica General justificando su ausencia de especificidad en relación con la enseñanza de las disciplinas escolares. Si se tienen en cuenta la diversidad de enfoques teóricos de la Didáctica, como los que he mencionado, una actitud tanto de exclusión como de crítica por su generalidad, entendida como método con aplicabilidad universal para todas las disciplinas (Adúriz-Bravo, 1999, p. 69; Germain, 2000, p. 26;

Jonnaert, 1988; Tasra, 2017, p. 3; Torres & Girón, 2009, pp. 11-12), resulta no sólo problemático epistemológicamente sino infausto por la ausencia de rigurosidad conceptual. Epistemológicamente porque la generalidad designa un proceso de abstracción y categorización de determinadas prácticas ubicadas socioculturalmente, cuyo propósito apunta al orden y comprensión de estructuras y no a un método general para la acción. Por ejemplo, el orden y comprensión de la estructura de un modelo didáctico.

La *segunda tesis* es que la generalidad puede ser entendida como un meta-análisis sobre sus propios desarrollos teóricos. Se trata de analizar, problematizar, refutar y mejorar las corrientes de análisis, los modelos didácticos y distintas tendencias teóricas que surgen con los desarrollos de la Ciencia de la Educación. Una característica importante de este punto es la constante problematización de cada uno de los enfoques teóricos, así como las teorías colectivamente legitimadas que le permiten a los investigadores "seleccionar una orientación teórica adecuada a sus demandas profesionales" (Meyer, 2015, p. 6).

La *tercera tesis* indica que la generalidad se refiere, también, a la producción de conocimiento científico sobre la Didáctica. En este sentido, se pueden analizar y evaluar las metodologías y formas de investigación en la Didáctica y, específicamente, si esas metodologías y formas de indagación logran resolver los problemas que se plantean.

La *cuarta tesis* sostiene que la generalidad se entiende en relación con el meta-análisis de los conceptos antropológico-pedagógicos⁴ (formación [Bildung], formabilidad [Bilddbarkeit]) psicológicos (aprendizaje,

⁴ Uno de los primeros usos del término Antropología Pedagógica fue realizado por Pedro de Alcántara en su libro titulado Prolegómenos a la antropología pedagógica (1880). De igual forma, Montessori publica su texto de corte eugenésico Antropología Pedagógica (1911). Posteriormente es utilizado en el contexto alemán gracias a la Antropología Filosófica, particularmente por Nohl quien publica un libro llamado Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde (1949) (Carácter y Destino. Una Antropología Pedagógica). A partir de esta publicación la expresión Antropología Pedagógica se utiliza para designar los análisis sobre la relación Educación-Ser Humano dentro de un enfoque que tiene como propósito problematizar al Ser Humano como ser Formable. Para ampliar el estudio sobre la antropología pedagógica se pueden consultar los siguientes textos: Kamper (1994); Roth (1965); Runge, Garcés y Muñoz (2011); Runge, Muñoz y Ospina (2015); Wulf & Zirfas (1994, 2014).

cognición), epistemológicos (teoría, modelo, categoría) sociológicos (institucionalización, sociedad, cultura) e históricos (enseñanza, educación, aprendizaje, formación [Bildung], objetivo pedagógico); con los que la Didáctica está fuertemente vinculada. El meta-análisis conceptual conlleva al análisis de problemas básicos como lo es el papel de la enseñanza en las teorías del aprendizaje, la enseñanza centrada en las estructuras cognitivas de los estudiantes, la enseñanza orientada hacia la formación (Bildung), el problema de la reducción didáctica (Didaktische Reduktion) como adaptación de los contenidos a las necesidades y posibilidades de los educandos (Ahlborn, Pahl, & Hering, 1998), así como las formas de organización y realización de la enseñanza en perspectiva metódica, por ejemplo, la primacía de las decisiones didácticas sobre los medios y formas de enseñanza (Klafki, 1991).

La *quinta tesis* la ubico en un nivel histórico. Sobre la historicidad de la Didáctica, Runge (2012) sostiene que se trata de analizar lo didáctico en su historicidad y a través del tiempo. A este enfoque le agrego que el nivel histórico se orienta no al examen de la verdad y de la falsedad de las teorías didácticas del pasado, sino, a cómo han de entenderse dichas teorías en el contexto de sus problemas. Para ello, sostengo que la investigación histórica en perspectiva didáctica se orienta a la situación del problema, la formulación de las preguntas sobre el tema y la explicitación de las ideas sobre aquello que se quiere saber. Esto conducirá al análisis de las fuentes primarias. En este orden de ideas, se puede plantear un estudio histórico sobre la didáctica teórico-formativa con relación al problema planteado por la teoría de la formación material, o el estudio histórico del tema *tuberculosis*⁵ como concepto central del debate didáctico sobre las diversas formas en las que se puede orientar un contenido para la enseñanza.

⁵ Uno de los debates más conocidos en la Didáctica alemana fue el del tema tuberculosis. El cual tenía como punto de inscripción la problematización sobre las diversas formas en las que un tema único e idéntico se podía orientar con relación a los objetivos pedagógicos, en este caso desde los enfoques médico, político, histórico, biológico-bacteriológico, como higiene, etc. En efecto, se trata de un tema único pero con amplias posibilidades para abordarlo como contenido y para considerar los fines de la enseñanza. De aquí se desprende el debate Didáctica vs Metódica. Para ampliar el estudio sobre esta discusión se pueden consultar los siguientes textos: Blankertz (1969, 1981) y Klafki (1991).

Como lo plantea Heursen (1993), la Didáctica General aborda los principios generales, momentos estructurales y el problema de la institucionalización de la enseñanza, por ello está fuertemente vinculada con las normas, reglas y formas de enseñanza establecidas y mantenidas por la sociedad. Por lo anterior, el carácter de generalidad no se define en relación con estrategias o métodos, sino referido a aspectos teóricos y a la experiencia práctica. Estas tesis permiten justificar el carácter de generalidad en términos de niveles analíticos y meta-analíticos.

Peterßen (2001) plantea un nivel de la praxis, un nivel teórico referido a ella y finalmente un nivel meta-analítico o meta-teórico. Así entendida, la Didáctica involucra todas las situaciones prácticas referidas a la enseñanza y el aprendizaje, teorías que la guían mediante elaboraciones conceptuales que por supuesto tienen una visión de lo que debería ser dicha práctica. Por ejemplo, las investigaciones sobre aspectos específicos de la enseñanza –como los contenidos–, y el meta-análisis sobre sus propias corrientes, conceptualizaciones, límites y alcances de las teorías didácticas, orientaciones sobre las categorías con las cuales se construyen los modelos didácticos y diálogos y debates teóricos con otras disciplinas. En el siguiente esquema expongo los niveles meta-analítico y analítico:

Figura 1. Esquema sobre los niveles de análisis de la Didáctica⁶

Nivel meta-analítico	Nivel teórico	Praxis
Modelos categoriales (Kategorialmodelle)	Modelos de enseñanza (Unterrichtsmodelle)	Descripciones prácticas (Praxisbeschreibungen)
Didáctica General [Conceptos, corrientes, debates teóricos, orientaciones categoriales, historia, epistemología, formación, formabilidad, enculturación, metodologías de investigación]	[Teorías que guían la práctica, didáctica teórico-formativa, didáctica crítico-constructiva, Modelo de Berlín, Modelo de Hamburgo, Didácticas Específicas, Didácticas de las Ciencias, enseñanza por exploración, enseñanza frontal o tradicional, taller]	[Enseñanza, aprendizaje, docencia, análisis didáctico, planeación de clase, Metodica, contenidos de la enseñanza, contenidos formativos, objetivos pedagógicos, objetivos de aprendizaje, símbolos, gestos, imágenes, espacios]

⁶ Esquema construido por el autor con base en los planteamientos de Flechsig (1996); Peterßen (2001) y Runge (2013).

Se observa en los niveles analíticos que una adecuada comprensión de la Didáctica no puede reducirse a enseñanza ni a metodología. Por el contrario, se evidencia con este esquema una estructura en la que se puede reconocer la complejidad de objetos y áreas a la cual la Didáctica se refiere. Esto es lo que se conoce en el contexto alemán como Didáctica en sentido amplio. Klafki (1991) la define así:

En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de la enseñanza. (p. 87)

La Didáctica debe estudiar las razones y formas en que se manifiestan los obstáculos que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje en relación con el logro de los objetivos pedagógicos. Además, se ocupa de las posibilidades de realización, proyección, determinación y experimentación de esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye tener como referencia a la praxis, el interés por la acción y el cambio (Velilla, 2018). Efectivamente, la comprensión de la enseñanza en su propio contexto se refiere no sólo a un ámbito teórico, sino también político, sociológico, económico, antropológico, histórico, etc., y apunta a un objetivo explicativo y no sólo descriptivo. Precisamente es una concepción explicativa que tiene como propósito explicitar los rasgos normativos de la praxis de la enseñanza, busca comprender cómo es la dinámica de esa praxis y cuáles son sus deficiencias para obtener una idea de cómo se podría mejorar. De esta manera, se descubren errores que se podrán evitar y se ofrecerán sugerencias para un desarrollo de la enseñanza que se corresponda con sus objetivos propuestos. En este sentido, los niveles de análisis de la Didáctica tienen como contexto de análisis la práctica, si bien en el nivel meta-

analítico no se podrán resolver problemas prácticos de manera inmediata, sí aumentará nuestro conocimiento sobre la enseñanza y sus propósitos, y puede ayudarnos a comprender las reglas bajo las cuales esta praxis de la enseñanza se direcciona.

La Didáctica en el sentido amplio de la cita anterior, incluye teoría, modelos de praxis posibles, de instituciones humanas y democráticas y su enseñanza correspondiente, así como la investigación sobre nuevas formas de relación entre teoría y praxis. En consecuencia, la Didáctica en tanto subcampo de la Ciencia de la Educación, está en capacidad de analizar y estructurar los prerequisites, las posibilidades, las consecuencias y los límites del aprendizaje y la enseñanza (Jank & Meyer, 2014).

EPISTEMOLOGÍA Y DIDÁCTICA: EL ANÁLISIS TEÓRICO-CIENTÍFICO SOBRE LA ENSEÑANZA

La Didáctica General tiende a desaparecer en los contextos universitarios. Según Meyer (2015, p. 10) también se ha tratado de redefinir como “investigación empírica sobre la enseñanza” debido a necesidad de establecer bases científicas más sólidas. Por su parte, las Didácticas de las disciplinas (Fachdidaktiken) se han implementado ampliamente en los contextos académicos, especialmente, y como lo sostiene Meyer (2015), una de las más sobresalientes es la didáctica de las matemáticas debido a los grandes resultados de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas y sobre el conocimiento profesional de los profesores de matemáticas. No obstante, ¿cuáles son los límites y alcances de tal situación? ¿Cuál es la relación epistemológica entre la Didáctica General y las Didácticas de las disciplinas? ¿Cómo se entiende la enseñanza en la Didáctica General?

Las tesis expuestas en la sección anterior señalan el proceso analítico a seguir para la consideración de estos interrogantes. Haré uso de la primera y la segunda tesis para exponer el carácter explicativo y comprensivo de la Didáctica General, y así hacer un llamado a no perder de vista, en el contexto académico universitario, el potencial de sus análisis sobre la enseñanza.

Las dos primeras tesis tienen como punto central la noción de concepto. Como lo sostienen Díez y Moulines (1997), “los conceptos son las unidades más básicas, y por ello mismo imprescindibles, de toda forma de conocimiento humano, y en especial del conocimiento científico” (p. 91). En efecto, mientras más consistente sea la estructura conceptual que utilicemos para explicar determinada situación, más consistente será el conocimiento general que se deriva de ella. Me refiero específicamente al conocimiento científico *sobre* la Didáctica. Se trata de un conocimiento científico que intenta *dar una explicación sobre* determinada situación, problema, hecho o práctica. *Dar una explicación sobre X* es lo que indica un nivel meta-analítico. Así, la generalidad de la Didáctica, implica, por lo tanto, el nivel explicativo no sólo del *qué* sino también del *por qué*.

La generalidad de la Didáctica –meta-análisis– puede contribuir, ya sea a largo o mediano plazo, a la comprensión de problemas prácticos y a entender y ampliar el conocimiento teórico. Por ello, exigirle especificidad disciplinar, como si de resolver problemas sobre la enseñanza de una materia se tratara, epistemológicamente, no tiene justificación. El esquema (Fig. 1) anterior muestra que hay una constante relación entre las Didácticas de las disciplinas y la Didáctica General, su única diferencia consiste en el grado de generalidad de sus enunciados porque estos tienen un carácter meta-analítico. Al respecto, Klafki (1991) sostiene que “las afirmaciones de la didáctica general, en este sentido, pueden pensarse para situaciones concretas de las didácticas disciplinas” (p. 89). Por lo tanto, (a) la Didáctica General se ocupa de teorizar sobre la enseñanza y el aprendizaje, (b) las Didácticas de las disciplinas teorizan sobre la enseñanza y el aprendizaje de una materia específica y pueden, en ese nivel conceptual y explicativo, tomar aspectos de (a) para esclarecer (b).

Así las cosas, el argumento contra la científicidad de la Didáctica General queda refutado no sólo por la comprensión sobre lo que es un concepto científico utilizado en las explicaciones didácticas, sino, además, porque son conceptos desarrollados en perspectiva teórico-científica desde la Ciencia de la Educación y sus tres paradigmas principales: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la ciencia empírica y los aportes críticos de la Escuela de Frankfurt. En términos conceptuales y haciendo uso de la cuarta tesis expuesta en este artículo: ¿cómo se entiende la enseñanza desde la Didáctica General? Peterßen (1993) ofrece la siguiente definición sobre didáctica:

La didáctica como teoría absoluta de la enseñanza y del aprendizaje, como ciencia que se dedica a todos los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje y que trata de compilar todos los procesos y factores de esta área, incluyendo todas las condiciones que influyen sobre ella y todos los efectos que emanan de ella. (p. 31)

La anterior definición conserva elementos relevantes para el análisis de la enseñanza: “todos los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje”, “todas las condiciones que influyen sobre ella y todos los efectos que emanan de ella”. Es claro que aquí la enseñanza no se entiende sólo en relación con la transmisión de unos contenidos específicos o unos saberes, sino como una situación que involucra *fenómenos*, *condiciones* y *efectos*. Es una situación que debe ser abordada no sólo en términos del sujeto que aprende, como lo plantean las teorías del aprendizaje, sino de una forma amplia que implica, también, preguntas antropológicas, sociológicas, formativas, metódicas, entre otras. Como lo sostiene Runge (2013), es una situación compleja “que es, puede y, a menudo, tiene que ser abordada desde diferentes enfoques o con diferentes énfasis” (p. 208). Precisamente, la enseñanza no hace referencia solamente a la transmisión y aprendizaje de una materia, sino que su problema principal tiene que ver con cómo enseñando y aprendiendo se producen *efectos* formadores de la personalidad (Klingberg, 1978).

En la enseñanza se encuentran como lo plantea Meyer (2011), (1) formas sociales (Sozialformen) que ayudan a comprender y regular las relaciones en la enseñanza, a saber, la confrontación del estudiante con la materia, con los contenidos culturales, con sus compañeros y con el maestro. Meyer (2011) menciona que sólo hay cuatro formas sociales: enseñanza frontal, en grupo, en parejas y trabajo individual. Asimismo, sostiene que las formas sociales son evidentes en el exterior toda vez que hay una estructura espacial y una estructuración del trabajo del alumno por parte del profesor. Y evidentes en el lado interno en la medida que se describe la comunicación de la enseñanza, por ejemplo, si los estudiantes se comunican más entre sí o sólo con el profesor.

(2) Esquemas de acción (Handlungsmuster) referidos a las formas y procedimientos concreto de las actividades de los docentes: conferencias magistrales, conferencias de estudiantes, debates con los alumnos,

juegos de roles, trabajos de mesa, experimentos, etc. Estos esquemas de acción apuntan a objetivos pedagógicos que pueden asumir diversas formas metodológicas. Aquí aparece nuevamente la distinción entre lo externo y lo interno. Mientras que el lado externo describe las actividades observables (hablar, escuchar, experimentar), el lado interno se refiere a las competencias interpretativas, comunicativas, comparativas, entre otras.

Y (3) pasos de la enseñanza (Unterrichtsschritte), que designan las formas de secuenciación de la enseñanza. Del lado externo, Meyer (2011) distingue el transcurrir temporal: por pasos, por tiempos y, del lado interno, el aspecto metódico relativo a la consistencia o estructura lógica de los pasos, por ejemplo, de lo concreto a lo abstracto, deductivo-inductivo.

Una de las características de la enseñanza es su carácter social: la relación entre enseñanza y aprendizaje debe entenderse como un proceso de interacción (Velilla, 2018, p. 133), es decir, como un proceso social donde los educandos, con el apoyo de los profesores, adquieren conocimientos cada vez más independientes para hacer frente a su realidad histórico-social de una manera reflexiva y activa (Klafki, 1995b).

En conclusión, comprender la enseñanza en un sentido amplio implica no reducirla a un quehacer del maestro, a un problema de método ni a una pregunta sobre los contenidos y los medios para su apropiación. Por el contrario, se puede comprender como una praxis que puede ser meta-analizada y explicada conceptualmente para orientarla o ampliar el conocimiento teórico-científico sobre ella.

PERSPECTIVAS

El recorrido realizado ha señalado algunos elementos de análisis para la comprensión epistemológica e histórica de la Didáctica General, específicamente en lo que tiene que ver con sus formas de teorizar y con los conceptos y corrientes de análisis de estudio obligatorio para los investigadores que desean incursionar en los debates didácticos. Se sugiere rechazar la concepción de la Didáctica General como un método general para la enseñanza porque dicha comprensión no es compatible con los desarrollos teórico-científicos que en este subcampo de la Ciencia de la Educación se han logrado. De esta manera, se reafirma el estudio

meta-analítico como un nivel de análisis de la Didáctica sobre sus propios problemas, fundamentos, conceptos, teorías y prácticas.

Se ha mostrado que la enseñanza no se puede reducir a un quehacer del maestro ni a métodos. Se trata de una comprensión teórico-científica que implica abordarla como una praxis que puede ser explicada conceptualmente, principalmente como una situación compleja que involucra aspectos sociológicos y antropológicos que deben ser explicitados para orientar la praxis o para aumentar el conocimiento teórico.

Adicionalmente, que una disciplina científica tenga problemas no es equivalente a su desaparición. En el contexto alemán, por ejemplo, se reconocen los problemas explicativos que puede tener una teoría didáctica (Klingberg, 1978; Meyer, 2015), pero precisamente el análisis de esos problemas contribuye a nuevos planteamientos que enriquecen el subcampo de análisis. Por el contrario, en el contexto hispanohablante se opta por su exclusión y, en muchas facultades, por la desaparición de la Didáctica General (Garcés, 2011).

Es necesario repensar los conceptos, metodologías y teorías. Esto supone un reto en nuestro contexto hoy, a saber: analizar, teórico-científicamente, según las metodologías de análisis, teorías y conceptos de un campo y subcampo científicos ya institucionalizados,⁷ los problemas sobre la educación y la formación de los seres humanos a partir de nuestras condiciones históricas, sociales, culturales, científicas y políticas.

⁷ Ciencia de la Educación y Didáctica para el caso de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrougui-Hattab, H. (2007). Un objet d'étude de la didactique des disciplines scientifiques: les conceptions des apprenants. *Lumières-Supplément didactique*, 17.
- Adúriz-Bravo, A. (1999). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 17(0).
- Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(3), 130–140.
- Ahlborn, H., Pahl, J.-P., & Hering, D. (Eds.). (1998). *Didaktische Vereinfachung - eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Alcántara, P. (1880). *Prolegómenos a la antropología pedagógica*. Madrid: English y Gras Imp. de E. Rubiños.
- Avanzini, G. (2011). El desarrollo de las "ciencias de la educación" y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 28(1), 51-66.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Barnes, B., Bloor, D., & Henry, J. (1996). *Scientific knowledge: a sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7., korrigierte Aufl). Weinheim: Beltz Juventa.

- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neubearb. u. erw. Aufl). München: Juventa-Verlag.
- Blankertz, H. (1981). Didáctica. En *Conceptos fundamentales de pedagogía* (pp. 130-189). Barcelona: Herder.
- Bloor, D. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuesta*. Barcelona: Herder.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of education and Practical Pedagogics*. (J. Brice & R. Eshelman, Trans.). Dordrecht: Springer Science+Business Media - Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (Primera parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 259–267.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caillot, M. (2007). The Building of a New Academic Field: The Case of French Didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125-130.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- De Tezanos, A. (2010). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46).

- Díez, J. A., & Moulines, C. U. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. España: Ariel.
- Eder, M. L., & Adúriz-Bravo, A. (2001). Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (9). <https://doi.org/10.17227/ted.num9-5618>
- Flehsig, K.-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. *Educación, (Tübingen)*, 19, 7-23.
- Flehsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Neuland.
- Garcés, J. F. (2011). Didáctica, narrativas e investigación educativa. En *Simposio internacional de Narrativas en Educación. Subjetividad y Formación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3(1-2), 11.
- Glaeser, G., Blochs, B., & Régnier, J.-C. (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques*. Grenoble: Pensée sauvage.
- Godoy, O. L. (2015). La didáctica de las ciencias y su relación con la historia y la filosofía de la ciencia. En W. Mora (Ed.), *Educación en ciencias experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (pp. 15-34). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Heimann, P. (1962). Um die Schule von morgen. Interview von Wolfgang Schulz mit Werner Stein und Paul Heimann. *Berliner Lehrerzeitung*, 16(12).

- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1979). *Unterricht: Analyse und Planung* (10., unveränd. Aufl). Hannover: Schroedel.
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Eds.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heursen, G. (1993). Didáctica general. En W. Küper (Ed.), *Currículo y didáctica general: contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (pp. 145-160). Ecuador: Abya-Yala Editing.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle: alle Schulformen* (11. Aufl). Berlin: Cornelsen.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles : Paris: De Boeck Université; Editions universitaires.
- Kamper, D. (1994). Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“. En C. Wulf & J. Zirfas (Eds.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie* (1. Aufl). Donauwörth: Auer.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108.
- Klafki, W. (1995a). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klafki, W. (1995b). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. En *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (pp. 91-102). Weinheim: Beltz Juventa.

- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. (A. López & A. Padrón, Trads.). Cuba: Pueblo y educación.
- Lenzen, D. (1996). La ciencia de la educación en Alemania: teorías, crisis, situación actual. *revista Educación (Tübingen)*, 54, 7-20.
- Martínez, S., Huang, X., & Guillaumin, G. (2011). *Historia, prácticas y estilos en la filosofía de la ciencia: hacia una epistemología plural*.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband* (14. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2015). The German Tradition of Didactics and Recent Research Findings about Teaching and Learning. *Schulpädagogik-heute*, (11), 1-24.
- Montessori, M. (1911). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Müller, C., & Posner, R. (Eds.). (2004). *The semantics and pragmatics of everyday gestures: proceedings of the Berlin conference April 1998*. Berlin: Weidler.
- Nohl, H. (1949). *Charakter und Schicksal: eine pädagogische Menschenkunde*. Schulte-Bulmke.
- Peterßen, W. H. (1993). Didáctica y currículum/programa de estudios. En W. Küper (Ed.), *Currículo y didáctica general: contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (pp. 31-56). Ecuador: Abya-Yala Editing.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. Oldenbourg.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S., & Berdelmann, K. (2012). Aspects of Time and Space in Open Classroom Education. En A. Kraus & C. Wulf (Eds.), *Tacit Dimensions of Pedagogy* (pp. 98-110). Münster u. a: Waxmann.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291-307.
- Reich, K. (1977). *Theorien der allgemeinen Didaktik: zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (1. Aufl). Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1965). Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11(3), 207-221.
- Runge, A. K. (2012). *Didáctica, didáctica general, didácticas específicas y metódica: tensiones productivas y determinación del punto de observación*. Documento de trabajo, Universidad de Antioquia.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., & Muñoz, D. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge, A. K., Muñoz, D., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en

- Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Schäfer, K.-H., & Schaller, K. (1976). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (3., durchges. Aufl). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung* (2., durchges. Aufl). München: Urban & Schwarzenberg.
- Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. *halshs-01531812*, 23.
- Torres, H., & Girón, D. (2009). *Didáctica general* (Vol. 9). Costa Rica: EDITORAMA S.A.
- Velilla, H. (2018). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*. (Tesis para optar al título de Magíster en Educación en Ciencias Naturales). Universidad de Antioquia, Medellín.
- von Cube, F. (1965). *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Aufl. Ernst Klett Verlag.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la Ciencia de la Educación*. (A. K. Runge, Trad.). Medellín: Universidad de Antioquia - ASONEN.
- Wulf, C., & Fischer, E. (Eds.). (2010). *Gesten: Inszenierung, Aufführung, Praxis*. München: Wilhelm Fink.

- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie /: Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.)* (1. Aufl). Donauwörth: Auer.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2005). *Ikonologie des Performativen*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.

EL FEMINISMO COMO PROYECTO EPISTEMOLÓGICO LEGITIMADO A PARTIR DEL MODELO DE ESPACIOS CONTROVERSIALES Y DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

FEMINISM AS A LEGITIMATE EPISTEMOLOGICAL PROJECT FROM THE MODEL OF CONTROVERSIAL SPACES AND THE SOUTH EPISTEMOLOGIES

JÉSSICA IBÁÑEZ PICÓN¹

Recibido 1 de Agosto 2018
Aprobado 17 de Septiembre 2018

RESUMEN

Se asocia la ciencia con un tipo de conocimiento caracterizado por ser racional, universal, objetivo, lógico y neutral, en tanto permanece aislado del contexto histórico y social en el cual se desarrolla; sin embargo, los postulados de Popper (1934) y de Kuhn (1962) representan una ruptura dentro de este pensamiento positivista hegemónico y suponen entender el conocimiento como situado, histórico, permeado por la subjetividad de quien se aproxima a él, diverso e ineluctablemente vinculado al poder. En esta misma línea, el modelo de espacios controversiales de Nudler (2002) hace una contribución en cuanto a la dinámica del conocimiento, introduciendo la controversia como mecanismo de progreso epistémico, para ampliar la comprensión de la realidad que incluiría como foco a la mujer. El feminismo se presenta entonces, como alternativa para vindicar la lucha de las mujeres por ser reconocidas como sujetos de saber y de derechos, con las libertades que

¹ Licenciada en Educación física, Universidad de Antioquia. Magister en Salud colectiva, Universidad de Antioquia. Docente de la facultad Ciencias de la educación, Universidad Católica de Oriente.

ello supone y que, históricamente, les han sido negadas. Esta pretensión encuentra asidero en las epistemologías del Sur (Santos, 2010), pues a partir de la lógica del reconocimiento de la diversidad de saberes, se puede abordar la complejidad del sujeto de estudio y comprender el lugar que ocupa el género en los procesos de construcción del conocimiento, al que se le reconoce su potencial emancipatorio.

PALABRAS CLAVE:

Ciencia, conocimiento, epistemologías del Sur, espacios controversiales, feminismo, género, Kuhn, lucha, Popper.

ABSTRACT

Science is associated with a type of knowledge characterized by being rational, universal, objective, logical and neutral. Insofar, as it remains isolated from the historical and social context in which it develops; however, the postulates of Popper (1934) and Kuhn (1962) represent a break within this hegemonic positivist thought and involve understanding knowledge as situated, historical, permeated by the subjectivity of those who approach it, diverse and ineluctably linked to the power. Along the same lines, the Nudler Model of Controversial Spaces (2002) makes a contribution in terms of knowledge dynamics, introducing controversy as a mechanism of epistemic progress to broaden the understanding of reality, which would include women as a focus. Feminism is then presented as an alternative to vindicate the struggle of women to be recognized as subjects of knowledge and rights, with the freedoms that this implies and that historically have been denied. This pretension finds a foothold in Southern Epistemologies (Santos, 2010), because, based on the logic of recognition of the diversity of knowledge, the complexity of the subject of study can be addressed and the place of gender in construction processes can be understood of knowledge, whose emancipatory potential is recognized.

KEYWORDS:

Science, knowledge, Southern Epistemologies, Controversial Spaces, feminism, gender, Kuhn, struggle, Popper.

INTRODUCCIÓN

Pensar el proceso histórico de producción del conocimiento científico permite una mayor comprensión del contexto en el que se gesta el movimiento feminista, teniendo en cuenta que representa un punto de inflexión dentro de la ciencia tradicional (positivista), entre otras cosas, porque instaura una denuncia desde la teoría de género, frente a la ciencia como opresora, a partir de conceptos fundados en un sistema categorial binario. Dicho sistema justifica un rol y una identidad esencial para la mujer (Martín, 2014, p. 48), que la apartan de toda actividad racional propia del espacio público, entendido como el ámbito social donde se ejerce la participación, se expresa la palabra, «se hace ciencia» y se le confina al espacio privado, al entorno doméstico delimitado por barreras físicas que la someten y que tienden a convertirla en objeto de dominación e incluso, de violencia simbólica.

Al respecto, el paradigma hegemónico ha considerado que es una disertación con pretensiones políticas, objeto de reflexión metafísica y por ende, no legítima para ser abordada desde el quehacer científico; sin embargo, si se tienen en cuenta los planteamientos de Khun (1962), dicha denuncia podría ser asumida como objeto de ciencia, en tanto que introduce un relativismo que transforma la noción de verdad –que ya no puede ser pensada como objetiva ni universal- y reconoce la influencia del contexto y del universo simbólico de los sujetos que intervienen en el proceso de investigación. A esta postura se suman movimientos vanguardistas como el *Modelo de espacios controversiales* de Nudler (2002) y *las Epistemologías del Sur* de Sousa Santos (2010), que abordan el saber de los oprimidos como estrategia para ampliar la comprensión de la realidad.

En otras palabras, es posible pensar el feminismo como proyecto epistemológico si se admite la existencia de un universo simbólico, definido por la diversidad de saberes que se validan dentro del contexto cultural e histórico (Santos, 2010) y, además, se genera una reflexión permanente en torno a las condiciones que hacen posible el conocimiento científico y que involucran la interacción del sujeto, en este caso la mujer, con el mundo (Ramírez, 2004). En consecuencia, el reconocimiento y la teorización del contenido ideológico de la realidad que ha conllevado a la opresión y

exclusión de la mujer, se puede constituir como tópico de un programa científico «serio», que aborde los fenómenos opresivos al tiempo que vindique su saber y la lucha social que ha emprendido, para obtener los derechos otorgados al varón, introduciendo con ello, transformaciones sociales significativas, aprovechando el potencial emancipador del conocimiento (Martínez, 2003).

Finalmente, cabe anotar que el presente texto puede dividirse en dos partes: la primera, ubica al feminismo dentro del marco de la ciencia y pretende hacerlo operativo a partir del modelo de espacios controversiales y, la segunda, se centra en definir el feminismo como proyecto epistemológico a partir de las *Epistemologías del Sur*.

CONSIDERACIONES INICIALES: PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LA CIENCIA Y EL FEMINISMO

En el Renacimiento se configuran las condiciones socio-culturales, económicas y psicológicas que formalizan el positivismo como discurso dominante de la ciencia moderna. Este sistema filosófico se basa en la razón y condiciona el ejercicio investigativo a experiencias sensoriales, medibles y verificables, desprovistas del saber del sujeto en el afán de descubrir la verdad objetiva y producir un conocimiento universal, imparcial e infalible, definido desde categorías neutrales que trascienden el contexto histórico, negando que este ejerce influencia sobre sus razonamientos y comportamientos.

En consonancia, durante el siglo XIX la epistemología —como filosofía de la ciencia— estuvo al servicio de estas pretensiones y se ocupó del conocimiento como fin en sí mismo, convirtiéndose en el discurso externo que, a partir de una lógica categorial binaria, define como válido aquel saber que puede ser expresado a través de un lenguaje matemático —cuantificable—, mientras que lo subjetivo —cualitativo— queda vetado de la discusión científica por estar vinculado a la sustancia, a lo sensible, a lo corpóreo. Las ciencias sociales, por ocuparse del sujeto y sus producciones simbólicas, se ubican en este último ámbito y comienzan a ser consideradas como un «ruido» que debe ser silenciado en aras del desarrollo científico,

teorizando los hallazgos relacionados como meras desviaciones del desarrollo racional esperado (Conde, 1995).

A partir de la segunda década del siglo XX aparecen nuevas doctrinas epistemológicas, como el racionalismo crítico de Popper (1934), para el cual, la validez de una teoría ya no depende de su verificación sino de su «resistencia» a ser refutada mediante un contraejemplo. Este método, conocido como falsacionismo (Giraldo, 2013), tiene profundas implicaciones epistemológicas porque entra en conflicto con el inductivismo y el método lógico-racional, avalados por el *Círculo de Viena* –referente de la ciencia en la década de 1920- y a partir de este momento ya no se busca una verdad absoluta e infalible, sino que comienza a hablarse del carácter provisional de las teorías. En otras palabras, a partir de Popper ya no tienen cabida postulados incuestionables porque el conocimiento es falible (Abrantes, 2007) y, por tanto, puede ser reevaluado; asimismo, la verdad, como concepto cambiante, debe estar sometida a un proceso constante de contrastación que implica aceptar unas hipótesis y falsar otras, estableciendo un desarrollo lineal de la ciencia a partir de la acumulación de conocimientos y la supresión de vacíos epistemológicos.

Ya en la posmodernidad, segunda mitad del siglo XX, desde un enfoque histórico-sociológico, Kuhn (1962) analiza el contexto en el que emergen las interpretaciones sobre el mundo y sus fenómenos, señalando la influencia que en ellas tiene el comportamiento de los científicos, con lo cual se desvirtúa la pretensión de neutralidad de la ciencia y se reconoce que sus producciones están atravesadas por la cultura y sus valores e, incluso, por estereotipos que implican adherirse a unas explicaciones y desechar otras. Dicho esto, la tarea de la comunidad científica no consiste en acumular conocimiento que pueda ser generalizable y universal, -eliminando todo ruido en el sistema-, sino en resolver los enigmas que se van presentando para integrar este nuevo conocimiento al paradigma científico imperante. Contrario a lo esperado, esta acción no conlleva a una consolidación sino a un debilitamiento que podría desembocar en el reemplazo de una matriz disciplinar si apareciera un nuevo actor que ocupara su lugar, en aras de lograr explicaciones alternativas de la realidad de modo más simple pero complejo. En consecuencia, la transición de un paradigma a otro no ocurre por un proceso evolutivo conforme a criterios de acumulación – exclusión, como lo consideran rupturistas como Popper, sino por una reconstrucción

de la matriz que considere nuevos fundamentos, cambie algunas generalizaciones teóricas y encuentre nuevos métodos y aplicaciones del paradigma (Kuhn, 1962), como es defendido por los continuistas.

En este orden de ideas, el desarrollo científico no se genera exclusivamente por la aplicación de una metodología de investigación que permita la verificación (del positivismo) o la falsación (de Popper) de los fenómenos, sino que, partiendo de otras perspectivas, se puedan dar sustituciones en el modelo explicativo, de tal manera que se logre una mayor comprensión de la realidad. Dicho, en otros términos, el desarrollo de la ciencia tiende a ser: «Ampliatorio respecto de una base conceptual y teórica preexistente» (Nudler, 2004, p. 8), con la fijación de límites a su ámbito de validez, campo en el cual opera la epistemología. En consecuencia, como medida de verdad se recurre a la utilidad de una idea o hipótesis pues, de acuerdo con Dewey (1986): «La verdad como utilidad significa servicio para contribuir a la reorganización de la experiencia que la idea o teoría proclama que es capaz de realizar» (p. 169).

Cobran fuerza, entonces, movimientos contestatarios de la razón occidental, como el *feminismo*, que desde finales del siglo XVIII se ocupa de la lucha de la mujer por ser reconocida como sujeto de saber y de derechos, con las libertades que ello supone y que le han sido negadas por el patriarcado, a nivel político, social, económico, etc. Además, como proyecto epistemológico encuentra un marco referencial para definir su sujeto de estudio dentro de otros sistemas epistemológicos, como el *Modelo de espacios controversiales* (Nudler, 2004) y las *Epistemologías del Sur* (Santos, 2010), que dejan en evidencia que el discurso hegemónico ha resultado estéril para abordar a los sujetos y fenómenos de estudio de las Ciencias Sociales, al tiempo que permiten una aproximación a la diversidad de saberes, la complejidad del sujeto y del universo que lo rodea, generando cambios en el modelo científico natural. Con ello, se deja de lado un enfoque basado en la explicación, predictibilidad y estabilidad (Ramírez, 2004, folio 3), para interesarse por las crisis, transformaciones y representaciones – subjetivas- cambiantes de la realidad que, inevitablemente, están asociadas con un sistema de creencias que comporta intenciones éticas, estéticas y ecológicas que repercuten en la acción política, la economía, la cultura, etc. (Ramírez, 2004).

A modo de síntesis, es importante comprender que el movimiento feminista ha estado marcado por la controversia desde sus inicios, acusado de ser, –entre otras cosas–, un discurso metafísico o una ideología fundamentada en la «paranoia» de algunas mujeres que denuncian la opresión, la discriminación y la cosificación conforme a una interpretación limitada del contexto (Alcoff, 2002, p. 10), en contravía de la universalidad de la ciencia y del principio de igualdad que se promulga desde todos los gobiernos y que desconoce asuntos como el poder (incluyendo el patriarcado), el sexismo y la misoginia, que determinan el rol social de la mujer e incluso, su subjetividad. En este sentido, pensar el feminismo como proyecto epistemológico es el objetivo principal de este texto y, por tanto, puntualizar en su sujeto de estudio escapa a nuestras pretensiones, máxime cuando se habla de «la mujer» como categoría universal, definida desde un rol y una identidad esencial, ignorando con ello, que existen múltiples mujeres conforme existen diversos contextos.

No obstante, con la intención de generar mayor claridad en el lector, es relevante anunciar que, hasta el momento, el colectivo que se reconoce como feminista no ha aportado una definición unívoca de mujer puesto que, entre sus teóricas, no existe un consenso con respecto al punto de partida para lograr este cometido. Cabe anotar, además, que el movimiento se encuentra fragmentado y co-existen discursos opuestos: por un lado, el esencialismo que le confiere a la mujer unos atributos físicos, psicológicos y morales, que son innatos e inmutables. Por otro lado, la corriente post-estructuralista, enfocada en deconstruir las definiciones existentes, se opone al patriarcado y a todo constructo machista y masculinista que, históricamente, han definido a la mujer desde una postura dicotómica que le confiere un rol y una valoración inferior con respecto al varón, al tiempo que, con su accionar, han implicado que sea una noción indeterminada, un concepto reaccionario, vaciado de contenido propositivo, que no es operativo para vindicar la lucha por los derechos de la mujer y para fundamentar la existencia de una política feminista (Alcoff, 2002).

De acuerdo con lo anterior, es una opción válida pensar el sujeto de estudio del feminismo a partir de posturas epistemológicas que trascienden la esencia y el universalismo, para comenzar a abordar la subjetividad, la identidad y la experiencia, reconociendo que somos producto de un discurso social y estamos inscritos en una cultura. En virtud de este

punto de vista, la mujer no debe ser pensada a partir de unas diferencias biológicas -incluida su capacidad de engendrar- o, desde unos atributos que, históricamente, le han sido asignados, puesto que la diferencia de género no es un concepto natural sino una construcción social y, en esta medida, dentro del proceso de producción de una definición de mujer, deben considerarse, también, aspectos políticos, éticos, culturales e históricos para lograr una comprensión de la realidad, que es, precisamente, lo que buscan las *Epistemologías del Sur*. Dicho de otra forma, la mujer como sujeto de estudio no puede seguir siendo abordada como pasiva, dependiente del discurso masculino, reprimida en su deseo, relegada al ámbito doméstico, con una aspiración exclusiva por la maternidad y avocada a ocuparse de la crianza, puesto que, como sujeto activo, es capaz de pensarse y definirse a sí misma, no desde unos atributos sino desde una postura (Alcoff, 2002), que le permite identificarse con otros colectivos y pronunciarse con respecto al contexto en el que se inscribe, operando en una compleja red de relaciones que le permiten desarrollarse conforme a un proyecto personal, que nada tiene que ver con lo que el otro masculino defina como propio de la mujer auténtica.

Por otra parte, independientemente de la concepción de mujer a la que se llegue, su lucha ha de ser visible, así como deben serlo la discriminación, la opresión y la misoginia, que han tendido a obviarse, producto de la adhesión al discurso hegemónico y conforme a ello, es imprescindible que emerja un programa político que se acomode a una serie de necesidades particulares, que nada tienen que ver con el esencialismo sino con su participación dentro de un determinado contexto y con una identidad – histórica-, que la vincula a uno u otro grupo que legitima su lucha o su postura, con respecto a determinada cuestión (Alcoff, 2002). Esto va más allá del discurso sexista o la lucha de género puesto que la subjetividad, la experiencia y la postura no son cuestiones de género, sino que conciernen a la humanidad en general, humanidad capaz de alterar su contexto.

MODELO DE LOS ESPACIOS CONTROVERSIALES DE NUDLER

A partir de los cambios introducidos por Kuhn (1962), en la forma de hacer ciencia, aparecen diversos movimientos que, en contraposición al modelo hegemónico, presentan nuevas propuestas epistemológicas para acercarse al objeto de estudio e interpretar la realidad. Tal es el caso del *Modelo de espacios controversiales* propuesto por Nudler en 2002, con el objetivo de erigir un marco de análisis que pueda dar cuenta de los cambios –teóricos y conceptuales– en ciencia y filosofía, yendo más allá de la cuestión de la validez del conocimiento, para ocuparse de la dinámica del mismo, a partir de la continuidad y la ruptura como fenómenos irreductibles (Rodríguez, L. y Rodríguez P., 2014). La principal herramienta empleada por este modelo es la controversia, entendida como la confrontación entre diferentes posturas frente a una cuestión problemática que permite identificar y reconstruir el desarrollo histórico del conocimiento, dentro de distintos espacios controversiales (Nudler, 2004), que se presentan como una especie de tejido de cuestiones problemáticas.

Cabe anotar que este modelo rechaza las posturas que se desprendan de una lógica categorial, puesto que los cambios conceptuales en la ciencia implican un entramado de continuidades y discontinuidades que, más que «proteger» a la ciencia de vacíos epistémicos, buscan ampliar la comprensión de la realidad. A diferencia de Kuhn, quien considera que lo general en la ciencia, refiriéndose a los paradigmas: «Es la presencia excluyente de creencias no expuestas a la comprensión con otras creencias» Kuhn (1962)- citado por Nudler (2004, p. 12)-, Nudler asume que lo común es una confrontación simultánea entre creencias no expuestas y otras abiertas a la confrontación intra- e interteórica (Nudler, 2004), pues los espacios controversiales permanecen vigentes debido a esta competencia y a una tendencia a difundirse, bien sea generando nuevas controversias o vinculándose con otras que pueden versar sobre el mismo problema u otras cuestiones relacionadas, lo que permite constituir y reconstituir (refocalizar) un espacio controversial común.

Por otra parte, dentro de los espacios controversiales, como unidad de análisis, aparecen dos zonas delimitadas: el foco y el *common ground*.

En el foco se encuentran los problemas centro de las controversias y que permiten el avance del conocimiento por la introducción de innovaciones, mientras que el *common ground*, que determina las condiciones bajo las que un argumento será aceptado, corresponde a: «Los compromisos metafísicos, metodológicos, teóricos, que los actores aceptan, ya sea de manera explícita o implícita, y que ende, no son objeto de controversia» (Nudler, 2004, p. 12).

Un punto importante dentro de esta propuesta es que se considera que son las controversias las que generan un progreso epistémico, circunstancia que implica que el conocimiento es dinámico y por tanto, cuando se evidencia un estancamiento, debe intervenir un tercer actor, nombrado también por Kuhn, que a través de su discurso pueda aportar una postura alternativa, legitimada desde el reconocimiento de una comunidad. De esta manera, ocurrirá una refocalización que conlleva la introducción de nuevos conceptos o la resignificación de los existentes (Nudler, 2004).

Lo anterior resulta relevante porque las críticas hacia una epistemología feminista se han centrado en resaltar la carencia de un programa de investigación científico o la disposición de metodologías propias; sin embargo, el cúmulo de conocimientos producto del trabajo de un sinnúmero de mujeres pertenecientes a diversas culturas y disciplinas, representa una innovación dentro del conocimiento, posicionando al feminismo como ese tercer actor, en medio del modelo científico imperante y de la mujer como sujeto excluido, que aparece como postura alternativa frente a la ciencia tradicional, poniendo en el foco de controversia conceptos como la objetividad, la universalidad, la neutralidad, la racionalidad e incluso, la supuesta «esencia» de la mujer, con lo cual se puede exigir una reestructuración del *common ground* para incluir la historicidad de la ciencia, la subjetividad, la validez de los saberes, etc. Además, con respecto a lo metafísico del sujeto de estudio, la mujer puede abordarse como ser en cuanto tal, irreducible a una esencia, diversa, con voz propia y capaz de hacer ciencia, a través de los análisis que se hacen desde la Antropología, la Biología, la Filosofía Analítica, entre otras disciplinas científicas que le dan un corpus teórico a la epistemología feminista y que, además, le aportan un piso metodológico con herramientas como la deconstrucción, la interseccionalidad, el conocimiento situado o el cosmopolismo crítico.

En síntesis, la visión que se puede tener a partir del modelo de espacios controversiales sobre el pensamiento científico, abre espacio para pensar el feminismo como proyecto epistemológico, al ahondar en la controversia frente a la noción tradicional de ciencia y sus categorías explicativas, para incluir un nuevo foco: la mujer, quien comporta un saber particular y permite trascender el discurso androcéntrico que se ha tenido por conocimiento universal. De esta forma, se deja de lado al sujeto como ente abstracto, ahistórico, descontextualizado, universal, para considerarlo como histórico, inmerso en un contexto, con representaciones y valores particulares que no son intercambiables (Nudler, 2004, p. 15-16).

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL QUEHACER DE LA EPISTEMOLOGÍA

Durante el Renacimiento, el pensamiento occidental toma el control sobre el quehacer de la epistemología, cuando convierte la ciencia en algo exacto y verificable que cobra sentido dentro del proyecto capitalista, símbolo del poder imperante, desconociendo que en otros lugares también se presentaron avances significativos (Santos, 2010). Así las cosas, comienza a operar la «colonialidad del poder», en términos de Quijano (2000) y la razón se convierte en atributo inherente de una raza específica -el varón blanco- y, por tanto, otros saberes son despreciados, la diferencia castigada y las comunidades oprimidas, bien sea por la raza -que implica una reclasificación social- o, por el género como mecanismo para justificar la supremacía del varón sobre la mujer (Quijano, 2000).

Producto de esta lógica de la modernidad, surge un concepto eurocéntrico de la ciencia -representado por una minoría europea y anglosajona-, al tiempo que se pone en marcha una maquinaria política que gobierna toda la sociedad, generando un nuevo enfoque de aproximación al conocimiento (Hardt y Negri, 2002), que invalida otros razonamientos y, de esta manera, determina la disponibilidad de unas ideas específicas, asumidas como naturales, que serán transmitidas de generación en generación y que expropian a los pueblos de sus saberes, convirtiéndolos en reproductores de discursos que les son ajenos y que no los describen pero con los cuales han debido identificarse por cuestión de la adaptación.

En el caso de la mujer, se le asignan unos roles específicos (como esposa, madre y ama de casa), un campo de actuación en el espacio privado (el hogar) y, adicionalmente, se le obliga mediante la educación a reconocer su debilidad «natural» (sumisión, pasividad, dependencia) -aspecto central de su esencia universal- y, a identificarse con un cuerpo provisto de significación desde lo masculino en tanto es una entidad biológica sobre la cual se puede ejercer dominio y fundamentar una soberanía (Ibáñez, 2016). Saturar a la mujer con este discurso producirá con mayor éxito efectos alienantes en ella teniendo en cuenta que la enseñanza se direcciona desde la subjetividad y el saber que se configura será transferido (Freire, 1999), definiendo las actuaciones del sujeto y su participación cultural, social y política. La teoría de género denuncia claramente esta situación, pues la mujer, por su condición de mujer, ha sido no solo oprimida y excluida, sino también invisibilizada y obligada a reconocerse desde un discurso arbitrario y masculino que no la describe ni la representa. Esto resulta favorable al proyecto de una epistemología feminista pues si el género es una categoría social y no natural, entonces está ligada a los procesos de aprendizaje y por tanto, puede ser intervenida y modificada.

Contrario a lo anterior, la posmodernidad exige un nuevo orden mundial que garantice el flujo del capital pero que ya no castigue la diferencia, sino que la asuma desde la administración de la diversidad con el objetivo de construir subjetividades homogéneas que se amolden a las propuestas de un mercado que organiza las mentes y los cuerpos y aliena el sentido de autonomía de la vida, despojando al sujeto de su saber, de su individualidad y de su identidad en nombre de una ciudadanía universal. Para llevar a cabo este proyecto, aparece el *Imperio* como sujeto político, ícono del biopoder, regulador del cambio y, por tanto, poder soberano que gobierna al mundo (Hardt y Negri, 2002). En este sentido, podría afirmarse que el Imperio no necesita de la epistemología porque el conocimiento ya no es un fin en sí mismo, sino que se convierte en objeto de poder, vinculado a un *contrato social de la ciencia* (V. Bush, 1999) que debe implicar un beneficio. Así las cosas, la ciencia quedaría relegada a un lugar de servidumbre dentro de un nuevo paradigma denominado *tecnociencia*, cuyo objetivo no es conocer el mundo sino transformarlo (Echeverría, 2009), manteniendo una postura progresista (V. Bush, 1999) y un desarrollo lineal. En otras palabras, ya no se encuentra una preocupación por las disciplinas científicas sino una mirada

mercantil sobre el saber, que convierte al conocimiento en un producto de consumo y por ende, el discurso epistémico será el encargado de fabricar saberes y construir sujetos (Ramírez, 2004).

Esto difiere totalmente del concepto de *ecología de saberes* que promueve la Epistemología del Sur (Santos, 2010) –y que se presentará más adelante–, porque básicamente se manipula el conocimiento, siendo el Imperio –y no la epistemología– quien define qué problemas son válidos o no en función de sus juicios de valores, basándose en necesidades propias y equiparando al conocimiento con la innovación para convertirlos en: «Las nuevas fuentes de riqueza, poder y calidad de vida» Castells (2007, p. 20)– citado por Echeverría(2009, p.30). En este caso, la calidad es valorada por múltiples agentes según diversos criterios, especialmente, teniendo en cuenta su potencial de innovación y sus aplicaciones futuras. Por su parte, los científicos se convierten en trabajadores del conocimiento que están al servicio de las empresas tecnocientíficas –no de la sociedad–, quienes definen tareas y obligaciones, exigen resultados y pagan su salario (Echeverría, 2009).

Comprender el origen y el funcionamiento del Imperio como autoridad vigente permite asumir una nueva postura frente al conocimiento y a la epistemología como encargada de validarlo, puesto que el reconocimiento de la diferencia de saberes está presente, pero desde un discurso alienado por la globalización y la soberanía que el Imperio representa, «manipulando» las conciencias de los sujetos, en la medida en que los lleva a pensar, sentir y producir lo que de él mismo emerge. En consonancia, la teoría de género encuentra serios obstáculos para ser tenida en cuenta dentro de los círculos científicos, en tanto que como saber de los oprimidos, no representa un aparente beneficio dentro de los objetivos de la autoridad vigente; incluso podría llegar a convertirse en un discurso nocivo, al cuestionar las estructuras del poder hegemónico y tratar de empoderar de su realidad a los actores laborales, especialmente, a la mujer trabajadora quien al permanecer subyugada mantiene: «El *statu quo* del sistema con una mano de obra más barata –con respecto al varón–, mostrándose dócil ante las políticas de la compañía y desprovista de la capacidad de enfrentarse a las decisiones del poder» (Ibáñez, 2016, p. 3).

Estar ante este panorama puede resultar agobiante; sin embargo, es relevante señalar que el capitalismo también ha descodificado códigos primitivos que resultaban altamente represivos descubriendo posibilidades de expresión y diferenciación del sujeto. Tal es el caso de las minorías que pueden ser definidas como: «Conjuntos no axiomatizables que promueven composiciones que no pasan por la economía capitalista y la forma Estado» (Antonelli, 2011, p. 59); en otras palabras, que por su condición no logran ser abarcadas, totalmente, por el capitalismo ni ocupan un lugar prominente dentro del contexto científico. Así se gesta la oportunidad de proceder desde una nueva racionalidad política y social, contenida en la epistemología feminista, basada en la otredad (Sosa, 2009, p. 360) y en la insurrección en contra de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), que ha de originar nuevas reflexiones desde la diversidad y provocar contingencias que impliquen variaciones en el modelo vigente, haciendo posible el devenir de un sujeto de conocimiento que no solo cuestione el modelo hegemónico sino que genere propuestas para desligarse y pensarse singularmente dentro de la homogeneización que prevalece.

CÓMO UBICAR AL FEMINISMO DENTRO DE LA EPISTEMOLOGÍA

En el contexto de la academia, se reconoce que la epistemología, como discurso filosófico, supone un ejercicio permanente de reflexión en torno al conocimiento, a fin de constituirse en autoridad para definir la pertinencia de las metodologías de investigación y los criterios de validez de la ciencia. En consonancia, la reflexión discurre sobre las condiciones que hacen posible el conocimiento y la constitución de sistemas observadores, incluyendo el conjunto de creencias sobre la interacción entre las categorías mundo y sujeto, absteniéndose de atribuir propiedades a lo observado (Ramírez, 2004).

Concorde con lo anterior, el feminismo, como concepción del mundo, irrumpe en la coherencia del pensamiento occidental denunciando no solo la lógica categorial, que se construye sobre oposiciones (Palacios, 2009), sino un entramado de poder que desde la escisión del género juzga el ser. Así, lo masculino y lo femenino devienen como estereotipos (Gil, 2008) que conciben al hombre en su personalidad como rígido,

dogmático, racional, escéptico, fuerte e incluso agresivo y por el contrario, la mujer es referenciada como: «Un ser crédulo, ingenuo, inseguro, pasivo, sentimentalista, bueno, dependiente, débil y sumiso» (Ibáñez, 2016, p. 2). A partir de ahí se justifica la supremacía del varón, quien será advertido como sujeto del conocimiento, mientras la mujer, representada desde significantes ajenos al campo científico, ve silenciado su saber y queda a merced de ser dominada, objeto de abuso, necesitada de un otro que la represente en el espacio público e incluso, la instruya para desempeñar acertadamente su rol dentro de la sociedad.

Por consiguiente, adquiere sentido el proyecto de una epistemología feminista en tanto hace posible la reflexión sobre el contenido ideológico de la realidad y de igual manera, admite una aproximación a la mujer como sujeto de estudio -condenada al ostracismo en la ciencia tradicional-, haciendo visibles sus interacciones dentro del contexto en el que se desenvuelve. De este modo, es factible lograr un desarrollo científico que incluya fenómenos como la opresión (por género, raza, etnia o clase social), la exclusión y el esencialismo, los cuales permitirán ampliar la base conceptual y teórica existente –de acuerdo con Nudler-, pero, sobre todo, lograrán una mayor comprensión de la realidad, objetivo último de la ciencia.

En síntesis, es necesario trascender el paradigma de la epistemología convencional (Santos, 2010) para ubicar a la ciencia como construcción cultural, condicionada por el contexto y los sujetos que la construyen – como ya se ha dejado claro en los apartados anteriores-. Así mismo, se requiere admitir que el conocimiento no es objetivo ni neutral, pues, detrás de los conceptos se oculta una ideología que define las construcciones y representaciones sociales, dando como resultado un saber situado y sexuado (Palacios, 2009), que es susceptible de ser abordado desde diferentes paradigmas o referentes teóricos. Como resultado de este proceso, se harán visibles los obstáculos que ha enfrentado el feminismo para erigirse como un conocimiento científico y se presentarán algunos aspectos que median en su proceso de convertirse en epistemología.

EL FEMINISMO COMO PROYECTO EPISTEMOLÓGICO

Es importante resaltar, en primer lugar, que nombrar al feminismo como proyecto epistemológico tiene un doble propósito. Por un lado, permite hacer referencia a una actuación deliberada y planificada por parte de un colectivo que ambiciona generar cambios favorables a la situación de opresión y exclusión, que enfrenta la mujer dentro de la sociedad y como sujeto de ciencia, portadora de un saber legítimo que no ha sido reconocido. Por otro lado, pretende nombrar un conjunto de reflexiones que exaltan la lucha por validar el saber de la mujer y reconocerla como sujeto de ciencia y de estudio y, también, advierten la presencia de marcadas discrepancias al interior del movimiento feminista que han estorbado los consensos y con ello, dificultan su consolidación como programa científico.

Como corriente de pensamiento y de acción social, el feminismo cobra fuerza en la década de 1960, cuando los movimientos posmodernos, contestatarios de la razón occidental, allanan el terreno para hacer ciencia desde el reconocimiento de la diversidad de saberes y, con ello, se pone de manifiesto la lucha por la vindicación de los derechos de las mujeres en su condición de seres humanos y en este sentido, iguales a los varones. Sumado a esto, a partir de la publicación de *El segundo sexo* (1960) de Simone de Beauvoir, el feminismo no solo se ocupará del género, como categoría orgánica y a la vez sociocultural que define los roles de hombres y mujeres en la sociedad, sino de otras cuestiones como la sexualidad, la maternidad, la familia y la educación.

Este aspecto es importante porque reconocer el saber de la mujer permitirá advertir desde una nueva óptica: «Las contradicciones sociales, políticas y económicas y llevar a cabo acciones contra los elementos opresivos de la realidad» (Martínez, 2003, p. 51) y, a partir de ahí, será válido pensar en una epistemología feminista, que desde un enfoque fenomenológico y dialéctico, permita abarcar un mundo en constante construcción y reestructurar, en términos de Nudler (2004), los conocimientos existentes, bien sea desde la labor investigativa o como sujeto de la misma, para integrar, dentro de la epistemología tradicional, una interpretación propia de la realidad y, lograr así, un entendimiento

equilibrado de la misma que trascienda la superioridad del varón blanco, en detrimento de la mujer -y otras minorías oprimidas-, sin caer en la exaltación de una mayor complejidad de esta, ni tampoco pensar en una habilitación exclusiva de la mujer para hacer investigación feminista, como han pretendido algunas corrientes del feminismo.

Por otra parte, es importante tener presente que la ciencia ha transformado nuestro entorno material mediante tecnologías científicas desarrolladas por el paradigma de la tecnociencia, pero, también, ha introducido cambios conceptuales en el universo simbólico en el cual se desenvuelve el sujeto, en este caso la mujer. Dichos cambios han causado insatisfacción en ella porque se basan, exclusivamente, en criterios androcéntricos (excluyentes) que no dan cuenta de la multiplicidad de realidades posibles, motivo para exigir análisis innovadores como los que pueden generarse a partir de una epistemología feminista, en tanto que no solo pone de manifiesto los sesgos de género, sino que, retomando teorías y datos, pretende descubrir la posición de inferioridad de la mujer en la sociedad, lo que tiene repercusiones académicas y sociopolíticas (Pérez, 1995).

En este punto, cabe anotar que, pese al potencial que el feminismo puede tener como teoría del conocimiento, no ha estado exento de críticas. De una parte, se le acusa de ir más allá del análisis y teorización para enfocarse en propuestas para la acción que encaucen la liberación de la mujer, mezclando problemas de diversa índole (Pérez, 1995), que lo mantienen relegado del ámbito científico y lo ubican como discusión ética, política, pedagógica y, por tanto, carente de importancia para la ciencia, lo que, a su vez, dificulta la vinculación con instituciones y otras disciplinas que faciliten su desarrollo.

De otro lado, se le califica como simple discurso que tiene por único fin defender el punto de vista de la mujer, para lo cual intenta «traducir» el conocimiento a un lenguaje femenino, generando ambigüedad al no haber consenso en el significado de los términos empleados dentro de la teoría feminista ni una claridad en el propósito de este cambio, si tenemos en cuenta que la problemática de opresión, exclusión y violencia, no encuentra solución en un simple giro lingüístico. Contrario a esto, otros estudios examinan las implicaciones del enfoque sexista en el ámbito laboral y académico, haciendo visible la lucha de muchas mujeres para recibir apoyo

y reconocimiento por sus aportaciones; sin embargo, esta postura es simplista y bastaría con abordarla como una variable de investigación.

Así mismo, muchos de los trabajos en este campo se han centrado en la queja y a pesar de desvelar prácticas de exclusión, normas dobles y barreras estructurales impuestas por la comunidad científica (Pérez, 1995, p. 160), han pretendido exclusivamente ser incluidas en el paradigma imperante, lo cual no resulta novedoso y le resta credibilidad a su intención investigativa, pues, finalmente, se están reutilizando las matrices de la investigación tradicional (androcéntrica).

Desde otro punto de vista, se le inquiera con insistencia frente a cuestiones metodológicas y técnicas, señalando que no cuenta con instrumentos de recolección de la información propios ni tampoco con metodologías de análisis particulares que le posibiliten presentar una teoría propia (Padilla, 1999). Además, se le reprocha falta de objetividad, toda vez que las mujeres se involucran con el sujeto de estudio, expresando cierta empatía y aprobación frente a sus luchas y conflictos (Pérez, 1995), cuestiones que no son reconocidas por la comunidad científica pero que podrían legitimarlas como voceras de esas problemáticas y encargadas de visibilizar sus saberes; sin embargo, por las desavenencias entre las corrientes del feminismo, no han sentado una posición al respecto.

En síntesis, el feminismo permanece al margen del campo académico, toda vez que se le endilga un carácter netamente ideológico y político, sumado a la: «Ausencia de un auténtico programa de investigación que contemple desde una filosofía de género, un método y técnicas específicas, debilita y segrega a los estudios feministas» (Guzmán y Pérez, 2005, p. 113). No obstante, pretender que todos los saberes se inscriban dentro del paradigma imperante es excluyente y desconoce la singularidad del sujeto de estudio que no puede ser explicado a partir de categorías universales y conceptos generalizables. De igual manera, como ya se puntualizó en los apartados anteriores, los paradigmas no pueden pensarse desde una lógica categorial binaria (bueno/malo, mejor/peor) y más bien, se les debe ocupar —según los aportes que puedan realizar— para intentar comprender una realidad compleja y cambiante.

Con todo, no se puede desconocer que el feminismo se ha alzado en contra del conocimiento eurocéntrico y el poder que supone, denunciando

el enfoque androcéntrico del método científico y también, escudriñando sus producciones para revelar sesgos heurísticos que naturalizan la diferenciación basada en el género, la esencia de la mujer y su incapacidad –reforzada por la educación– para hacer ciencia. Así mismo, ha cuestionado que no se toma en cuenta el género como variable ni se ocupa de estudiar a la mujer como tal, en tanto que la asume como un dato más dentro de sus estudios, desprovista de un saber propio, y que los procedimientos utilizados para aproximarse a ella como sujeto de estudio, no la reconocen como otro legítimo, sino como objeto mudo que puede interpretarse a partir de leyes, por demás, generalizables a todo tipo de población.

Es innegable que, tanto los métodos como los análisis feministas pueden coincidir en muchos puntos con otras corrientes filosóficas y disciplinas científicas; sin embargo, se diferencian porque el feminismo señala abiertamente la dimensión ideológica que subyace a la construcción del conocimiento y: «Aunque no se pueda hablar de la filosofía feminista como un todo homogéneo pues hay diferentes corrientes y tendencias, todas ellas coinciden en señalar la ubicuidad del género y su papel como categoría analítica» (Pérez, 1995, p. 161).

Partiendo de lo anterior y retomando la definición de epistemología como teoría del conocimiento, que permite el acercamiento a la mujer como sujeto de estudio es posible pensar en algunos aspectos que constituyan la epistemología feminista. De acuerdo con Pérez (1995) es necesario situar a la mujer en la historia, poniendo de manifiesto su confinación al espacio privado pero también, sus aciertos en el campo científico a pesar de las limitaciones que ha tenido, relacionadas con la discriminación jerárquica dentro de la comunidad científica. De igual manera, retomar lo pedagógico permitirá comprender cómo se educa a la mujer para ser partícipe dentro de la sociedad y como sujeto de ciencia, haciendo visible una formación diferencial donde: «El control comienza a ejercerse a través de la descalificación, cuestionamiento de sus capacidades, menosprecio de sus contribuciones, diferenciación de actividades y apelación al rol de género (Gil, 2008 citado por Ibáñez, 2016, p. 5), lo cual tiene por objeto mantener un orden social y a la vez, orientar las preferencias de la mujer hacia ámbitos diferentes a la ciencia.

Considerar el aspecto epistemológico hará posible una reflexión en torno a la investigación feminista que defina metodologías y métodos

que, de acuerdo con de Barbieri (1993), no son diferenciales para cada disciplina y por tanto, no son de uso privativo de una determinada ciencia sino que permiten aproximarse al conocimiento mediante la adecuación a las teorías y técnicas existentes y por ello, es frecuente encontrar análisis desde la filosofía analítica, la epistemología naturalizada (Garry, 1997), la epistemología crítica, la antropología, la sociología, la historia y la biología. Además, a pesar de usar métodos «prestados», la diferencia está dada por la relación sujeto-sujeto en la investigación que reconoce la importancia de la experiencia personal e implica reconocer que se está inmerso en un universo simbólico que se expresa en las producciones científicas. En este sentido, se ven superadas las críticas que se le han hecho en este tópico y le permite enfocarse en su objetivo de generar una transformación de la ciencia.

Adicionalmente, cabe destacar la insistencia de las investigadoras feministas en que los métodos deben dar cuenta de las voces de las mujeres y abarcar el contexto en su complejidad y, por tanto, no puede existir una aproximación a ellos como si fueran objetos ni tratar de subordinar sus intereses a los del investigador, cuyo papel será producir conocimiento útil al servicio de la humanidad –especialmente de los oprimidos–, ocuparse de la situación de sometimiento de las mujeres y detener toda forma de discriminación y desigualdad social. Con este fin, se promueve un modelo de investigación-acción, participativo, horizontal, reflexivo, centrado en el sujeto y no en relaciones jerárquicas, ni en la racionalidad, independientemente de los métodos utilizados.

En concordancia, para aproximarse al sujeto de estudio se recurre a técnicas del enfoque cualitativo, como entrevistas a profundidad, grupos focales, estudios de caso, análisis del discurso y aparecen en escena otras, que el feminismo pretende acreditar como propias, tales como la interseccionalidad, que intenta dar cuenta de la percepción cruzada de las relaciones de poder que se instauran desde la triada opresora (género, raza y clase) y restringen el ejercicio de la ciudadanía (Mendoza, 2014); la deconstrucción, que se enfoca en las categorías fijas e inmutables asignadas a los sujetos, señalando que el significado es transitorio, se transforma y por tanto, no es universal, lo que implica remover múltiples capas de significados para comprender los términos en su contexto y a partir de allí visibilizar construcciones sociales opresoras y movilizar cambios; el

conocimiento situado, que permitirá abordar la subjetividad desde las: «Objetividades encarnadas» y; el cosmopolismo crítico, que con su crítica al esencialismo busca reconocer la diferencia pero sin esencializarla (Gregorio, 2006, p. 29-30).

En este punto, es importante señalar que el relativismo introducido por Kuhn, a pesar de reconocer como válidos todos los saberes, no implica aceptar como científicos todos los discursos. Para ello, Kuhn (1977), citado por Sesqueiros (2012), define algunos criterios para analizar una buena teoría que pueden dar luces para consolidar el proceso investigativo y de teorización que han llevado a cabo las feministas.

Primero, una teoría debe ser rigurosa dentro de su dominio, es decir, las consecuencias deducibles de la teoría deben estar en demostrado acuerdo con los resultados de los experimentos y las observaciones existentes. Segundo, una teoría debe ser consistente, no solo internamente o consigo misma, sino también con otras teorías aceptadas, actualmente, y aplicables a aspectos de la naturaleza relacionadas con dicha teoría. Tercero, debe tener un amplio campo de aplicación: inicialmente está designada para explicar observaciones particulares, leyes o subteorías. Cuarto y, estrechamente relacionado, debe ser simple, introduciendo orden a los fenómenos que en su ausencia estarían aislados individualmente y, en conjunto, confusos. Quinto, un punto algo menos convencional, pero, de especial importancia para las decisiones científicas efectivas, una teoría debe ser fructífera respecto a nuevos descubrimientos de investigación, esto es, debe revelar nuevos fenómenos o relaciones anteriores no señaladas entre aquellas ya conocidas.

En conclusión, la epistemología feminista comporta una nueva práctica de la ciencia que suprime la interpretación de los fenómenos desde una dualidad, los estereotipos de género, la sobrevaloración de la neutralidad y acredita el saber de la mujer como válido, deconstruyendo la creencia de una ciencia social exenta de emociones y abriendo espacio a una reflexión desde la diversidad (Martínez, 2003). Sin embargo, es importante resaltar que para instituirse como reflexión científica requiere generar acuerdos al interior del movimiento, con respecto al *common ground* y a los espacios controversiales, siguiendo los planteamientos de Nudler (2004), si pretende constituirse en un programa de investigación con un corpus teórico

particular. Con este fin, debe formularse una metodología que se ajuste a la verdad de las mujeres en su contexto y a las situaciones particulares que viven, dejando de lado los prejuicios y prototipos que se han asumido como legítimos. Para ello, es válido apropiarse de métodos de la investigación social –cualitativa– que les permitan escuchar a los informantes, observar su comportamiento y examinar el contexto cultural e histórico en el cuál están inmersos, pero, desde una postura ética innovadora, que de acuerdo con los lineamientos metodológicos de María Mies (1983) –citada por Martínez (2003, p. 53)–, implica asumir una parcialidad consciente que crea: «Una distancia crítica y dialéctica entre el investigador y sus sujetos de estudio» (Martínez, 2003, p. 53); una visión desde abajo que hace énfasis en el potencial liberador del conocimiento por estar al servicio de los grupos oprimidos y explotados; una participación activa en las acciones que integra la teoría y la práctica e implica involucrarse para generar cambios. Así mismo, se requiere contribuir al proceso de concientización colectiva que les permita a las mujeres como sujetos investigados, problematizar las situaciones en las que están inmersas a través de la historia individual y social y; finalmente, colectivizar sus propias experiencias, ya no con la pretensión de universalizar unos resultados, sino, para hacer visibles su realidades particulares en los contextos donde se desenvuelven.

CÓMO SE PUEDE CONCEBIR LA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA EN LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Para vincular una teoría científica a las epistemologías del Sur es importante resaltar que la epistemología como proyecto filosófico, que comporta la validación de conocimientos desde una perspectiva «naturalista» del discurso científicista tiene que morir. Su discurso, como poseedora de una soberanía epistémica que crea un marco externo para evaluar y validar el conocimiento, no se adecúa a este momento histórico que reconoce la incertidumbre de la infinitud de saberes producto de la diversidad inagotable de las experiencias de vida, al tiempo que plantea la necesidad de un cambio civilizacional que comporta una inminente transformación social (Santos, 2010). Por tanto, el objetivo último de la epistemología consiste en conferir la condición de conocimiento a una

forma de relación o interacción con el mundo, que reconoce la existencia de otros saberes y, con ello, queda claro que no es posible definir la validez del conocimiento fuera de su contexto.

Esta redefinición de su objetivo ha transferido la soberanía epistémica al ámbito de lo social y la ha liberado de su pretensión de erigirse como la única fuente autorizada para precisar qué cuenta como conocimiento y los criterios que definen la verdad o el error (propia del modelo científico), al mismo tiempo que le ha asignado un nuevo marco de actuación, puesto que reconocer la dignidad y validez de todos los saberes no implica caer en el relativismo y, por tanto, tiene la tarea de establecer las condiciones de su producción y validación. En otras palabras, la epistemología podrá ser considerada como un programa alternativo (Santos, 2010), que propende por una ecología de saberes, es decir, una reflexión en torno al conocimiento desde el reconocimiento de la diversidad, a la vez que establece las condiciones de producción y validación de los diversos saberes, a fin de que respondan a un marco de referencia común pero visto desde su singularidad y no desde la congruencia o no con un modelo externo dispuesto desde una normatividad constitutiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta de una Epistemología del Sur comporta una discontinuidad radical con el proyecto de la epistemología moderna porque concibe la inseparabilidad de la producción de conocimiento y su intervención transformadora en el mundo y, de la misma manera, aboga por una reconstrucción de la reflexión sobre los saberes que incluye la vinculación con la experiencia de los oprimidos. En consonancia, se reconoce que es imposible abordar el conocimiento si no es mediante la relación que se mantiene entre la experiencia del mundo y las condiciones de interacción con este en el marco de la vida en comunidad, porque no se puede crear conocimiento despojado de los procesos y de los sujetos que los protagonizan. Esto valida métodos de investigación no tradicionales y reconoce nuevas maneras de interpretar una realidad cambiante (Arriscado-Nunes, 2014).

Partiendo de lo anterior, el feminismo se encuentra acreditado para reclamar sus derechos epistemológicos (Mendoza, 2014), en tanto que puede hacer aportes para la comprensión del lugar que ocupa el género en los procesos de construcción del conocimiento, aspecto que, generalmente,

no se tiene en cuenta pero que pone de manifiesto que las categorías definidas por el saber occidental dejan por fuera muchas experiencias, a la vez que no son naturales al cuerpo ni elementos estructuradores de todas las sociedades (Mendoza, 2014). En este sentido, se requiere: «Entrar en una desobediencia epistémica que derrumbe el armazón de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha sido impuesto por la modernidad occidental» (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 8). Así mismo, una epistemología feminista permite reconocer al otro desde la otredad (alteridad de Dussel, 1995), otro, geopolíticamente, definido como indígena, africano, asiático e incluso, mujer porque no existe una esencia universal que la defina, sino múltiples experiencias singulares de las mujeres. Así mismo, desde esta propuesta alternativa se puede hacer frente a la totalización cultural -en tanto que la totalidad es negación del otro- y ocuparse de propender por la justicia, haciendo visible al oprimido y generando espacios que le permitan desligarse del discurso opresor.

Finalmente, la epistemología feminista puede converger en la Epistemología del Sur a partir de la lógica del reconocimiento de la diversidad de las comunidades humanas y las relaciones que mantienen con los espacios en los que se inscriben estas historias, así como las implicaciones que tienen esos saberes en la transformación del mundo. Esto supone un reconocimiento respetuoso de otros saberes y la interacción recíproca entre las comunidades con la intención de crear formas pacíficas de vida común y promover el crecimiento de las relaciones y capacidades de las comunidades humanas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con frecuencia se han aplicado, metafóricamente, en diversas áreas, saberes obtenidos a partir del método científico, asumiendo que al encajar las observaciones de los fenómenos en las categorías que propone el paradigma imperante, de manera automática se origina su inclusión en el fuero de la cientificidad. Así, la ciencia moderna se enfocó en generar una interpretación del mundo y de la humanidad desde una perspectiva naturalista, a partir un sistema categorial binario, basado en la diferencia sexual que reduce a la mujer a su condición de hembra –opuesta al macho–, por tanto, con funciones, roles, libertades y espacios de actuación

delimitados a partir de postulados morales (Martín, 2014). Tal interpretación permanece vigente en la posmodernidad y todo fenómeno que no logre ser encuadrado dentro del proceder de la comunidad científica, es nombrado como reflexión metafísica. Esta postura dificulta un reconocimiento del feminismo como generador de conocimiento científico, en tanto comporta un saber ético que pretende visibilizar a la mujer como sujeto de investigación y de ciencia y legitimar su lucha política, tendiente a movilizar a quienes son víctimas de la dominación y de la violencia simbólica.

A pesar de ello, la emergencia de movimientos contestatarios del saber hegemónico, como el modelo de espacios controversiales y las Epistemologías del Sur hacen sitio a propuestas epistemológicas que se aproximen al conocimiento, desde el reconocimiento de la diversidad y la complejidad del sujeto y gracias a ello, adquiere sentido el proyecto de una epistemología feminista que no solo pretende ubicar a la mujer dentro de la ciencia sino posicionar el concepto de conocimiento situado como marcador de validez, haciendo énfasis en que, si bien no es posible generalizar el conocimiento, no se debe perder de vista su potencial emancipatorio que lo pone al servicio de las poblaciones oprimidas, explotadas y excluidas (Martínez, 2003).

De acuerdo con lo anterior, el feminismo no debería seguir siendo considerado como un «toque» mujeril que se le debe dar al saber científico o una metodología más dentro del enfoque fenomenológico, bajo la premisa de que no tiene los elementos para constituirse como programa científico. El feminismo presenta una reflexión epistemológica en torno al conocimiento desde el saber de las mujeres, denuncia la invisibilización de los sujetos y la esencia universal de la mujer y busca la desnaturalización de las diferencias basadas en el género; por tanto, puede constituirse en discurso legítimo para: «Reinventar o rehabilitar, como sabios y válidos, saberes y experiencias que el pensamiento ortopédico y la razón indolente declararon como ignorantes y produjeron como ausentes» (Santos, 2010, p. 82) y con ello, promover la transformación de un contexto opresivo que las ha excluido, no solo de la ciencia sino de la vida política, social y económica. Todo esto, a pesar de abordar el sujeto de estudio desde metodologías «prestadas» y con métodos de los cuales apenas se está apropiando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2007). El programa de una epistemología evolucionista. En A. Rosas (Ed.), *Filosofía, Darwinismo y Evolución*. (pp. 121-179). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Debats Primavera*, (76), 1-26. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/004025947500947ba51cd>
- Antonelli, M. (2011). El capitalismo según Gilles Deleuze: inmanencia y fin de la historia. *Cuadernos de Filosofía*, (57), 51-66. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/122/84>
- Arriscado-Nunes, J. (2014). El rescate de la epistemología. En: B. Santos y M. Meneses (Ed.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. (pp. 219-244). Madrid: Akal.
- Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates de Sociología*, (18), 145-169. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>
- Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. *Redes*, VI (14), 89-156. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/ctsiima/VANNEVARBUSH.pdf>
- Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En: J. Delgado y J. Gutiérrez Fernández (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 53-68). Santiago de Chile: Síntesis.
- Dewey, J. (1986). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Echeverría, J. (2009). Interdisciplinariedad y convergencia tecnocientífica nano-bio-info-cogno. *Sociologías*, 11 (22), 22-53. Recuperado de: <https://bit.ly/2S5bmSL>

- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. (pp.50-68). México: Siglo XXI.
- Garry, A. (1997). Filosofía analítica, epistemología naturalizada y feminismo. A. Bach (traducción). *Hiparquia*, IX, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2FAYUJh>
- Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*, 12 (12), 103-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3005732.pdf>
- Giraldo, J. (2013). La epistemología evolucionista y el sentido de la verdad en Karl Popper. *Escritos*, 21 (47), 449-462. Recuperado de: <https://bit.ly/2FBHOuN>
- Gregorio, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (1), 22-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62310104.pdf>
- Guzmán, M. y Pérez, A. (2005). Las epistemologías feministas y la teoría de género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos desde la investigación científica. *Cinta de Moebio*, (22), 112-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102207>
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, J. (2016). Concepción de género como expresión del poder que media el quehacer docente dentro de las instituciones educativas. *Viref Revista de Educación Física Universidad de Antioquia*, 5 (4), 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2DCSczB>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Martín, S. (2014). *Concepto de género: de las teorías feministas a las políticas públicas. La universidad pública española como estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Martínez, M. (2003). Epistemología feminista y postmodernidad. *Cinta de Moebio*, (16), 50-56. Recuperado de: <https://bit.ly/2R3KjqW>
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En: Y. Espinosa-Miñoso, D. Gómez y K. Ochoa (Ed.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. (pp. 91-103). Popayán: Universidad del Cauca.
- Nudler, O. (2004). Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización. *Revista de Filosofía*, 29 (2), 7-19. Recuperado de: <https://www.iberlibro.com/Revista-Filosof%C3%ADa-Vol-Num-2004-Oscar/6903142026/bd>
- Padilla, L. (1999). Debates en torno a una metodología feminista, Eli Bartra (comp.). *Sociológica*, 14 (39) (pp. 251-254). Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/538>
- Palacios, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes Educativos*, 14 (1), 65-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444005.pdf>
- Pérez, E. (1995). Filosofía de la ciencia y feminismo: intersección y convergencia. *Isegoría*, (12), 160-171. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/247>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Argentina: CLACSO.
- Ramírez, D. (2004). Epistemologías, epistémica y epistemología: Conceptos empleados en la investigación social.

Planeamiento para la investigación, 1 (pp. 1-5).
Recuperado de: <https://bit.ly/2AbeNzV>

Rodríguez, L. y Rodríguez, P. (2014). El espacio controversial de los sistemas complejos. *Estudios Filosóficos*, (50), 103-129.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n50/n50a07.pdf>

Santos, B. (2010). ¿Un occidente no occidentalista? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal. En: B. Santos (Ed.), *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. (pp. 45-82). Argentina: Prometeo.

Sequeiros, L. (2012). *Las propuestas de Thomas S. Kuhn siguen vivas después de medio siglo*. [Blog] Fondo de cultura económica. Recuperado de: <https://bit.ly/2r1y3Mk>

Sosa, E. (2009). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51 (80), 349-372.
Recuperado de: <https://bit.ly/2DD8FUz>