

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

-Mención en Educación Ciudadana-

Pensar didácticamente la Filosofía en la formación
universitaria: el caso de Antropología Filosófica



Autora: Lic. Soledad Gaona

Director: Dr. Miguel A. Jara



ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU N° 406/17

Trabajo Integrador Final
Mención Educación Ciudadana

Pensar didácticamente la Filosofía en la
formación universitaria: El caso de
Antropología Filosófica

Autora: Lic. Soledad Gaona
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2021-



INDICE

Agradecimientos	3
Introducción	4
Capítulo 1: La Pedagogía del concepto o el problema como motor del pensamiento	11
1.1 La filosofía es creación de conceptos	11
1.2 El problema como motor del pensamiento	13
1.3 La pedagogía del concepto	15
Capítulo 2: El Método regresivo de la enseñanza de la Filosofía	17
2.1 Problema y concepto: problematización y enseñanza de la filosofía	17
2.2 La pedagogía del concepto: cuatro pasos didácticos para un método regresivo	19
2.3 Pensamiento y emancipación: la actualidad de los propios problemas	26
Capítulo 3: La enseñanza de la Antropología Filosófica desde una pedagogía del concepto	29
3.1 El campo problemático de la Antropología Filosófica: pensar el presente	29
3.2 Historia de la filosofía o reflexión filosófica: un falso dilema	33
3.3 Dos ensayos didácticos: enseñar desde la pedagogía del concepto y el método regresivo	35
3.3.1 Primer Ensayo Didáctico: Del concepto al problema: El Cógito Cartesiano	36
3.3.2 Segundo Ensayo Didáctico: Estudio de caso. Biopolítica y eugenesia: Esterilizaciones forzadas en Perú.	39
Reflexiones finales. Punto de inicio para el cambio en las prácticas de enseñanza	44
Referencias Bibliográficas	47
Anexos	49
1.1 Programa de la asignatura Antropología Filosófica	49
1.2 Bibliografía Primer Ensayo Didáctico	56
1.3 Bibliografía Segundo Ensayo Didáctico	60

Agradecimientos

A la Universidad Pública por seguir brindando espacios de formación

A Diego, amoroso sostén y compañero

A mi familia y amigos sin quienes estos recorridos serían más arduos aún

A Miguel, director paciente y generoso

Introducción

Genealogía de una inquietud

Que, en definitiva, hacer historia del pensamiento no puede ser nunca una forma satisfecha de complicidad con los modos presentes de pensamiento, y convertirse así en mera legitimación de la razón (moderna).

Miguel Morey
Tecnologías del Yo y otros textos afines

A menudo sucede que necesitamos tomar cierta distancia para cambiar el foco de la mirada. Desenfocar para volver a mirar permite cartografiar los recorridos en retrospectiva. Abrir el campo de visión a menudo también vuelve extrañas algunas prácticas que alguna vez parecieron tan apropiadas. La distancia habilita múltiples perspectivas, muestra el bosque y también sus claros. Este trabajo es una reflexión teórica y problematizadora sobre mis prácticas de enseñanza de la filosofía que sólo han sido posibles a partir de esa distancia.

Intentaré trazar la cartografía de esos recorridos para indagar otro(s) caminos posibles que nos internen en el bosque que quizás sea ya otro.

Luego de diez años de docencia universitaria en filosofía, algunos interrogantes comienzan a inquietar mis prácticas de enseñanza adquiridas y especialmente reiteradas. De tanto en tanto un acontecimiento emerge, modifica nuestra mirada y pone en tensión hábitos y prácticas hipernaturalizadas. Una necesidad imperiosa de *salir* al mundo, otros mundos -y por otros mundos entiéndase *otras aulas, otras experiencias de enseñanza-* me asistía cada vez que una clase nueva comenzaba. Y decidí atender el malestar y comenzar un recorrido otro del que este trabajo es parte.

No es común que se incentive a quienes se dedican a la Filosofía (ya sea la investigación o la docencia) a desplegar un relato personal y subjetivo de las razones, motivaciones, deseos, etc. que les conducen a sumergirse en el estudio de la disciplina. O más específicamente sus motivaciones en la elección de tal o cual problema filosófico al que han de dedicar largas horas de sus días. Rara vez encontraremos en una tesis en Filosofía la descripción de las condiciones subjetivas y personalísimas bajo las cuales, un

trabajo académico para una instancia de finalización de carrera -como lo es este escrito- es posible. Sin embargo, he encontrado en el universo de la Didáctica y especialmente de la Didáctica de las Ciencias Sociales y desde allí hacia la Didáctica Filosófica la posibilidad de trazar otros recorridos especialmente amorosos¹.

Y es que sin solución de continuidad el paso de estudiante a ayudante de cátedra me encontró sin demasiada reflexión -ya que era el curso casi natural y esperable- nuevamente en aquellas aulas en las que había transcurrido mi formación. La oportunidad de concursar se presentaba en tiempos en que la escasez de llamados a ingreso a la docencia universitaria no abundaba y fue así que comenzó mi trayectoria docente.

Mi práctica docente se inicia en el año 2009 a pocos meses de haber recibido el título de Licenciada en Filosofía otorgado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Luego de haber defendido la tesis -requisito indispensable para culminar la carrera- en noviembre de 2008, en marzo del año siguiente se llama a concurso interno el cargo de Ayudante para la asignatura Antropología Filosófica del cuarto año de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo. Esta cátedra junto con Filosofía de la Cultura y Problemas Filosóficos de la Modernidad forma parte del Área Antropológico Social del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades. Las y los profesores a cargo de estas asignaturas y sus ayudantes también participábamos del proyecto de investigación "*Filosofía de la Cultura. Resignificaciones de la subjetividad*". Es así que el inicio de mi práctica docente en la Universidad se desarrolló en un entorno académico ciertamente especializado en un área específica de la división de áreas filosóficas clásicas. La naturalización del modo en que aprendí y comencé a enseñar no generó en mí conflicto alguno ya que el pasaje del rol de estudiante universitaria a asistente de docencia en la universidad, se produjo -sin ninguna otra experiencia docente- al interior de un grupo con el que continuaba mi formación en investigación.

El modelo didáctico tradicional y hegemónico, en mi formación universitaria, ha sido el de la *explicación*. Esto es básicamente la exposición, a cargo del docente, del

¹Contrariamente una suerte de asepsia afectiva rodea la disciplina filosófica que considero tiene que ver con cierta tradición elitista que se ha configurado en torno a la labor filosófica académica desde la Modernidad y que ha calado hondo en el actual contexto de hiper especialización teórica de corte individualista neoliberal. Habrá tiempo quizás en las conclusiones para desarrollar algunas líneas críticas posibles a este respecto.

entramado teórico-conceptual del filósofo² que se estuviera abordando; generalmente sin historizar ni ubicar este pensamiento en un entramado social y político que evidenciara su propia condición de posibilidad y los vínculos con otros modos de problematización de problemas similares. La *explicación* y el *comentario* de las fuentes son los modos en los que gradualmente vamos transitando la carrera del profesorado y la licenciatura. Ambas compartiendo un tronco común de asignaturas filosóficas hasta el momento en que el profesorado cursa sus materias pedagógicas y didácticas y la licenciatura avanza sobre problemas específicos de la filosofía dependiendo de la orientación elegida. Esto ocurre en el cuarto año de la carrera. Este modelo de formación, el explicativo, responde según Pagés (1994) al modelo de *currículo técnico* que, si bien está planteado para la enseñanza de la historia, la geografía, y las ciencias sociales considero puede aplicarse a la generalidad de la enseñanza universitaria en filosofía. El estudiantado no tiene más que un rol pasivo en el que, siguiendo al didacta catalán, “El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y sólo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado” (Pagés, 1994, p.38).

Es así que, de los tres modelos de curriculum presentados por el autor: *técnico*, *práctico* y *crítico*, mi experiencia tanto como estudiante como docente, indica que las prácticas de enseñanza universitaria son, en su mayoría, identificables con el primero.

Transitar la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales confrontó mis prácticas con una multiplicidad de inquietudes y comencé a tener herramientas para describir y abrió un espacio necesario para que pudiera interpelar y cuestionar mis prácticas. Esa invitación a desnaturalizar lo que creemos *dado de una vez*, que suelo hacer a mis estudiantes, fue aquella que yo misma me habilité y que ha iniciado un camino en el que el retorno solo es posible para revisar y volver a problematizar mis prácticas de enseñanza. ¿De qué manera ha configurado la formación universitaria los modos de pensar la enseñanza de la filosofía en general y en ámbitos no filosóficos en particular? Una inquietud que habilita la identificación de las matrices epistemológicas que han configurado un modo de pensar la enseñanza de la filosofía en la formación universitaria que intentaré desnaturalizar.

²Debo referirme a filósofos en masculino exclusivamente ya que no se ha presentado en ningún programa de ninguna asignatura a lo largo de la totalidad de mi carrera una sola filósofa mujer.

Una cuestión preliminar: ¿Qué filosofía enseñar?

La enseñanza de la filosofía siempre entraña la distinción necesaria de los múltiples sentidos que esta puede abarcar. Esta distinción cuenta, a su vez, con una historia en el interior de la propia historia de la disciplina. Sus referentes más destacados son Kant y Hegel. El primero, frente a la imposibilidad de contar con un sistema filosófico único y cerrado, aceptado como verdadero por todos los filósofos, se declaró partidario de concebir a la filosofía como la actividad propia del ejercicio de la razón. Del lado contrario, se encuentra la posición de Hegel quien, en sus *Lecciones de Historia de la Filosofía*, sostuvo no solo la imposibilidad de hacer filosofía fuera de la historia de la filosofía sino también su identidad: la filosofía es su historia.

De este modo, la filosofía como sustantivo es concebida como una respuesta acabada, un universo cerrado, algo cumplido y externo al que lleva adelante el ejercicio del pensamiento. Mientras que, si la considera como verbo, remite a la acción de filosofar, a la actividad abierta que promueve un ejercicio de pensamiento. Así se advierte que, aquello que el término guarda, le confiere a la filosofía una presencia bifronte en la cultura. Por un lado, estaría en la historia de la filosofía, como el relato de las grandes respuestas que han dado los filósofos durante más de 25 siglos en Occidente, pero, a la vez, la filosofía habitaría en la producción permanente de los filósofos y sus doctrinas que se plantean los problemas que atraviesan su presente, sin desconocer la historia de la disciplina y a los pensadores del pasado.

Llevada al ámbito de la enseñanza de la disciplina, esta dicotomía puede ser -y ha sido- interpretada en dos sentidos. Tomada en un primer sentido postularía que así como se puede estudiar historia de la ciencia o aprender ciencia, de la misma manera se podría estudiar historia de la filosofía o aprender filosofía en la formación inicial del profesorado, como si se tratara de una disyunción excluyente. Un segundo sentido, por el contrario, sostendría que la historia de la filosofía y el filosofar pueden coexistir como dos alternativas en la enseñanza de la disciplina, en tanto la historia de la filosofía se entienda como un espacio con el cual se dialoga desde el presente y sus problemas con las respuestas elaboradas por los filósofos del pasado. Creo que la opción que asume el segundo sentido de esta dicotomía es la más indicada para abordar la enseñanza de la filosofía en general y en la formación inicial del profesorado en particular. En primer término, adoptar en la enseñanza un concepto de filosofía en tanto práctica histórico-reflexiva y crítica para definir, en segundo lugar, unas maneras de enseñarla asentada en el hacer, en la construcción crítica de un proceso de indagación y de investigación de las

problemáticas y conceptos filosóficos que le son inherentes e involucra tanto al docente, quien la propone como a los estudiantes que la llevan adelante.

La formación filosófica universitaria se inserta en una realidad compleja -como toda formación inicial sin importar la disciplina específica -que implica diversos aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y laborales entre los más significativos. Estas representaciones sociales e idiosincráticas de los y las estudiantes se anclan en el modo en que conciben la educación en general, la filosofía como cuerpo de saberes y finalmente la práctica teórica y su enseñanza en el caso de los profesorado.

Para introducirnos en el campo problemático de la enseñanza de la filosofía en general y en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario en particular, los aportes de Cerletti (2009) puede resultar de ayuda para clarificar desde un comienzo la problemática propia de la tarea, ya que recupera dos preguntas que creo fundamentales para la enseñanza de la filosofía: ¿Cómo enseñar? y ¿Qué enseñar? Al respecto sostiene:

Debido a que enseñar filosofía supone poner en acto una actividad o una práctica a partir de ciertas cuestiones que no están constituidas como un campo cerrado de saberes y cómo esa actividad es su propio objeto, abordar los desafíos de qué y del cómo se torna una tarea compleja. (Cerletti, 2009, p. 45)

Esta tarea nos involucra también en una situación paradójica; por un lado, se estimula la formación de estudiantes críticos y creativos pero, por otro, se los encauza en el pensar y el hacer. (Cerletti y Kohan, 1996, p. 150). La educación, advierte Foucault, a través del discurso pedagógico, se establece como uno de los fundamentales dispositivos de disciplinamiento y normalización. El docente de Filosofía, entonces, se encuentra tensionado por la demanda institucional de cumplir con el objetivo político de la enseñanza (la normalización) y la pretensión, no menos política de la práctica filosófica, que es el de formar personas con actitud crítica, capaces de “desnaturalizar” el orden social. A partir de esto caben algunas preguntas fundamentales: ¿Cómo enseñar filosofía desde una perspectiva que no diluya el potencial crítico de la disciplina y lo convierta en un mero aparato ideológico? ¿Qué debe hacer un docente de filosofía? ¿Enseñar a pensar críticamente? ¿Reconstruir la serie de problemas que históricamente caracterizan el corpus disciplinar? Podríamos plantear que ambas respuestas pueden afirmarse sin terminar de resolver el problema. Entonces, delineamos otros interrogantes. ¿Cómo evitar que nuestra tarea se convierta en una mera “normalización” de ciertos contenidos? ¿Cómo

evitar salir de la lógica del “comentario” o de una relación meramente instrumental con la filosofía -como profesores y profesoras y como estudiantes-?

Las preguntas precedentes, en cuanto apelan a un reiterado “cómo”, nos ponen a su vez en relación con la problemática del método y las relaciones intersubjetivas. El hacer cosas con otros nos enfrenta seguramente con uno de los aspectos más potentes y, por eso mismo, de mayor dificultad y riesgo de las prácticas educativas: la construcción de subjetividad y la necesaria importancia de la formación filosófica para el ejercicio de la ciudadanía. Desde esta perspectiva la formación en filosofía tiene una significación social afirmativa en tanto se ubica más del lado de la subversión que de la afirmación del orden establecido. En una entrevista sobre el rol del filósofo en la sociedad Michel Foucault sostenía que :

El filósofo no tiene un papel en la sociedad. No puede situar su pensamiento en relación al movimiento actual del grupo. Sócrates es un excelente ejemplo: la sociedad ateniense sólo puede atribuirle un papel subversivo, sus cuestionamientos no podían ser admitidos por el orden establecido. En verdad es al cabo de una cierta cantidad de años que se toma conciencia del lugar del filósofo; en suma, le atribuimos un papel retrospectivo. (Foucault, 2000, p. 34)

Ahora bien, está claro que la enseñanza de la filosofía y el ser filósofo o filósofa responden a dos prácticas bien diferentes. De hecho se hace necesaria la distinción en tanto existe un supuesto tácito en relación a la enseñanza y la filosofía que se enuncia de la siguiente forma: Ser docente de filosofía supone el ser filósofo (o investigador en filosofía) y ser filósofo (o investigador en filosofía) basta para ser docente. (Couló, 2020b, p. 12). Este prejuicio que ronda las aulas donde se enseña filosofía condiciona las prácticas de enseñanza y organiza el presunto *status* de los y las profesoras de filosofía dependiendo del nivel educativo en el que se desarrollen (educación media, superior no universitaria y universitaria) y sus prácticas de investigación y publicación. Como si la enseñanza media, por ejemplo, no demandara de la investigación para su enseñanza y la universitaria bastara por sí misma en tanto pone el foco en las prácticas de investigación siendo la enseñanza una especie de “excusa” para sostener proyectos de investigación con financiamiento.

Esta compleja realidad de la que soy parte -que, por supuesto, no es exclusiva del ámbito de la enseñanza de la filosofía- tensiona mis prácticas instituidas y naturalizadas y es allí cuando se hace preciso un trabajo de revisión de los modos y las prácticas que despliego en mis clases. Tomando como punto de partida esa necesidad de revisión y

desnaturalización es que me acerco a la Didáctica de las Ciencias Sociales intentando ampliar las perspectivas posibles para la enseñanza de la Filosofía en contextos complejos en los que la interdisciplinariedad y los diálogos entre saberes se hace cada vez mas necesario. Este trabajo es el inicio -aunque también cierto final- de este recorrido.

Finalmente, este trabajo integrador se organiza en tres capítulos y sus respectivos apartados específicos. En el primero “La Pedagogía del concepto o el problema como motor del pensamiento” se presenta el entramado conceptual con el que trabajaré a partir de la filosofía de Deleuze & Guattari centrado en los conceptos de *concepto* y *problema* imprescindibles para un abordaje de la filosofía entendida como *creación de conceptos* y el *problema* como aquello que nos fuerza a pensar. En el segundo capítulo “El método regresivo en la enseñanza de a Filosofía” desarrolla lo que Silvio Gallo -desde su lectura de Deleuze y de Deleuze & Guattari- también denomina *método regresivo*. Propone pensar didácticamente la enseñanza de la filosofía a partir de la regresión que va desde el concepto que el o la filósofa/a presenta hacia el problema -que suele estar oculto- y al que este concepto intenta dar solución. Para ello sugiere proceder desde cuatro pasos didácticos que serán desarrollados in extenso en este capítulo. Por último, el capítulo “La enseñanza de la Antropología Filosófica desde una pedagogía del concepto” delimita en primera instancia el campo problemático de esta área específica de la Filosofía haciendo un rastreo histórico- problemático de sus principales fuentes y la actualización de sus problemáticas actuales para luego, en un segundo apartado, abordar en dos ensayos didácticos, la enseñanza de temas que considero centrales en dos unidades del programa vigente de la asignatura Antropología Filosófica para la carrera de Servicio Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

Capítulo 1: Pedagogía del concepto y el problema como motor del pensamiento

Si hay tiempo y lugar para crear conceptos, la operación correspondiente siempre se llamará filosofía, o no se diferenciará de ella si se le diera otro nombre.

Deleuze & Guattari,
¿Qué es la Filosofía?

1.1 La filosofía es creación de conceptos

Se cree fácilmente, siguiendo a Platón y a Aristóteles, que la filosofía es el arte de contemplar lo inteligible, la mediación indispensable para captar “el logos” o la naturaleza de lo eterno; o bien, siguiendo a Descartes y a Kant, que se trata de la ciencia de la reflexión, cuyo desarrollo estaría a cargo de “la razón” como disposición o facultad privilegiada entre las capacidades humanas; o bien, finalmente, siguiendo a Habermas y a los lógicos, que la filosofía consiste en el estudio de las condiciones necesarias para una correcta comunicación argumentativa, estudio que permitiría establecer un “consenso” de las opiniones divergentes. Contemplando lo inteligible, sea al precio de desdeñar lo sensible, o bien queriendo depurarlo, captaríamos la verdad de las cosas, es decir, todo lo que éstas son en sí mismas (esencialismo o idealismo objetivo); reflexionando sobre la experiencia propia, encontraríamos la razón en virtud de la cual todas las cosas son tal como las representamos (criticismo o idealismo subjetivo) y, por último, comunicando apropiadamente nuestras opiniones o pretensiones, generaríamos una situación de habla en la que los propósitos de todos, así como también los medios para alcanzarlos, encontrarían un lugar común y un punto de acuerdo (acción comunicativa o idealismo intersubjetivo). Sin embargo -nos dicen Deleuze y Guattari-, la filosofía...

... no es contemplación, ni reflexión, ni comunicación, incluso a pesar de que haya podido creer tanto una cosa como otra, en razón de la capacidad que tiene cualquier disciplina de engendrar sus propias ilusiones y de ocultarse detrás de una bruma que desprende con este fin. [...] La contemplación, la reflexión, la comunicación no son disciplinas, sino máquinas para constituir Universales en todas las disciplinas. [...] El primer principio de la filosofía consiste en que los Universales no explican nada, tienen que ser explicados a su vez (Deleuze y Guattari, 1993 p.12-13)

Tenemos varias razones para sostener una serie de afirmaciones: en primer lugar, que la filosofía es una disciplina a la que pertenece un dominio de saber concreto y distinto

de otros, mientras que la contemplación, la reflexión y la comunicación no delimitan dominio alguno, ni sugieren una actividad especial del pensamiento, sino que son tan sólo modos de conducta que erigen universales, sin importar cuál sea el campo teórico en que operan. Otorgar a la filosofía un ámbito de acción universal, es decir, caracterizarla como una conducta que se puede asumir en todos los campos del saber, no solamente implica desconocer que muchas disciplinas nunca la han necesitado para desarrollarse, sino también asignarle un dominio vago e impreciso.

En segundo lugar, si la filosofía no se define por ninguno de aquellos modos de conducta, es ante todo porque no depende de un fondo universal (ni tampoco lo es), en el sentido en que surgiría de un universo reconocido igualmente por todos los hombres: pues la filosofía no se explica a partir de la verdad en la que están más o menos fundadas las opiniones, ni a partir de la naturaleza humana, ni a partir de la estructura lingüística fundamental del hombre, nociones universales que por sí mismas no explican nada, siempre que se las considere dadas de antemano. Porque si la filosofía consistiese en una conducta universal, si derivara de nociones universales, ¿cómo explicar a su vez el hecho de que no todos los hombres filosofan? Por el contrario, como ya se habrá notado después de un sutil examen, la filosofía ha trabajado en la explicación de nociones tales como verdad, naturaleza humana, estructura lingüística originaria, hasta el punto de llegar a convertirlas en conceptos. La contemplación, la reflexión, la comunicación constituyen universales en todas las disciplinas, pero no dicen nada de los conceptos que las explican.

Así pues, en tercer lugar, el que la filosofía se haya querido presentar como el ejercicio por excelencia de estos modos de conducta, se debe a que los filósofos que así han procedido desearon ocultar la motivación real de su pensamiento, provocando, ora la ilusión de un “descubrimiento de la verdad” por medio de la contemplación, ora la de un “esclarecimiento de la naturaleza humana” mediante la reflexión, ora la de un “desocultamiento de la intención lingüística originaria” a través de la comunicación. Pero, en cualquier caso, no se trata más que de ilusiones, pues como ya lo decía Nietzsche, cuando un filósofo habla en nombre de la verdad reconocible por todo hombre, tan sólo oculta su pasión más fuerte:

Poco a poco se me ha ido manifestando qué es lo que ha sido hasta ahora toda gran filosofía: a saber, la autoconfesión de su autor y una especie de *memoires* [memorias] no queridas y no advertidas; asimismo, que las intenciones morales (o inmorales)

han constituido en toda filosofía el auténtico germen vital del que ha brotado la planta entera (Nietzsche, 1983, p. 26)

1.2 El problema como motor del pensamiento

Si la filosofía no consiste en contemplar, ni en reflexionar, ni en comunicar, entonces ¿qué actividad especial la caracteriza? La respuesta que Deleuze y Guattari nos dan es, precisamente, la labor de *crear conceptos siempre nuevos*. Hacer filosofía también exige instaurar ciertos presupuestos, pero ello no es tan fácil como lanzar opiniones que expresen la pretendida profundidad, la universalidad perceptiva y afectiva de un sujeto en una ocupación cualquiera. De hecho, los presupuestos de una filosofía nunca son opiniones dominantes, si bien ostentan sus valores en el terreno de la opinión, o mejor, frente a este terreno³. Cuando afirmamos que la filosofía es creación de conceptos, deseamos dar a entender que es productiva e innovadora, no en el sentido capitalista de la producción rentable de mercancías y de la innovación del mercado, sino en el sentido en que sus resultados, o sea los conceptos, son el producto siempre renovado de una construcción teórica, de un trabajo del pensamiento, y no meramente unas verdades descubiertas en virtud de una conducta común a todos los hombres.

La filosofía es revolucionaria en contra de las opiniones dominantes, en contra de la voluntad de las mayorías. Platón no descubre el mundo de las Ideas, inventa el concepto de Idea y con ello el mundo que le es propio. Kant no descubre la razón pura, construye un sistema de facultades que harán del sujeto una entidad autónoma. Los filósofos no han encontrado los “conceptos” como quien halla un tesoro tras una búsqueda de la verdad universal, los han creado por una causa singular, a menudo inconfesable. Y si es cierto que esto último concierne al orden de las motivaciones antes que al de las razones o condiciones de verdad, también es cierto que, siguiendo todavía a Nietzsche, estas razones sólo se articulan en el campo de las motivaciones. Por consiguiente, la verdad o razón de ser de una filosofía siempre permanece singular: es justamente el problema singular planteado por la creación de esta filosofía. Es así que “Todo concepto remite a un problema o a unos problemas sin los cuales carecería de sentido...” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 22) lo que implica que estos conceptos podrán ser comprendidos a medida que se vayan despejando y solucionando los problemas para los cuales han sido creados.

³ Sobre la contemplación, la reflexión y la comunicación como formas de la reconocimiento, y sobre su estrecha relación con la opinión, cfr. Deleuze y Guattari, *¿Qué es la filosofía?* pp. 146 y ss.

Queda claro entonces que los conceptos solo son creados en función de una imperiosa necesidad de dar solución a un problema.

La pedagogía del concepto consistirá entonces en desandar ese recorrido retrospectivamente. Es decir: desde la formulación del concepto hasta el problema al que intenta dar solución⁴. En síntesis:

[...] decimos de todo concepto que siempre tiene una *historia*, aunque esta historia zigzaguee, o incluso llegue a discurrir por otros problemas o por planos diversos. En un concepto hay, la mas de las veces trozos o componentes procedentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos. No puede ser de otro modo ya que cada concepto lleva a cabo una nueva repartición, adquiere un perímetro nuevo, que tiene que ser reactivado o recortado. (Deleuze & Guattari, 1996, pp. 23-24)

Surgen aquí al menos dos interrogantes: ¿hasta dónde rastrear un concepto? Y si este rastreo es posible ¿encontraremos un punto originario? Dos filósofos pueden usar una misma palabra para tratar dos conceptos diferentes. Pero en la medida en que responden a problemas distintos, se trata de dos conceptos diferentes. Esto nos aclara lo que para Deleuze significa la variabilidad de los conceptos, es decir, la actualización que siempre pueden tener. Los conceptos cada vez se actualizan de diferentes formas en la medida que *el concepto es una respuesta a un problema planteado*. Todo concepto está ligado al problema que plantea y lo soluciona. Sostiene Deleuze en *Diferencia y Repetición*:

Una solución siempre tiene la verdad que merece de acuerdo con *su* propia verdad o falsedad, es decir de acuerdo con su sentido [...] porque la solución se desprende necesariamente de las condiciones completas bajo las cuales se determina el problema en tanto problema, de los medios y de los términos que se dispone para plantearlo. El problema o el sentido es a la vez, el lugar de una verdad originaria y la génesis de una verdad derivada. (Deleuze, 1993, p. 243)

Lo que sucede, y en esto radica el avance de la filosofía, es que cada filósofo es capaz de plantear y replantear nuevos problemas, bien porque los considera mal planteados, bien porque considera que el problema es otro. Unos componentes para crearlo (se hace finito). El *Dasein* en Hegel es diferente al de Heidegger, no se trata del mismo concepto porque se trata de otro problema al que responde. Sus componentes son diferentes. Mas esto no implica que se puedan deducir unos conceptos de otros, dado que

⁴En el próximo apartado desarrollaremos en profundidad lo que, siguiendo los planteos de Deleuze en torno a la pedagogía del concepto, Gallo denomina Método regresivo para la enseñanza de la Filosofía.

se volvería a caer en la pretensión de tratar de deducir toda la filosofía de un concepto inicial. Y aunque es potencialmente infinito, interior y exteriormente, no es necesario rastrearlo, pues se trata de otros conceptos que responden a otros problemas, que están planteados de otro modo. En esta relatividad reside la posibilidad de la pedagogía del concepto.

1.3 La Pedagogía del concepto

Todo filósofo pasa por una pedagogía del concepto para hacer filosofía. Lo que hace es replantear los problemas, modificarlos, en la medida en que da nuevas soluciones, crea nuevos conceptos; esto lo hace porque ve mal planteados o mal solucionados los problemas (de nuevo pedagogía del concepto). Y está en condiciones de afirmar que un problema está mal planteado porque ha visto cómo ha sido construido un concepto, cómo se conecta con otros conceptos y cómo los conceptos responden a una problemática (ha hecho una pedagogía del concepto). Además de esto, existe un *gusto* filosófico que le dice qué no está bien planteado-solucionado en el asunto, le dice que algo no anda bien y que hay que hacer otra cosa, crear, pensar algo nuevo. Esto es lo primero de una pedagogía del concepto y en razón a esto Deleuze puede decir que la pedagogía del concepto es la salvación de la filosofía: ésta necesita crear nuevos conceptos, plantearse nuevos problemas para seguir avanzando (Deleuze & Guattari, 1997, p. 18).

Un segundo aspecto de la pedagogía del concepto es que examina cómo algo está construido porque ubica lo no pensado en un plano de inmanencia, se toca el plano mismo y se logra decir lo que no se había dicho por otro filósofo. Esta posibilidad de desentrañar lo no-dicho por un filósofo, pero que su filosofía supone, tiene las consecuencias de dar la posibilidad de recorrer el acto de creación del filósofo que esté en estudio, así como la de entender propiamente al filósofo. Vista así, la pedagogía del concepto hace explícitas dos tareas que se suelen pensar separadas: aprender a crear y aprender historia de la filosofía. La pedagogía del concepto no es un simple estudio que se hace como ejercicio de entrenamiento o de entretenimiento, sino que siempre se hace para saber por dónde seguir haciendo filosofía y cómo ha sido el proceso de construcción de otros.

Una tercera instancia de la pedagogía del concepto es su contingencia. Esto explica que se diga ‘Hegel no le hace justicia a tal o cual pensador’, ‘El Spinoza de Deleuze no es Spinoza’. El asunto de la filosofía en su momento pedagógico no es hacer una fotocopia de..., sino un retrato: “La historia de la filosofía es comparable al arte del retrato. No se trata de cuidar el parecido, es decir, de repetir lo que el filósofo ha dicho,

sino de producir la similitud despejando a la vez el plano de inmanencia que ha instaurado y los conceptos nuevos que ha creado. Se trata de retratos mentales, noéticos, maquínicos” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 58) ¿No está diciendo con esto que cada cual interpreta cómo está armado un concepto? ¿No hay de nuevo un arte de la interpretación, una nueva hermenéutica? Sería mejor considerar que la pedagogía del concepto es contingente, como lo es la filosofía, porque depende del mismo gusto filosófico del filósofo; también sería mejor decir que el Spinoza de Hegel funciona, Hegel hace que funcione. Si la preocupación de la filosofía fuera por determinar lo que verdaderamente dijo el filósofo, no avanzaría y recaería de nuevo en la búsqueda de la verdad.

La filosofía hace justicia cada vez a los otros filósofos, pero no en una *Historia de la filosofía*, sino en una *Historia filosófica de la filosofía*, como Hegel insistía o en una *geofilosofía*, como reformulará Deleuze. El riesgo de ‘la verdad del filósofo’ radica en que introduce una trascendencia, en que desvía la tarea de la filosofía de crear conceptos, en que mantiene una concepción estática del concepto.

Desde la perspectiva de Deleuze, la filosofía no necesita de un rastreo completo de lo que supone para crearse, basta con hacer un poco de pedagogía del concepto, por decirlo de alguna manera, para avanzar. Con esto se sale del lugar común que exige hacer un recorrido completo por la historia de la filosofía. Primero, es imposible; segundo, es mejor hacer filosofía de la historia de la filosofía o geofilosofía, esto es, pedagogía del concepto, para saber qué está mal planteado y replantearlo. Deleuze no lo estudia todo, se concentra en ciertos conceptos filosóficos que son los que le permiten hacer filosofía a él (Platón, Leibniz, Hume, Descartes, Nietzsche, Bergson, Estoicos, Kant, Hegel, Spinoza); no lo revisa todo, no puede, habría quedado encadenado a ciertas fuerzas externas que pretenden controlar el quehacer filosófico, y no habría creado nuevos conceptos. Afirmar esto significa resistir al poder que se ejerce en la academia y en la industria cultural sobre los modos de hacer filosofía.

La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿Cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant, Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto a o más a esta especialidad de la que se burlan. Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen (Deleuze & Parnet, 1996, p.17).

Capítulo 2: El método regresivo en la enseñanza de la Filosofía

Diría que, antes de conquistar el color filosófico (y el color filosófico es el concepto), antes de saber o llegar a inventar conceptos, ¡hace falta tanto trabajo!

Gilles Deleuze & Claire Parnet
El abecedario de Gilles Deleuze

Deleuze y Guattari afirman que es necesario volcarse a una “pedagogía del concepto” a la cual los filósofos se dedicaron poco a lo largo de la historia. Ahora bien, si los conceptos no están dados, sino que son creados, es posible descifrar las reglas, los procesos, los caminos de creación de los conceptos; es posible y necesaria, una pedagogía del concepto, esto es: un aprendizaje en torno al acto creativo de un concepto. Este particular procedimiento, desde los problemas hacia los conceptos que se crean para dar solución a ellos, es lo que Gallo (2015) denomina “método regresivo en la enseñanza de la filosofía”. Desarrollaré en este apartado las características generales de este conjunto de pistas que a falta de un término que mejor lo describa se denominará “método” teniendo la prevención de que no es un conjunto de herramientas ni de pasos estáticos -o que sería contradictorio con el carácter singular y local de cada problemática filosófica a trabajar- sino más bien un trazado cartográfico, un mapa pasible de ser abordado desde una multiplicidad de entradas dependiendo del problema que nos ocupe.

2.1 Problema y concepto: problematización y enseñanza de la filosofía

Gallo (2015) en su *Metodología de la enseñanza de la Filosofía. Una didáctica para la enseñanza media* dialoga con la filosofía de Gilles Deleuze, especialmente *Diferencia y Repetición*, obra en la que el filósofo despliega filosóficamente e in extenso la noción de problema como experiencia sensible, como afección, como motor del pensamiento. Pero también entra en diálogo con la obra que Deleuze escribe con Félix Guattari *¿Qué es la Filosofía?* En esta última Deleuze y Guattari establecen los elementos para la comprensión de la filosofía como creación de conceptos. Si bien los aportes de Gallo se centran en la experiencia de enseñanza de la filosofía para educación media (su experiencia se desarrolla principalmente en la enseñanza secundaria en el estado de San Pablo, Brasil) considero que lo que denomina *método regresivo para la enseñanza de la*

filosofía puede trazar un puente hacia la elaboración de ensayos didácticos para trazar otras cartografías posibles en la propia experiencia de la enseñanza de la filosofía en la formación filosófica universitaria.

Si sostenemos con Deleuze y Guattari la afirmación del problema como motor del pensamiento, entonces una enseñanza activa de la filosofía demanda la emancipación intelectual de nuestros estudiantes toda vez que la experiencia es indeclinablemente subjetiva y como tal nos posiciona (a profesores, especialmente y a los y las estudiantes) en un rol activo en el pensamiento que moviliza. Maestros/as y Profesores/as ya no serán aquellos explicadores que Rancière (1987) denuncia en la sociedad pedagogizada y tampoco se esperará de las y los estudiantes la pasiva receptividad de este arcaizante modelo pedagógico. A propósito de la emergencia de un problema como lo que moviliza el pensamiento sostiene Deleuze:

Es un prejuicio infantil según el cual, el maestro da un problema, y nuestra tarea es resolverlo para que después el resultado sea calificado de verdadero o de falso según una autoridad poderosa. Y además es un prejuicio social -cuyo interés visible es mantenernos niños- que siempre nos invita a resolver problemas venidos de otra parte y que nos consuela o distrae diciéndonos que hemos vencido si hemos sabido responder [...] Es probable que esa creencia tenga el mismo origen que los otros postulados de la imagen dogmática: siempre ejemplos pueriles separados de su contexto arbitrariamente erigidos en modelos (Deleuze 2009, p. 242)

Y así infantilizando a nuestras y nuestros estudiantes reiteramos una y otra vez modelos de enseñanza que se distancian siempre y cada vez más de las experiencias de nuestro presente y especialmente el de los estudiantes siempre que, aquello que presentamos a la hora de abordar un problema filosófico les resulta abrumadoramente ajeno. “Como si no permaneciéramos esclavos, en tanto no disponemos de los problemas mismos, de una participación en los problemas, en un derecho a los problemas, de una gestión de los problemas” (Deleuze, 2009, p. 252)

El problema, lo que nos fuerza a pensar, es un encuentro -no sin cierta violencia-, un acontecimiento del orden de la sensibilidad no de la racionalidad. El problema tal como lo entiende Deleuze es pura sensibilidad y solo en tanto se resuelve cobra una forma lógica que trae consigo ya su solución. Gallo (2015) marca una prevención a la que deberemos atender ya que si de esta concepción empírica y objetiva del problema se sigue su uso pedagógico entonces al tomarlo como instrumento metodológico deja de ser un

problema.⁵ El problema, sostiene Gallo, siguiendo a Deleuze (Deleuze & Guattari, 1993, p. 28) , “[...] no se propone, no se presta, no se regala, ni siquiera se inventa” por ello es del orden del acontecimiento ya que su emergencia solo es posible en tanto la experiencia nos fuerza a pensar. Y allí es donde vale la pena detenerse ya que:

Una “pedagogía del problema” que se tornara método supondría un uso del problema ya racionalizado, subjetivado, que traería en sí mismo la solución, similar al uso pedagógico del problema, de la resolución de las ecuaciones en una clase de matemática. Eso significa la pérdida del “potencial problemático” del problema como motor del pensamiento, como ese encuentro inusitado que nos fuerza a pensar. En una pedagogía del problema lidiaríamos con *falsos problemas* y no con problemas originales, objetivos y sensibles. (Gallo 2015, p. 35)

Entonces, surgen las siguientes preguntas: ¿Es posible una enseñanza de la filosofía que nos permita pensar el problema sin recaer en respuestas formuladas a preguntas que nos son ajenas? ¿Cómo abordar la cuestión de lo problemático en la enseñanza de la filosofía más allá de la pedagogía del problema? ¿Cómo experimentar una pedagogía del concepto?

2.2. La pedagogía del concepto: cuatro pasos didácticos para un método regresivo

Al abordar un texto filosófico ya sea Platón, Descartes, Leibniz, solemos encontrarnos inicialmente con la misma dificultad. Podemos dilucidar los conceptos que nos aparecen como los más relevantes (La Idea en Platón, el Cógito cartesiano, la mónada en Leibniz, los modos de subjetivación en Foucault) pero lo que no es evidente a primera vista es el problema al que el concepto en cuestión intenta responder. Cuál es el campo problemático que fuerza a crear el concepto, el plano de inmanencia al que responde. Y es que, como sostiene Gallo siguiendo a Deleuze:

El filósofo crea conceptos y cuando escribe sus textos lo hace para presentar sus conceptos. En general, un texto filosófico no presenta sus problemas sino los conceptos creados para afrontarlos (Gallo 2015, p. 37)

El método regresivo que propone Gallo lo es en tanto rastrea, traza los recorridos que desde la presentación del concepto podemos hacer para encontrar de qué problema

⁵Deleuze realiza en el Cap. 3 de *Diferencia y Repetición* una profunda crítica a las pedagogías del problema en el marco de su crítica al modelo representacional moderno que imposibilita entre otras derivas de su análisis, pensar la diferencia.

se trata, a qué problema el o los conceptos presentados intentan dar solución. Y contra el sentido común que piensa a la filosofía como una tarea intelectual puramente abstracta veremos que el problema es siempre concreto y objetivo. Sigamos a continuación a Deleuze en diálogo con Claire Parnet en su *abecedario*⁶ en el que en la entrada “H” de “Historia de la Filosofía” Deleuze despliega con una maestría y claridad evidentes lo que intentamos desarrollar aquí. Dice el Profesor Deleuze:

La gente sabe perfectamente que Platón crea un concepto que no existía antes de él, y que se suele traducir por: la Idea. La Idea con «I», con «I» mayúscula, y que lo que Platón denomina Idea no es en absoluto lo mismo que lo que otro filósofo denomina a su vez una idea. Es verdaderamente un concepto platónico, hasta el punto de que, si alguien emplea «idea» en un sentido parecido, se dirá: «Ah, sí, es un filósofo platónico». Pienso: ¿qué es concretamente ese concepto? Para hacer filosofía, si no mejor no hacerla, hay que preguntarse de veras: ¿qué es?... como si se tratara de un perro: ¿qué es una Idea? Puedo definir lo que es un perro. Pero, ¿qué es una Idea para Platón? En ese momento ya estoy haciendo historia de la filosofía. En fin, intentaría explicar a la gente -y esa es la tarea de un profesor-, y creo que les diría: bueno, sabéis, creo que lo que él llama «Idea» es una cosa que no sería otra cosa, es decir, que no sería más que lo que es. Bueno, de nuevo parece abstracto -como decíamos antes, no hay que ser abstractos: «una cosa que no es más que lo que es», es abstracto. Así que no sirve. Tomemos un caso que encontramos en Platón. [...] Se encuentra en una situación dada, muy concreta: pase lo que pase, haya lo que haya, hay pretendientes, es decir, hay gente que dice: «Para eso yo soy el mejor». Ejemplo: él da una definición del político, y dice: el político es -pongamos una primera definición, una definición de punto de partida- el pastor de hombres. Es aquél que se ocupa de los hombres. Pero en esto llega mucha gente que dice: «Ah, en ese caso el político soy yo. ¡Yo soy el pastor de hombres!». A saber: el comerciante puede decirlo; el pastor, que alimenta a todo tipo de...; el médico, que asiste, puede decir: «¡Soy yo el verdadero pastor de hombres!». Dicho de otra manera, hay rivales. Entonces la cosa empieza a tornarse más concreta.

Por ejemplo, la Idea, la cosa en tanto que pura. El lector no comprende inmediatamente el por qué, de qué se trata, ni qué necesidad hay de crear ese concepto. Pero si continúa o si reflexiona sobre su lectura, se da cuenta de que ello

⁶El Abecedario de Gilles Deleuze (L'Abecedaire de Gilles Deleuze) fue un programa de la televisión francesa producido en los años 1988-1989 y que se emitió en el año 1996. Consiste en una serie de entrevistas realizadas por Claire Parnet en la que, siguiendo las letras del abecedario, Deleuze despliega, en diálogo con su entrevistadora, las líneas centrales de su filosofía y los temas que han ocupado su pensamiento a lo largo de su trayectoria filosófica.

se debe a la siguiente razón: hay toda una serie de rivales que pretenden a la cosa, los pretendientes, y que el problema platónico no es en modo alguno: ¿qué es la Idea?, y todo lo demás -con ello seguiríamos en lo abstracto. Sino que es: ¿cómo seleccionar a los pretendientes? ¿Cómo descubrir, entre los pretendientes, al buen pretendiente? Y la Idea, es decir, la cosa en estado puro, la que permitirá esa selección, la que seleccionará a aquél que más se acerca a ella, bien. De esta suerte podemos avanzar un poco, porque diría, que todo concepto, por ejemplo, el concepto de Idea, remite a un problema. En ese caso, el problema es: ¿cómo seleccionar a los pretendientes? Si hacemos filosofía de forma abstracta, ni siquiera vemos el problema. Pero, cuando llegamos al problema, ¿por qué el filósofo no lo menciona? (Está bien presente en su obra, lo encontramos, está ahí, en cierto sentido salta a la vista) Porque no se puede hacer todo a la vez. El filósofo ya tiene que exponer los conceptos que crea, y no puede exponer además los problemas a los que remiten esos conceptos, o al menos no puede encontrar los problemas sino a través de los conceptos que crea. Y si no se encuentra el problema al que responde un concepto, todo se presenta abstracto. Si se encuentra el problema, todo se torna concreto. (Deleuze & Parnet, 1996, pp. 82-83)

Lo que suele suceder, y la tradición académica se ha asegurado de ello largamente, es que la filosofía, y con ella su historia (como si esta historia, además, no fuera el resultado de luchas, de decisiones de selección, y su consecuente ordenamiento en relación a qué filosofías la integran), ha sido ubicada en vitrinas cual exposiciones de anticuario. Esta exposición de la filosofía como pieza de museo la ubica necesariamente a una distancia inconmensurable con nuestro presente. Esto dificulta grandemente su enseñanza si no hay modo alguno de vincularla con nuestro presente pero especialmente con el campo problemático que habitan nuestros estudiantes. Y aquí podemos hacer extensiva esta posición respecto de la enseñanza de la filosofía a niveles y modalidades educativas diversas siempre que entendamos a la Filosofía y su enseñanza como una reflexión del pensamiento sobre sí mismo que siempre parte de la emergencia de un acontecimiento que nos fuerza a pensar cuáles son las condiciones de posibilidad para que lo que acontece suceda.

¿Cómo proceder entonces desde el *método regresivo*? Se insistirá en la prevención de entender esta *propuesta metodológica* como una serie de pasos a partir de los cuales es posible trazar el mapa del concepto (evidente) al problema (parcialmente oculto) sin que ello implique una serie de procedimientos que deberán reiterarse estrictamente en

cada situación de enseñanza. Aunque coincido con Gallo en que hay ciertos aspectos a los que no podemos renunciar en cualquier situación de enseñanza de la filosofía. Estos son: el acercamiento a los textos filosóficos (las fuentes de puño y letra de los y las filósofos/as), la búsqueda de los conceptos creados por éstos y que se presentan en los textos y finalmente la investigación en torno al campo problemático que le es inherente. Teniendo en cuenta estos aspectos irrenunciables, el “cómo” de cada propuesta de enseñanza podrá diseñar las estrategias didácticas que sean las más apropiadas para cada situación de enseñanza⁷.

Los pasos didácticos sugeridos para un *método regresivo* en la enseñanza de la filosofía (Gallo 2015, p. 104) se enuncian sucintamente de la siguiente manera:

- 1- escoger un texto, o un fragmento de un texto del/ la filósofo/a,
- 2- leer ese texto con los y las estudiantes,
- 3- mostrar el concepto propuesto por el filósofo allí (o promover la búsqueda del concepto entre los y las estudiantes),
- 4- investigar el problema o los problemas que movieron al filósofo/a crear tal concepto.

Complementariamente a estos cuatro pasos generales Gallo propone su articulación con cuatro momentos didácticos. Estos son: etapa de *sensibilización*, *problematización*, *investigación* y finalmente *conceptualización*.

En el momento de *sensibilización* se trata de proponer a los estudiantes un tema de trabajo que llame su atención y con el que puedan sentirse “afectados”. Si los conceptos son creados para enfrentar problemas con los que nos encontramos en la vida misma, entonces sostiene Gallo; “... de nada sirve que el profesor *indicara* un problema a los estudiantes. Para que ellos puedan hacer el movimiento del concepto, es necesario que el problema sea vivido como un problema por ellos” (2015, p. 88). Sensibilizar, trabajar por afectos, *poner el cuerpo*, acerca el problema filosófico a la propia actualidad

⁷Como ya se mencionó anteriormente las propuestas didácticas de Gallo se basan en su práctica específica en la enseñanza de la Filosofía para Educación Media en el Estado de San Pablo, Brasil. Si bien el nivel educativo en el que se inserta su propuesta teórica y didáctica difiere de la que presentamos aquí (Nivel Superior Universitario) considero que, en el caso específico de la enseñanza de la Antropología Filosófica en la Carrera de Servicio Social, sus propuestas son fértiles en tanto se trata de la formación general en Ciencias Sociales siendo ésta la única asignatura filosófica que contiene el actual plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar la propuesta del programa a un estudiantado que no tiene formación específica⁷ y supone el desafío de proponer herramientas teóricas para poder re pensar el campo de la práctica específica -el trabajo social- siempre anclando la reflexión teórica a las problemáticas socialmente relevantes del presente.

sensible. Lo hace propio. Solo desde allí es posible el trabajo retrospectivo hacia el concepto incorporal, abstracto.⁸

El segundo momento, el de *problematización*, busca transformar el *tema* en *problema*. Transformar un enunciado temático en uno problemático implica la ampliación del campo problemático mediante la formulación de interrogantes que a su vez abren el campo a diversas perspectivas de su abordaje y posible solución. Aquí será fundamental trabajar profundamente en la elaboración de las preguntas. Discriminar sus niveles de especificidad y generalidad y evitar la formulación de interrogantes que se agotan en sí mismos bajo la fórmula del *¿Por qué?* en pos de cuestionamientos que se acerquen al *¿Cómo es posible?* *¿Bajo qué condiciones?* *¿Desde qué supuestos?* Como sostiene Siede ningún saber es huérfano (Siede, 2007, p. 231) y en la *fase de problematización* como la denomina este último:

[...] se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por los estudiantes y por el docente como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza. El propósito de esta fase es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo, entendido como la necesidad de encontrar respuestas mas abarcadoras y argumentativamente sustentables frente al caso presentado (Siede, 2007, p.232)

Muy por el contrario, a la opinión dominante, formular una pregunta es ciertamente más difícil que esbozar una respuesta. El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación y allí, entiendo, radica el conflicto que menciona Siede. Implica también una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la duda que queda abierta. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere de esta apertura y cuando falta, no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el real sentido de una inquietud. Una de las mayores dificultades de la estructura *explicación-aplicación* desde el punto de vista epistemológico es que “desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento” (Siede, 2007, p. 230) lo que a su vez complejiza también la posibilidad de abordar aquellos problemas socialmente relevantes para nuestras y nuestros estudiantes alejándolos una vez más del anclaje que su propia práctica profesional

⁸ Recordemos el diálogo entre Deleuze y Parnet en relación al problema platónico *de los intercesores* y su carácter concreto citado en el apartado 2.2 de este trabajo.

demanda. Es por ello que en coincidencia con este planteo, es la estructura *problematización-conceptualización* la más pertinente para mis propuestas de enseñanza.

El hecho de motivar al estudiantado a cuestionar de modo sistemático los diferentes fenómenos y hechos que los rodean y de los que son parte, fomenta un aprendizaje significativo que les permite recurrir a sus experiencias previas y actuales para así interpelarlas desde un lugar otro que propone la posibilidad de desnaturalizar juicios, pre-juicios y procedimientos cuestionándolos de forma no arbitraria. Además, favorecer el cuestionamiento en la clase a partir de la conversación y discusión, posibilita la interpelación de los conceptos previos, que a su vez radica en un intercambio permanente de preguntas como fuente del conocimiento y como actividad fundamental en la que el conocimiento no sea visto como “verdadero” y las respuestas como “correctas”. Porque tal como sostienen Freire y Faúndez (2013) “...estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas que en el fondo no son sino el conocimiento se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad” (p. 74). La descripción de la situación problemática o la inquietud inicial, supone “problematizar” la realidad, dejarse sorprender, preguntarse por lo que, a simple vista, aparece como natural y “dado”, esto es cuestionarse sobre lo cotidiano. Lewis Carroll -a quien por cierto Deleuze recurre extensamente en su *Lógica del Sentido* pone en la voz de Alicia esta sensación de extrañamiento, una afección que la conmueve e interpela de una manera muy particular:

La cosa no tenía nada de muy especial; pero tampoco le pareció a Alicia que tuviera nada de muy extraño que el conejo dijera en voz alta: ‘¡Ay! ¡Ay! ¡Dios mío! ¡Qué tarde voy a llegar!’ (cuando lo pensó más tarde, decidió que, ciertamente, le debía de haber llamado mucho la atención, más en aquel momento todo le pareció lo más natural); pero cuando vio que el conejo se sacaba, además, un reloj del bolsillo del chaleco, miraba la hora y luego se echaba a correr muy apresurado, Alicia se puso de pie de un brinco al darse cuenta repentinamente de que nunca había visto un conejo con chaleco y aún menos con un reloj de bolsillo.” (Carroll, 1990, pp. 31-32)

En este sentido, cuando un aspecto de la realidad que hasta el momento nos parecía común a otros, es *mirado* de otra manera con el objeto de poder describirlo y comprenderlo, iniciamos una búsqueda que pretende ir más allá de las primeras respuestas o al menos más allá de las obviedades del buen sentido. Como en *Alicia*, en el aula de filosofía, los estudiantes se preguntan por lo que hasta el momento parecía obvio y se inicia así un proceso de búsqueda y reflexión para no quedar atrapado o ser engañado por el *sentido común* de las cosas, para no dejar que la “opinión traduzca las necesidades en

conocimiento” (Bachelard, 1984, p.16). En el ejemplo de Alicia, la pregunta surge cuando se “da cuenta” que “nunca había visto un conejo con chaleco y menos con reloj”. Esto que la cuestiona, la hace levantar de un salto, y comenzar la aventura. El proceso de identificación y descripción de una situación problemática se nutre de diversas fuentes: la vida cotidiana (como en Alicia), la experiencia académica (no importa el nivel educativo), las fuentes teóricas o de su combinación. A partir de su identificación, comienza un proceso que busca “dar cuenta” de los problemas, interrogantes, aspectos de la realidad que los interpela. Este proceso de búsqueda constituye el motor de la investigación, ya que todo proceso investigativo se inicia para dar respuesta conceptual a los problemas que la realidad nos plantea.

Esto nos lleva al tercer momento, el de *investigación*. Una investigación filosófica, sostiene Gallo:

[...] busca los conceptos en la historia de la filosofía que puedan servir como herramientas para pensar el problema en cuestión. ¿Se habrá encontrado Platón con este problema? En caso afirmativo ¿Produjo algún concepto que haya dado cuenta de él? ¿El concepto platónico, todavía es válido en nuestro tiempo? ¿Da cuenta del problema tal como lo vivimos hoy? ¿En la modernidad, Descartes o Spinoza, lidiaron con el mismo problema? ¿Crearon sus conceptos? ¿Son esos conceptos más adecuados o menos adecuados que el creado por Platón? (2015, p. 89)

Es el momento de revisar la historia de la filosofía como una herramienta para un posible⁹ trazado cartográfico de los conceptos, los problemas y su posición en la historia de la Filosofía atendiendo siempre al propio presente, condición de posibilidad de ese trazado.

La cuarta y última etapa es la *conceptualización*. En este momento Gallo (2015) propone “*recrear* los conceptos encontrados en el texto abordado de modo que organicen nuestro problema” (p. 89) En apartados anteriores trabajamos con Deleuze & Guattari que hay cierto *aire de familia* en los conceptos y que es posible en ese desplazamiento de un contexto de creación conceptual a otro (de un plano de inmanencia a otro), la recreación conceptual ya que en ese paso de un plano a otro éste ya no es el mismo. Si en la historia de la filosofía encontramos conceptualizaciones que son significativas para nuestros problemas actuales, es posible trazar un desplazamiento y recrear (volver a crear)

⁹ Posible en tanto cada propuesta de enseñanza podrá trazar sus propios mapas conceptuales dependiendo del problema filosófico que se trate y las fuentes o estudio de casos que decida abordar.

un concepto que acerque posibles soluciones al problema que nos ocupa. Podrá objetarse aquí que se pretende que los estudiantes sean de algún modo filósofos en tanto se promueve desde esta propuesta didáctica que sean creadores de conceptos. Y ciertamente de lo que se trata es de, siguiendo los pasos sugeridos, traccionar el entramado conceptual disponible de modo tal que nos permita pensar el presente y ampliar en andamiaje teórico disponible. Pensar los propios problemas, estar en condiciones de enunciarlos, someterlos a interrogación y buscar posibles soluciones es de algún modo lo que -no sin cierta aproximación al planteo de Deleuze & Guattari-, Foucault llama la *teoría como caja de herramientas*

Se trata de construir no un sistema sino un instrumento (...) Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, 1977 p.184)

Contra la universalización de las reflexiones, contra los esencialismos y en pos de un ejercicio del pensamiento sobre lo actual, entendiendo sus múltiples dimensiones y sus condiciones de posibilidad históricas es que proponemos la formación filosófica como una herramienta para pensar los propios problemas en su acuciante emergencia.

2.3. Pensamiento y emancipación: la actualidad de los propios problemas

Si entendemos la práctica filosófica como una herramienta para pensar el mundo que habitamos, el territorio, el presente, las instituciones y los modos de subjetivación (cómo somos estos sujetos que vamos siendo) esto implica que la filosofía puede ampliar la posibilidad de pensar otros sentidos, desnaturalizando también modos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pero, sobre todo, abriendo hacia nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento.

Es importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es a mejor manera de negar la existencia humana. (Freire y Faúndez, 2013, p. 76)

Al caracterizarse la actitud filosófica como una disposición y una relación con el conocimiento, es necesario que la formación filosófica inicial en las carreras universitarias cree espacios, para estimular la actitud filosófica en los estudiantes, ya que esta permitirá propiciar la duda, la incertidumbre, el asombro y el cuestionamiento, los cuales se materializan en el pensamiento crítico, creativo y ético. Se establecen así diálogos que posibilitan diversas posturas, argumentos y perspectivas. El pensamiento crítico no puede ser sino emancipatorio en tanto el sujeto en actitud crítica hace un examen de los argumentos para tomar una postura y entrar en relación con el concepto saliendo de esta manera del universo de la opinión y la repetición ad infinitum del formato *noticia- información* de los medios masivos de comunicación y las redes sociales que suelen desdibujar los contornos de los problemas reales a los que el estudiantado asiste cotidianamente.

Por supuesto, los conceptos nuevos tienen que estar relacionados con problemas que sean los nuestros, con nuestra historia y sobre todo con nuestros devenires. Pero ¿qué significan conceptos de nuestra época o de una época cualquiera? Los conceptos no son eternos, pero ¿se vuelven acaso intemporales por ello? ¿Cuál es la forma filosófica de los problemas de la época actual? [...] ¿Y cuál es la mejor manera de seguir a los grandes filósofos, repetir lo que dijeron, o bien *hacer lo que hicieron*, es decir crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian? (Deleuze & Guattari, 1993, p33)

La enseñanza de la filosofía (en este caso de la Antropología Filosófica) en la formación universitaria debe ser un recurso más para la preparación de sujetos y ciudadanías críticas. Los *problemas heredados* que suelen poblar las estrategias de enseñanza de la Filosofía en particular, pero también de las Ciencias Sociales en general no hacen más que reproducir -consciente o inconscientemente- entramados conceptuales y modos de existencia que no se corresponden en absoluto con las determinaciones específicas de nuestro presente y nuestro territorio en el mundo global que habitamos. Es así que tener derecho a los propios problemas se hace una tarea urgente que tiene de por sí el carácter emancipatorio que demanda la formación de sujetos críticos capaces de interactuar con el medio en el que habitan diseñando estrategias que posibiliten un mejor vivir con nosotros mismos y con otros. Dilucidar las condiciones de posibilidad históricas de nuestros propios problemas será la tarea de la enseñanza de algunos de los problemas

-y sus conceptos- de la Antropología Filosófica en la formación, en este caso, de los futuros Trabajadores Sociales.

Capítulo 3: La enseñanza de la Antropología Filosófica desde una pedagogía del concepto

En todo caso, una cosa es cierta: que el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano.

Michel Foucault,
Las palabras y las cosas

Si uno no ha encontrado el problema, no comprende la filosofía, que entonces sigue siendo abstracta. Pongo otro ejemplo: la gente, por regla general, no ve a qué problema responde, no ven los problemas, porque estos presentan en cierto modo ocultos, en parte dichos, en parte ocultos, de tal suerte que hacer historia de la filosofía consiste en restaurar esos problemas, y resulta de ello descubrir la novedad de los conceptos, mientras que la mala historia de la filosofía ensarta los conceptos como si cayeran por su propio peso, como si no hubieran sido creados, hasta el punto de que hay una ignorancia total de los problemas a los que remiten.

Gilles Deleuze & Claire Parnet,
El abecedario de Gilles Deleuze

3.1 El campo problemático de la Antropología Filosófica: pensar el presente

La problematización en torno a la pregunta por el hombre de la que se ocupa el área específica de la Antropología Filosófica ha sido elaborada y reelaborada a partir de la historia de la filosofía moderna -momento de su enunciación explícita con Kant- desde múltiples abordajes siendo estos de corte escencialista, positivista, hermenéutico, por mencionar sólo algunos. Cada uno de estos abordajes ha diseñado sus estrategias para dar respuesta a la inherente problematicidad del objeto de estudio del que se ocupa -el hombre-. La coexistencia de una multiplicidad de *antropologías filosóficas* -prevención que ya marcaba Heidegger a propósito en relación a los planteos de Max Scheler a finales

del siglo XIX¹⁰- dificulta la tarea siempre que se hace necesario delimitar los marcos desde donde se formula la pregunta fundamental por el *ser* del hombre. La pregunta bajo la fórmula *¿qué es?* pretende entonces delimitar, trazar los contornos, definir aquello por lo cual estamos preguntando. No hay bajo la interrogación por el *qué* dimensión temporal (o histórica), ni local (territorial) posible y quedando rápidamente entrampados en una delimitación del análisis de corte escencialista.

Es una decisión teórica abordar el campo problemático de la Antropología Filosófica desde un entramado conceptual que no pretende elaborar discursos de corte universalista sino más bien el presente de una cultura. Es el presente de la cultura y las condiciones de posibilidad histórica que lo constituyen aquello que delimita los contornos problemáticos y sus posibles soluciones.

Y esto implica que la noción de experiencia que consideramos central para la problematización del presente desde la Antropología Filosófica, sólo puede ser pensada como experiencia de la cultura, entendiendo que estamos enfrentados a la necesidad de pensar un presente, que no se reconoce ya en los márgenes de la modernidad, y para esto hemos de identificar tanto el cambio en las disposiciones del saber, como dilucidar las nuevas relaciones constitutivas de lo humano, esto es, estamos ante el desafío de pensar la *experiencia de la cultura*, que habitamos.

Pensar el presente es plantear la pregunta *¿cómo es esto posible en tanto acontecimiento?*, determinar sus condiciones de posibilidad histórica, interrogar sobre las condiciones de la verdad y lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad. No es representación ni creación ideal de un objeto, sino un conjunto de prácticas que liberan nuevas formas de ser y pensar, de modo que la problematización no es lo que nos hace creer lo que nosotros pensamos ni admitir lo que nosotros hacemos, sino lo que nos hace problematizar incluso lo que nosotros mismos somos por tanto el trabajo que planteamos es de problematización y constante reproblemalización. El objetivo no es que surja lo que se piensa, sino que se creen las condiciones para que sea posible pensar otra cosa.

La pregunta por cómo se configura una experiencia se vincula a *¿cuál es el campo hoy de experiencias posibles?* La pregunta por el presente no se reduce a ver “lo que pasa”, sino que, en la atención a su *pasar*, considera lo que sostiene y hace que pase lo

¹⁰ “Ninguna época acumuló tantos y tan ricos conocimientos sobre el hombre como la nuestra. Ninguna época consiguió ofrecer un saber acerca de hombre tan penetrante. Ninguna época logró que este saber fuera tan rápida y cómodamente accesible. Ninguna época, no obstante, supo menos qué sea el hombre. A ningún tiempo se le presentó el hombre como un ser tan misterioso”. (Heidegger, 1954)

que pasa, configurándolo como un presente posible y soportable, en el que se produce un auténtico cuidado de sí que trasciende las “individualizaciones”.

Con ello nos enfrentamos a la ineludible necesidad, en el presente que nos toca, de hacer una nueva experiencia de nosotros mismos. Estamos efectivamente en el umbral de un mundo en el que se plantea la necesidad que redefinimos como sujetos, singularmente a nivel del cuerpo, del placer, del deseo y de sus difíciles relaciones. Y es aquí, en el presente y como presente, donde el discurso se especifica de hecho como modo de acción.

Interrogar la experiencia de la cultura por sus experiencias límite, es interrogarla en los confines de la historia. La experiencia de sí requiere de la pregunta por cómo se conforma esa experiencia y en la que, es imperioso ir contra el presente y la ley del presente ¿Qué focos de experiencia son identificables? ¿Qué límite de la cultura hay que rescatar hoy del silencio, hacer expresar, y sobretodo rescatar de la palabra familiar, del sentido común contra el que hay que pensar de otro modo?

Esto significa, por contraste, que ya no se trata de la *empeiria* como mundo del devenir en general y *sub specie aeternitatis* (Platón, platonismo); tampoco de la *experientia*, como trato artificial y metodológico con las cosas con intención epistémica (Bacon); ni de la recepción pasiva del ser sensible como el empirismo clásico (Locke). Por el contrario, en la noción de *experiencia de la cultura* va implicada la conformación de los sujetos (sujetivación) por la cultura a que pertenecen, no como paso de la sensibilidad a la espiritualidad culturalmente mediado (Hegel), sino como *configuración de un lugar inestable de expropiación y reapropiación desde una totalidad afectiva de entorno* (Heidegger), que incluye las dimensiones afectiva (que desde luego comprende lo emocional) y simbólica, y que constituyen condiciones de posibilidad de proyectos epistémicos, técnicos, políticos, religiosos, artísticos, éticos. Este lugar de inestabilidad desaloja al concepto de hombre centrado en la noción de sujeto-sujetividad que comandó los proyectos antropológicos del s. XIX y lo desplaza a modos de sujetivación en los que incide decisivamente la cultura y cobran una dimensión apriorística respecto de la experiencia que configura los diversos modos de ser de lo humano.

El concepto de cultura, cuyo largo recorrido desde el *cultus* latino ha sido investigado prolijamente (véase, por ej., Sobrevilla, 1998), fue promovido a un lugar capital, tanto desde la gestación de las ciencias sociales (véase Cucho, 2004) como desde las teorías filosóficas interesadas en defender la cientificidad de las cosas históricas y humanas frente a la hegemonía del positivismo. Así, la nutrida discursividad filosófica

que comunica en intereses y temas este puente que va del siglo XIX al XX, no es, claro, ajeno a este movimiento. Nietzsche, James, Eucken, Keyserling, Benjamín, Spengler, Weber y Heidegger (por citar sólo algunos) se hallan en este clima de pensamiento donde a la par de sus estilos y horizontes personales, se expresa la vivacidad de un querer comprender el estado del mundo cuya aceleración parece dejar atrás y caducos los viejos sistemas intelectualistas.

Todas estas formas de reflexión acusan recibo de la urgencia del problema general de la cultura como cuestión de un destino de lo humano que ha sido forjado por la humanidad misma, y no por los dioses o Dios, según la creencia de los siglos pasados. El concepto de cultura llega, así a hacerse nuclear; aunque no siempre se explicita su centralidad. La reflexión moral, religiosa, estética y sociológica no deja de girar en torno de este enclave que significa el problema de la cultura. Allí donde se reconoce que sólo el hombre puede ser *auctoritas* de su legado, por más que no sea razón suficiente para explicar su destino. Por citar un par de ejemplos, la trayectoria de Benjamín (1892-1940) incluye tanto una crítica como una resignificación de los ideales de la cultura, ligados al destino del arte y expectativa de una nueva religiosidad. Por su parte, Heidegger (1889-1976) incluso allí donde critica la misma noción de cultura en tanto emplazamiento de la subjetividad moderna, presupone su existencia como realidad operante y dependiente de una determinada ontología aún vigente en la época.

De este modo, no es sólo el ejercicio de una crítica de la cultura lo que comunica el intento de estos autores, sino también la necesidad de dar una respuesta filosófica profunda a los fenómenos que muestra el paisaje contemporáneo del mundo. Aunque sin abandonar completamente los viejos problemas metafísico-teológicos que aún siguen urgiendo al pensamiento (la persistencia del problema determinismo-libertad es un ejemplo de ello), son otros los problemas que acucian a los pensadores en esta bisagra histórica: el imperio creciente de la tecnificación del mundo, la masificación del hombre, el desarraigo del individuo y su escisión de la sociedad, el divorcio de ciencia y moral, el endiosamiento del Estado, el surgimiento de ideologías totalitarias y el peligro de nuevas guerras a gran escala, todos estos motivos acucian nuevas respuestas de fondo, que la vieja ontología ya no puede ofrecer.

En términos muy generales, el rasgo común a los nuevos intentos de las últimas décadas del S. XIX y las primeras del XX, es el abandono de una teorización del ser - identidad por un pensamiento que pueda dar cuenta del devenir- diferencia. Visto desde las nuevas perspectivas, Hegel que ha justificado como ninguno el movimiento de la

realidad, retorna sin embargo al pasado filosófico al reducir a aquél a mero elemento que permite el cumplimiento de lo Absoluto. Así, las filosofías denominadas vitalistas como las de Bergson y Nietzsche, introducen como movimiento de la vida, y por consiguiente irreductible, lo que en la dialéctica hegeliana era movimiento del logos. James piensa la conciencia como un *continuum* y disuelve los problemas clásicos de la metafísica a favor de una concepción pragmatista del conocimiento. Tarde ensaya nuevos principios para comprender el mundo social, los que remiten a una Monadología en la que la movilidad de las relaciones predomina sobre la fijación de los elementos y las funciones sociales. Benjamín, heredero crítico de Hegel y de Marx, piensa en sus tesis sobre la filosofía de la historia, el concepto de tiempo-ahora, con el que trata de aprehender el presente de la cultura. Heidegger promueve la deconstrucción del ser como presencia a favor de un pensar que medite lo propio del paisaje epocal.

En las últimas décadas, algunos pensadores como Agamben, Sloterdijk, Lazzarato, Espósito, Virilio y otros, han practicado un análisis de problemas cruciales de la vida contemporánea cuyos andamiajes crítico-historiográficos remiten a esta línea de pensamiento que cuenta con una tradición que, aunque no siempre se haya manifestado con la expresión de filosofía de la cultura, medita en torno a su eje. Todos estos intentos son reasumidos en la obra de algunos autores que hacen su eclosión en la segunda mitad del S. XX. Simondon, Foucault y Deleuze, y más actualmente, Sloterdijk, Espósito, Lazzarato y Virilio, con estilos y apropiaciones disímiles, ofrecen perspectivas de análisis de la cultura que se enhebran en el pensamiento del devenir y la diferencia. Así, la Antropología Filosófica en tanto pensamiento y problematización en torno a lo humano y sobre el propio presente queda delineada por un corpus amplio de referencias autorales historiográficas y un corpus específico de autores contemporáneos.

3.2 Historia de la Filosofía o reflexión filosófica: un falso dilema

Las modalidades de enseñanza que suelen asociarse a la formación filosófica universitaria son: la modalidad histórica, la modalidad que centra la atención en los problemas filosóficos (y el trabajo reflexivo sobre ellos) y la modalidad de lectura y comentario de textos. Sin embargo, es cierto también que ninguna de las modalidades suele encontrarse en estado puro. Se asume, de este modo, que hay un gesto común, una forma que atraviesa la pluralidad de respuestas que ha dado la historia de la filosofía y ese gesto común es el de la problematización, del cuestionamiento, de la indagación. La filosofía, en tanto forma de conocimiento, pone el acento en la pregunta más que en la

respuesta y en este gesto reconoce que ignora y hace que el preguntar aparezca en su sentido más genuino. Esta perspectiva no es nueva, es heredera de la paradójica figura de Sócrates. Desde entonces, la filosofía es un saber que problematiza lo naturalizado, que cuestiona, que interpela los sentidos dados. Es por esto que a pesar de ser múltiples, interesantes y fascinantes, las respuestas dadas por los filósofos no son más importantes que sus preguntas.

Esta tensión a la que el pensamiento somete lo obvio y naturalizado, tiene lugar en un medio cultural, en un contexto. El filósofo no hace del preguntar un ejercicio vacío y sinsentido, más bien se trata de un preguntar situado. Por otra parte, en la búsqueda de respuestas, el filósofo tampoco indaga en el vacío, sino que establece un diálogo con la tradición, con ese conjunto vasto de ideas que constituye la historia de la filosofía. Tiene lugar, entonces, una suerte de dialéctica entre el presente y la tradición mediada precisamente por el sentido que le imprime el indagar.

Llevar esta mirada de la filosofía y su enseñanza en la formación universitaria impone la necesidad de introducir una serie de precisiones que recorren la totalidad de los contenidos, ya que esta concepción supone que no solo se trate con aspectos vinculados con los saberes filosóficos y las corrientes filosóficas, sino que también los estudiantes aprendan quehaceres propios de la argumentación filosófica desde el propio presente y su entramado de problemas sociales relevantes. De este modo, una posible propuesta de enseñanza filosófica inicial, si asumimos la heterogeneidad en la formación filosófica de nuestro/as estudiantes integraría una introducción a los *saberes sustantivos* que modelizan el quehacer filosófico a la vez que dan razones para la problematización, el desarrollo de un conjunto de *herramientas estructurantes del discurso filosófico*, en el que docentes y estudiantes abandonen el lugar de meros divulgadores y se constituyan en productores de saber filosófico, *el cuidado de la comunicación* como ámbito racional que constituye la clase en un espacio dialógico.

En esta enunciación se distinguen tres dimensiones que resultan inseparables en la práctica, pero que es necesario desagregar analíticamente para hacer consciente el entramado que es constitutivo al saber filosófico a la hora de pensarlo como contenido de enseñanza desde la perspectiva del filosofar.

Este planteo de la filosofía como actividad supone instalar en la enseñanza de la filosofía la simultaneidad de estos ámbitos de modo que ninguno de ellos resulte condición ni consecuencia de los otros. Los *saberes sustantivos* del quehacer filosófico se estructuran a partir del lenguaje que han construido los filósofos durante la historia de

la filosofía, lenguaje que acuñaron en los sucesivos intentos por dar respuesta a un tipo peculiar de pregunta, para constituir así el conocimiento filosófico. Por su parte, las *herramientas estructurantes del discurso filosófico* atienden al conjunto de habilidades y estrategias propias del análisis argumentativo del discurso mediante las cuales es posible el desarrollo de la crítica y del cuestionamiento y que, finalmente, operan como estructurantes de nuevas posiciones y nuevos sentidos para quienes llevan adelante un ejercicio filosófico. Por último, el *cuidado de la comunicación* implica la necesidad de desarrollar actitudes y disposiciones que aparecen como el contexto necesario para que tenga lugar la comunicación dialógica y el análisis crítico, propios de la actividad del filosofar. Estas actitudes y disposiciones no deben asumirse dogmáticamente sino que tienen que ser, a su vez, el resultado de un ejercicio de reflexión sobre el pensamiento.

En este sentido Kohan (2017) citando a Edelstein (1996) afirma que es necesario recuperar la sintaxis de la disciplina ya que habitualmente se trabaja con contenido sustancial, esto es las categorías, los enunciados, el discurso que resulta del proceso de indagación, o sea el producto. Pero también, puede y debe ser enseñada su estructura sintáctica, es decir los modos en que cada disciplina -en este caso la filosofía- construye las preguntas, elabora sus hipótesis, fundamenta sus enunciados. El objetivo es que el / la estudiante se apropie del filosofar y no se limite a vincularse con los resultados de los procesos de investigación, que han atravesado los filósofos académicos y que el docente traduce didácticamente en un formato expositivo y cerrado sobre sí mismo. Con ciertas condiciones, la discusión es una estrategia privilegiada para la apropiación de la estructura epistemológica de los contenidos filosóficos en su doble dimensión histórica y problemática.

3.2 Dos ensayos didácticos: Enseñar desde la pedagogía del concepto y el método regresivo

Una clase es una experiencia que vale la pena vivir cuando encaramos en el ahora un problema social para el cual no hay una solución predeterminada.

Mariana Maggio

Reinventar la Universidad

Se presentan a continuación dos ensayos didácticos que intentarán poner en funcionamiento los pasos del *método regresivo* para abordar didácticamente la enseñanza

de la filosofía desarrollados en apartados anteriores. Sucintamente de lo que se trata es de partir del concepto para hallar el problema al que se intenta dar solución (pedagogía del concepto). Todo concepto tiene su historia y aunque esta *zigzaguee* (Deleuze & Guattari, 1991) y discorra por otros conceptos (se desplace hacia otros planos de inmanencia) es posible que los y las estudiantes realicen este trazado con la guía y el acompañamiento del docente en la clase. Se trata de cartografiar el recorrido del concepto hasta el problema objetivo y las condiciones empíricas que movilizan el pensar y la invención o reinención del concepto que ese acontecimiento expresa. Estos dos ensayos didácticos se anclan en el Programa (Anexo 1.1) del dictado 2020 de la asignatura Antropología Filosófica para el cuarto año de la carrera de Servicio Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

3.2.1 Primer Ensayo Didáctico: Del concepto al problema: El Cógito Cartesiano

Esta primera propuesta de enseñanza es central en corpus clásico en la formación filosófica inicial, especialmente en el área de la Antropología Filosófica, en tanto representa el momento de emergencia del *sujeto moderno* por excelencia. René Descartes y sus *Meditaciones Metafísicas* serán la fuente filosófica sobre la que este primer ensayo didáctico se centre.¹¹ Las *Meditaciones Metafísicas* resultan ser un texto capital para la comprensión del pensamiento cartesiano. Descartes, en efecto, busca los principios racionales que han de normar todo conocimiento, los principios de los que han de derivarse las nociones sobre alma, mundo y Dios. Si el hombre pretende indagar acerca de la distinción del conocimiento verdadero del falso, debe examinar en primer término aquello más cercano y desde allí, su propio intelecto, su razón. Será la duda metódica, entonces, el instrumento que ha de emplearse en la búsqueda de los principios que rijan el acceso al conocimiento sin equívocos.

A partir de este primer principio metodológico -la duda- rectora de su obsesión por la certeza, la argumentación deriva hacia los posibles primeros principios; *el cogito y Dios*. Los principales tópicos del pensamiento cartesiano se despliegan en un plano y se organizan trazando los puentes entre sí. Podemos rastrear las características del racionalismo como corriente filosófica de la Modernidad a partir de los conceptos (y el o los problemas de los que derivan) siendo estos en líneas muy generales: la creencia de que es posible conocer mediante la razón la estructura y la naturaleza de la realidad, que

¹¹Anexo 1.1. Programa de la asignatura Antropología Filosófica, Unidad 2.

el mundo tiene una estructura lógica que permite comprenderse a partir de un conjunto de principios deductivos, que estos principios tienen su origen en el entendimiento. Y finalmente el modelo matemático basado en unos pocos axiomas que rige la filosofía racionalista. Para poder avanzar en unidades posteriores del programa en las críticas a la conformación moderna de los modos de subjetivación y sus derivas en la organización de las sociedades occidentales, el ejercicio del poder y el saber, un acercamiento inicial a la filosofía cartesiana es indispensable.

Propósitos:

- Promover desde el *método regresivo* (Capítulo 2) el reconocimiento del *concepto* cartesiano de Sujeto (Cógito) y su funcionamiento en el entramado conceptual cartesiano, para introducir a los y las estudiantes a la problemática filosófica y sus modos específicos de argumentación y presentación de ideas.
- Posibilitar el acercamiento al *problema* (apenas explicitado) que, en la selección de fragmentos escogida Descartes busca dar solución, para ejercitar las herramientas teóricas que les posibiliten en las sucesivas propuestas, la formulación y enunciación de problemas.

Recursos bibliográficos:

Trabajaremos con una selección de fragmentos de la Primera y Segunda Meditación de René Descartes.

Primer momento: Lectura en voz alta

La lectura compartida en el contexto del aula propicia el acercamiento al discurso y la argumentación filosófica de manera más acompañada ya que el trabajo sobre fuentes en solitario puede ser arduo, máxime si es una primera aproximación al pensamiento filosófico. En este primer momento leeremos en alternancia de lectores y lectoras los fragmentos seleccionados.

La tarea durante la lectura y escucha de estos fragmentos será la de identificar términos, expresiones y conceptos que les llamen la atención. Es sobre la extrañeza que trabajaremos principalmente. Hay que recordar que este texto fue escrito en el año 1641 y los giros, las expresiones y el vocabulario resultan por demás ajenos al registro discursivo que nuestros y nuestras estudiantes tienen hoy.

Segundo momento: Presentación del concepto Ego Cógito (“pienso, luego existo”)

En este segundo momento los y las estudiantes participan dictando aquellos términos, expresiones, conceptos, frases que les llamaron la atención mientras alguno de los estudiantes apunta en el pizarrón (sin orden alguno) aquello que se va enunciando. Suele suceder¹², en este momento que la expresión “*pienso, luego existo*” aparece inmediatamente (junto con otras como la duda, el genio maligno, error o equivocación u opinión). Una vez que todas las expresiones o términos están presentes en el pizarrón es el momento de construir conceptualmente –con el acompañamiento de la docente- la definición de *sujeto cartesiano* (ego cógito) en tanto sujeto que fundamenta su existencia en el pensamiento. Es el momento de conceptualización o presentación del concepto central y los secundarios.

Tercer momento: Problematización ¿a qué problema intenta dar solución el concepto presentado?

Hasta aquí hemos trabajado en la presentación del concepto pero aún resta la indagación en torno al ámbito problemático objetivo que este concepto resuelve.¹³ En este tercer momento de la clase les propongo a los y las estudiantes reunirse en pequeños grupos de discusión para trabajar en la indagación y posterior formulación del problema al que consideran Descartes busca atender o solucionar y al que la formulación “pienso, luego existo” responde.

Para este momento les propongo los siguientes interrogantes como posibles entradas para abordar nuevamente el texto:

- ✓ ¿Descartes presenta explícitamente alguna preocupación? Si es así transcríbanla textualmente o intenten expresarla con sus propias palabras.
- ✓ ¿Presenta un objetivo o fin en su indagación? ¿Lo hace explícitamente o lo inferimos?

¹²La propuesta que presento aquí relata mi experiencia en la enseñanza de este tema del programa de Antropología Filosófica para la carrera de Servicio Social. Es por ello que a lo largo de las últimas cursadas en las que he abordado esta clase puedo “esperar” que en el momento de socializar aquello que apuntaron en la fuente durante la lectura en voz alta, aparezcan los términos con los que seguiremos trabajando en la elucidación del concepto, en este caso, de sujeto cartesiano.

¹³ Recordemos el problema de los *intercesores* en Platón desarrollado por Deleuze y citado en este trabajo en el apartado 2.2, pp. 20-21.

- ✓ ¿Encontramos pasos o momentos en su exposición? Si es así, intenten enunciarlos en el orden en que son expuestos.

Cuarto momento: Puesta en común y cierre

En este momento de la secuencia trabajamos con la totalidad de la clase y cada pequeño grupo expondrá sus conclusiones en relación a lo trabajado en el paso anterior. Es momento de retomar la enunciación del *problema* que cada grupo pudo elaborar e ir armando colectivamente -y con la guía de la profesora- la formulación correcta del campo problemático al que el concepto de *sujeto* (Cógito) responde. Aquí la duda como método, el problema del acceso al conocimiento verdadero, dios como límite y fundamento de ese conocimiento y la obsesión por la certeza se expondrán como las respuestas a las preguntas que fueron presentadas como disparadores del trabajo de discusión en pequeños grupos dando cierre de esa manera a un trabajo retrospectivo que continuamente en forma espiralada vuelve sobre los momentos previos para continuar con el trabajo filosófico de conceptualización.

La actividad se cierra con la resolución individual a la siguiente pregunta: Desde la perspectiva plantada ¿Qué problema relacionado con situaciones actuales podrías enunciar? A partir de este interrogante, que busca la formulación de un problema del propio presente que les sea relevante, iniciamos el recorrido que nos llevará, específicamente, en la última unidad, a trabajar sobre casos recientes en los que la formulación del problema y la conceptualización serán el ejercicio filosófico principal.

3.2.2 Segundo Ensayo Didáctico: Estudio de caso. Biopolítica y eugenesia: Esterilizaciones forzadas en Perú.

El segundo ensayo didáctico enlaza temas trabajados en la tercera unidad de enfoque centralmente foucaultiano como sociedad de normalización, modos de subjetivación, dispositivo de la sexualidad moderno (Foucault, 1973,1975,1976) y especialmente la emergencia y consolidación de la biopolítica (Foucault, 1976) como modo de gobierno de las poblaciones que emerge como estrategia totalizadora de los Estados Modernos que toma bajo su gobierno la vida (o la muerte en su expresión máxima) y se actualiza en el presente bajo nuevas configuraciones y modos de ejercicio gubernamental pero también empresarial neoliberal. En la última unidad del programa se presentan problemas contemporáneos que, si bien son abordados desde el cuestionamiento filosófico -desde los fundamentos y argumentación filosófica que los sustenta- responden a la categoría de

problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagés y Santisteban, 2011) siempre que tienen estrecha relación con nuestro presente, los modos en los que ese presente determina, condiciona y especialmente habilita modos de existencia y las resistencias que estas demandan.

Este aporte conceptual, de la didáctica de las Ciencias Sociales, ha sido una herramienta de suma importancia para poder acercar a los y las estudiantes de Servicio Social la posibilidad de una mirada crítica, pero también activa en su formación. Si la filosofía es tenida como un ámbito del pensamiento y de reflexión que se basta a sí mismo -sin contacto con el mundo real, con los problemas reales- una materia como Antropología Filosófica en la formación de los y las estudiantes de Servicio Social (o en cualquier formación académica en el ámbito de las Ciencias Sociales) carece de sentido. Y es que como afirman Pagés y Santisteban “el pensamiento social, crítico y creativo se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela.” (2014, p. 26). Si bien los autores se refieren aquí a la formación del profesorado en Ciencias Sociales, considero que esta afirmación puede hacerse extensiva al ámbito de la formación de los futuros Licenciados en Trabajo Social, que de hecho en nuestra región son titulaciones que habilitan el ejercicio de la docencia.

Presentaremos en esta propuesta didáctica el *estudio de caso* como herramienta central para poner en tensión el corpus teórico planteado por Foucault (Biopolítica y Gobierno de las poblaciones). Como sostiene Wassermann:

Las ciencias sociales y las humanidades parecen ser las áreas de contenidos más adecuadas para la enseñanza con casos. Es relativamente fácil hallar o escribir casos basados en cuestiones históricas, geográficas, económicas, gubernamentales, legales, educacionales, empresariales o vinculadas con las relaciones humanas. Después de todo, las ciencias sociales son disciplinas relacionadas con la gente. Tiene sentido que en áreas temáticas los casos sean aceptados con facilidad y que resulten instrumentos útiles y valiosos para promover el aprendizaje de los alumnos (Wassermann, 1999, p. 5-6).

La elección de este caso -la esterilización forzada de mujeres campesinas indígenas en Perú durante el gobierno de Fujimori- responde a la necesidad de situar histórica y territorialmente las herramientas teóricas que con la lectura de Foucault presentamos. Suelen asociarse casi exclusivamente los ejemplos históricos de las políticas eugenésicas

y de exterminio de poblaciones con el caso del Nazismo (en parte porque en las fuentes que trabajamos este es el caso que el autor francés expone como ejemplo paradigmático de las vinculaciones entre el paradigma biopolítico y el racismo nazi).

En esta última unidad los y las estudiantes suelen desenvolverse con más fluidez ya que las problemáticas abordadas les son más cercanas y luego de haber atravesado casi la totalidad de la cursada, cuentan con más herramientas para el análisis y el desarrollo de sus propias argumentaciones y revisión de juicios y preconcepciones.

Propósitos:

- Analizar la aplicación de las políticas eugenésicas en el seno de una política estatal reciente en el territorio latinoamericano para comprender las dimensiones conceptuales de una práctica actual.
- Investigar sobre otros casos regionales recientes (finales del S. XX y el actual S. XXI) que respondan a las definiciones de gubernamentalidad biopolítica en la aplicación de políticas eugenésicas o sus derivas para ampliar las perspectivas y el análisis de casos desde el enfoque teórico trabajada en esta propuesta.

Recursos bibliográficos:

Nota Diario Página 12: “Tras dos décadas de impunidad: Esterilizaciones forzadas en Perú: demanda ante la ONU” (Anexo 1.3).

Fragmento breve del capítulo *Eugenesia* del texto *Bíos. Biopolítica y Filosofía* de Roberto Espósito (la lectura de este capítulo fue pautada para esta clase y corresponde la bibliografía obligatoria de la Unidad 4 del programa vigente Anexo 1.1).

Primer momento: Lectura compartida

Se organizará la clase en grupos pequeños y se les entregarán ambos recursos bibliográficos. Si bien la lectura de la totalidad del capítulo *Eugenesia* estaba pautado para esta clase, al contener copiosa información sobre diversas fuentes que pueden resultar abrumadoras decidí realizar un recorte para el trabajo específico sobre el estudio de caso al que nos dedicaremos en este encuentro. El recorte que se transcribe a continuación será entregado a cada grupo junto con una copia de la nota periodística.

Bios, Biopolítica y Filosofía (Cap. Eugenesia)

Roberto Espósito
Selección de Fragmentos

"Así como la eugenesia "positiva" apuntaba a las fuentes de la vida, la negativa, que acompaña a la primera como condición necesaria, respondió en el mismo terreno. Por cierto, la eugenesia negativa dirigía su vigilancia a todos los posibles canales de contagio degenerativo, desde la inmigración hasta los matrimonios, regulados por las normas de homogeneidad racial cada vez más drásticas. Pero el punto esencial por su alcance bio-sociológico [...] sigue siendo la esterilización. [...] Esta modalidad de inmunización es la más radical, pues interviene verdaderamente en la raíz, en el punto originario de transmisión de la vida. A diferencia del asesinato no bloquea la vida en cualquier momento de su desarrollo, sino en su mismo surgimiento. Impide la génesis, impide a la vida dar vida, desvitaliza anticipadamente la vida. [...] El primer procedimiento inmunitario de la eugenesia es la esterilización, el último la eutanasia. En un léxico biopolítico transformado en su contrario, al <buen> nacimiento - o al no-nacimiento- únicamente puede responder la <buen> muerte."

Segundo momento: Análisis y discusión teórica

Orientaciones para el estudio de caso:

Luego de la lectura compartida de ambos textos y a partir de la definición de *biopolítica* que trabajamos desde Foucault y la de *eugenesia* que plantea Espósito los y las estudiantes aún reunidos en pequeños grupos trabajarán sobre los siguientes interrogantes que funcionarán como apertura para la discusión al interior del grupo. (No es una guía de lectura que deban responder)

- ✓ ¿Es posible pensar la inversión biopolítica *hacer vivir, dejar morir* (Foucault 1976) en el caso Perú? ¿A quiénes se *hace vivir* y a quienes *morir*?
- ✓ Las relaciones entre estado-normalización-regulación ¿qué dimensiones cobran en este caso específico?
- ✓ Foucault afirma que el sexo se encuentra en el cruce entre la tecnología individualizante (la disciplina del cuerpo individual) y la totalizadora (la regulación de las poblaciones) en tanto es acceso a la vida del cuerpo y de las poblaciones. ¿Es

posible leer este caso en esta misma clave teórica? ¿Qué rol juega la política de esterilización en esta misma clave?

Tercer momento: Puesta en común

En esta instancia de la propuesta los pequeños grupos de trabajo y discusión volverán al pleno del grupo clase para exponer y poner en común sus análisis y argumentos respecto a la consigna anterior.

Cuarto momento: Exploración de otros casos

A partir de lo trabajado en esta propuesta los pequeños grupos se sostendrán para el trabajo en la próxima clase. La propuesta es que realicen un trabajo de exploración y búsqueda sobre la existencia de casos que puedan leerse en estas claves teóricas. El recorte temporal será desde mediados del S. XX y hasta nuestro presente. Podrán abordar casos sin restricciones territoriales. Las fuentes podrán ser artículos periodísticos, páginas web, videos breves en el soporte que decidan trabajar. En la siguiente clase expondrá cada grupo el caso y haremos el análisis y la discusión en una puesta en común.

Reflexiones finales

Punto de inicio para el cambio en las prácticas de enseñanza de la Antropología Filosófica

Si el hombre se define por algo es por ser un animal de experiencias. Al atravesar una experiencia se produce un cambio puesto que una experiencia es algo de donde se abre la posibilidad de una modificación.

Michel Foucault

El yo minimalista y otras conversaciones

Quisiera dedicar algunas líneas en este apartado de cierre a los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales a mi práctica específica dentro del campo disciplinar de la Filosofía y especialmente de la enseñanza de la Antropología Filosófica. Como expuse en el apartado titulado “El campo problemático de la Antropología Filosófica: pensar el presente” entiendo que la Antropología Filosófica como área problemática específica de la formación filosófica tiene que actualizarse necesariamente en torno a problemáticas que, si bien tienen un anclaje en la historia de la filosofía (todo problema tiene su linaje en la historia del pensamiento) por el propio objeto de estudio que la convoca ha de re-pensarse bajo configuraciones que no son ya las que la vieron nacer. Es común la afirmación que sostiene que corresponde a Kant la necesidad de responder a la pregunta por el ser del hombre como central para todo filosofar (Morey, 1987). Las cuestiones centrales de la teoría del conocimiento, la ética y la teología, dice Kant *¿qué puedo saber? ¿qué debo hacer? ¿qué me cabe esperar?* Se resumen en una sola *¿qué es el hombre?* Es así que la filosofía hallaría resolución como antropología. Y es en este momento que, suele decirse, comienza la vocación antropológica de la filosofía moderna (Morey, 1987). Cabe la inquietud -por demás ya confirmada- de que aquellas preguntas del planteo kantiano no configuran ya aquello que está por pensar(se) en torno al problema del Hombre. Si en el curso de su historia “los hombres nunca han cesado de constituirse a sí mismos, esto es, de modificar continuamente el plan de su subjetividad, de constituirse en una serie interminable y múltiple de diferentes subjetividades que nunca

alcanzan un fin y que nunca son confrontadas con algo que sería *el hombre* como tal” (Foucault, 1980, p. 46) Es así que la pregunta por lo humano en tanto pregunta filosofía obliga distinguir lo que en cada experiencia de la cultura se concibe como tal. Y en tanto la distancia de aquel momento en el que la figura Hombre cobra centralidad se acrecienta, nuevos interrogantes han de formularse ya que las experiencias que hoy son posibles no responden a la configuración epocal que vio emerger el sujeto-objeto de conocimiento que llamamos hombre. Sostiene Foucault sobre el final de *Las Palabras y las cosas*:

Es posible que la antropología constituya la disposición fundamental que ha ordenado y conducido al pensamiento filosófico desde Kant hasta nosotros. Esta disposición es esencial ya que forma parte de nuestra historia; pero está en vías de disociarse ante nuestros ojos, puesto que comenzamos a reconocer, a denunciar de un modo crítico, a la vez el olvido de la apertura que la hizo posible y el obstáculo testarudo que se opone obstinadamente a un pensamiento próximo. A todos aquellos que quieren hablar aún del hombre, de su reino o de su liberación, a todos aquellos que plantean aún preguntas sobre lo que es el hombre, su esencia, a todos aquellos que quieren partir de él para tener acceso a la verdad, ... no se puede oponer otra cosa que una risa filosófica, es decir, en cierta forma silenciosa (1966, p.330)

A partir de estas delimitaciones epistémicas es que mi interés por la enseñanza de la Antropología Filosófica cobra sentido. Es quizás pertinente en la instancia de reflexiones finales volver al título de este trabajo para definir qué implica *pensar didácticamente* (Jara 2017) la enseñanza de la Filosofía y más específicamente de la Antropología Filosófica en la formación universitaria de los futuros trabajadores y trabajadoras sociales. En *Formar para el desarrollo del pensamiento didáctico* (Jara 2017) sostiene que pensar didácticamente presupone en primer lugar “una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico”, en segundo lugar, presupone también “identificar claramente las finalidades de la enseñanza” y finalmente “la identificación de los contextos de las prácticas y las prácticas en contextos”. Esto último resulta central para un aprendizaje situado que sea relevante para los y las estudiantes en sus trayectos de formación atendiendo a las particularidades de su proyección profesional fuertemente vinculada con el territorio y los problemas sociales urgentes que serán su problemática laboral inmediata. He intentado a lo largo de esta investigación sobre mis propias prácticas en el contexto específico de enseñanza de la Antropología Filosófica para la

carrera se Servicio Social re-pensar y problematizar didácticamente mis prácticas de enseñanza.

El trabajo en el aula, mis propias prácticas de enseñanza y la problematización y revisión de las mismas atendiendo a las cambiantes urgencias y necesidades en la formación de mis estudiantes se ha modificado a partir del trabajo sobre perspectivas teóricas como las planteadas por la didáctica de las Ciencias Sociales. Quizás podría objetarse que el ámbito de las problemáticas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía debería atenderse, desde la Didáctica de la Filosofía, exclusivamente siendo esta su ámbito disciplinar específico. Objeción a la que podría responder afirmando que no es suficiente. Al menos no lo es si sostengo desde la práctica la perspectiva teórica que intenté desplegar a lo largo de este trabajo. Que la filosofía, que el pensamiento filosófico, que los conceptos filosóficos siempre intentan responder, dar solución a un problema. Que los problemas son empíricos, reales y objetivos, históricos y contingentes. Si las prácticas de enseñanza en la formación filosófica inicial olvidan esta definición entonces nuevamente la reflexión filosófica perderá toda su potencia y su capacidad de problematizar su propio tiempo. Pensar el presente de la cultura, interrogarse por los modos de subjetivación emergentes y siempre en devenir demanda la interrelación de múltiples discursos y disciplinas ya que ha quedado claro hace tiempo que los compartimentos estancos y la hiperespecialización en todos los ámbitos de la formación no hacen más que fomentar un diálogo sordo imposibilitando la tan urgente lectura y trabajo de diagnóstico sobre esto que somos, pero, sobre todo, aquello contra lo que nos resistimos y no queremos de ningún modo ser.

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G.** (1984) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores, Buenos aires.
- Carroll L.** (1986) *Alicia en el país de las maravillas*. Penguin Classics, Oxford.
- Cerletti, A. y Couló, A.** (orgs.) (2020). *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, A. y Couló, A.** (orgs.) (2020). *La formación docente universitaria en Filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Cuche, D.** (2004). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Deleuze, G.** (1990). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, G.** (2009). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1997). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona, Anagrama.
- Deleuze, G. y Parnet, C.** (1996). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Madrid, Escafandra.
- Edelstein, G.** (1996). "Un capítulo pendiente el método en el debate didáctico "en AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós
- Foucault, M.** (1976). *Las redes del poder*. Buenos Aires, Ed. Almagesto.
- Foucault, M.** (1973). *El poder psiquiátrico. Curso 1973-1974*. México, FCE.
- Foucault, M.** (1975). *Historia de la sexualidad, Tomo I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1966). *Las Palabras y las Cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. - Faundez, A.** (2013). *Pedagogía de la pregunta. Crítica a una ecuación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gallo, S.** (2014). *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gallo, S.** (2019). "Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia" en Kohan, W. O. (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Heidegger, M.** (1954) *Kant y el problema de la metafísica*. México, FCE.
- Jara, M. A.** [et. al] *Formar para desarrollar el pensamiento didáctico*. En: Salto, V.A.(coomp.) (2017) *Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti, R.N.
- Kohan, W.** [et. al.] (comp.) (2017). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. CABA. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Maggio, M.** (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires, Paidós
- Morey, M.** (1991). "Introducción. La cuestión del método". En Foucault: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Morey, M.** (1987). *El hombre como argumento*. Barcelona, Anthropos.
- Lazzarato, M.** (2006). "Los conceptos de vida y vivo en las sociedades de control". En: *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón.

- Siede, I., Schujman, G.** (comps.) (2007) *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Pagés, J.** (1994): “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la Educación XIII*
- Pagés, J.** (2012) *La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones*. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 3.
- Pagés, J. y Santisteban, A.** (coords.) (2011). *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona, UAB.
- Ranciére, J.** (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. CABA, Libros del Zorzal.
- Sobrevilla, D.** (1996). *Filosofía de la Cultura*. Madrid, Trotta.
- Siede, I., Schujman, G.** (comps.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*.
- Wassermann, S.** (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires Amorrortu.

* Imagen de tapa

Remedios Varo, Creación de las aves, 1957. Colección MAM, México

Anexos

1.1 Programa de la asignatura Antropología Filosófica

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Humanidades
Departamento de Filosofía

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

Carrera: Lic. en Servicio Social (FADECS)

Módulo **Gral. Roca**

Primer cuatrimestre 2020

Datos de la asignatura en relación con la carrera:

La asignatura corresponde al plan de estudios 140/85 de la Licenciatura en Servicio Social. Su dictado se ubica –según la modificación establecida por Ord. 431/03– en el primer cuatrimestre del cuarto año, con seis horas semanales

Equipo de cátedra

PAD - Docente a cargo:

Lic. Soledad Gaona

AYP- Auxiliar de docencia:

Lic. Rafael Mc Namara

1. FUNDAMENTACIÓN

La Antropología Filosófica tiene por tarea la reflexión acerca del hombre. Su constitución en tanto disciplina abocada a responder la pregunta ¿qué es el hombre? ocurre en el contexto histórico y epistémico de la modernidad.

No obstante, puede reconocerse a lo largo de la historia y de acuerdo a distintas conformaciones culturales, una variedad de concepciones antropológicas, ya sea dentro del pensamiento filosófico o en otros campos de discursos y saberes.

De este modo, la AF constituye un episodio en la historia de la auto-comprensión de los hombres, por lo que resulta necesario establecer las condiciones de su emergencia en tanto saber acerca del ser del hombre, así como de la emergencia histórica de la figura “hombre” a la que se dirige su indagación.

El recorrido propuesto en esta asignatura se inicia con una caracterización de la Antropología Filosófica en tanto disciplina filosófica, que implica un deslinde entre esta última y otros saberes. Seguidamente se aborda la variación epocal de las concepciones de hombre, observando la configuración general del saber en la que cada una se incluye, así como su imbricación con otras dimensiones de la vida tales como la organización social, política y económica.

Se profundiza en las rupturas producidas por la modernidad respecto a la concepción teocéntrica, rupturas que serán las condiciones de posibilidad de la problematización de lo humano y de la emergencia de la AF como saber específico acerca del ser del hombre.

Mediando el desarrollo del cursado, se consideran las principales críticas a los postulados centrales de la modernidad, tomando como referencia el pensamiento de Nietzsche, y su actualización hacia mediados del siglo XX por parte de Michel Foucault.

Dentro de esta línea de pensamiento, se observa la torsión respecto del enfoque canónico de la Antropología Filosófica; un giro teórico que va de la pregunta por la esencia del hombre al análisis de los modos de subjetivación centrados en la noción de experiencia, esto es, al análisis de los procesos históricos de constitución de sujetos en las tramas de relaciones de poder y regímenes de saber.

En el último tramo del programa se enfoca la relación entre modos de comprensión y conformación de lo humano, y problemáticas socio-políticas recientes del presente de la cultura: por un lado, se analizan los cambios en el modo de funcionamiento del poder y el saber en la segunda mitad del siglo XX, con el advenimiento de las sociedades de control; en segundo lugar, se propone una reflexión acerca de los acelerados cambios técnicos y culturales de las últimas décadas, que llevan al abandono de la categoría moderna “hombre” y obligan a pensar en la constitución de nuevas subjetividades.

2. Propósitos

2.1 Generales:

- Familiarizar a las y los estudiantes con la actitud crítica y la capacidad argumentativa propias de la actividad filosófica.
- Estimular la reflexión acerca de la condición humana como ámbito problemático.

2.2 Específicos:

- Identificar diferentes concepciones acerca de lo humano, según distintos horizontes teóricos y contextos históricos.
- Comprender la diferencia entre el enfoque antropológico tradicional en términos de “esencia humana” y la propuesta de análisis de “procesos y modos de subjetivación”.
- Reconocer la dimensión política de las representaciones de lo humano, observando su relación con variables tales como desigualdad social, diversidad cultural, de género y dominación.
- Establecer vinculaciones entre las reflexiones desarrolladas en esta asignatura y los contenidos de otras materias de la carrera así como también con problemáticas de la práctica profesional del Trabajo Social.

3. CONTENIDOS BÁSICOS SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS

El concepto de *hombre* en las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo: su concepción del mundo y de los valores.

Su influencia como trasfondo de la práctica profesional en servicio social.

El origen y desarrollo de dichas antropologías: semejanzas y diferencias, consecuencias prácticas de las mismas.

4. PROGRAMA ANALÍTICO

Unidad 1

Caracterización de la Filosofía y distinción respecto de otros saberes.

Introducción a la problemática filosófico-antropológica.

Especificidad y contexto de surgimiento de la Antropología Filosófica.

Principales concepciones antropológicas en la historia.

Morey, M. (1987). “La pregunta por el ser del hombre” y “ El método filosófico en Antropología” en *El Hombre como Argumento*. Barcelona, Anthropos, pp. 9- 22

Badiou, A. (2006) Prefacio. Circunstancias y Filosofía en *Filosofía del presente*. Buenos Aires, Del Zorzal, 2006, pp. 9-19

Horkheimer, M. (1940): “La función social de la filosofía” en *Teoría Crítica*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 272-289.

Unidad 2

Proceso de secularización. Ruptura con la concepción teocéntrica.

Siglo XVII: concepción cartesiana del sujeto: El Cógito

Siglo XVIII: la Filosofía de la Ilustración y la redefinición de lo humano en las coordenadas de la razón y el progreso. Giro antropológico y conciencia de la finitud.

El sesgo esencialista de la Antropología Filosófica.

Le Breton, D.(1990) “Los orígenes de una representación moderna del cuerpo: el cuerpo máquina” en *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As., Nueva Visión,

Descartes, R. (1641) *Meditaciones I y II* en *Meditaciones Metafísicas*. Prometeo. 2009

Kant, I. (1784) “Respuesta a la Pregunta ¿Qué es el Iluminismo?”. En: *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires, Editorial Nova, 1964.

Unidad 3

Crítica de los postulados centrales de la Modernidad.

Nietzsche: genealogía de la moral y crítica de la cultura.

Foucault: Experiencia de la Cultura Modernidad. Análisis del entramado saber – poder – subjetivación. Tecnologías de poder disciplinarias y biopolíticas. Sociedad de normalización. Genealogía del racismo.

Nietzsche, F. (1886) *Mas allá del bien del mal. Preludio de una filosofía del futuro*, Madrid, Alianza, párrafos 1, 16, 17 y 19, pp. 21-22, 36-41.

Nietzsche, F. (1888) “Cómo el mundo verdadero acabó convirtiéndose en una fábula. Historia de un error”, en *El crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza, pp. 57-58.

Foucault, M. (1976) *Las redes del poder*. Buenos Aires, Ed. Amagosto, 1991, pp. 50 a 72.

Foucault, M. (1973) *El poder psiquiátrico. Curso 1973-1974*. México, FCE, 2005. Clases del 21 y 28 de noviembre de 1973.

Foucault, M. (1975) *Historia de la sexualidad, Tomo I. La voluntad de saber*. Bs. As., Ed. Siglo XXI, 1990, pp. 163 – 194.

Unidad 4

Experiencia de la cultura contemporánea: Pensar el presente

Problemas contemporáneos en torno al sentido de lo humano. Formas actuales de la biopolítica. Pasado y presente del ideal eugenésico. Neoliberalismo Sociedad de Información El problema de la diferencia: Subjetividades disidentes y modos de existencia divergentes.

Deleuze, G. (1990) “Control y Devenir “ y “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos.

Fernández Ana M. y Siqueira Perez, W. (2013) *La diferencia desquiciada. Devenires, deseos y derechos de género y sexualidad*. Buenos Aires, Biblos. Pp. 17 a 27

Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.) (2009) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires, Paidós. “Prólogo” pp. 9 – 34

Espósito, R. (2006) *Bios. Biopolítica y Filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu. Cap. 4

Lazzarato, M. (2006) “Los conceptos de vida y vivo en las sociedades de control” en *Políticas del Acontecimiento*. Bs. As., Tinta Limón.

Berardi, F. (Bifo) (2010) Entrevista Colectivo situaciones en *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón, pp. 7- 22.

Susy Shock (2011) Yo monstruo mío, en *Poemario Trans -pirado*
Recuperado de <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 Bibliografía obligatoria:

Se consigna en cada unidad del Programa Analítico (punto 4)

Recursos extra-bibliográficos: Se incluirán durante el cursado recursos tales como películas, imágenes y audios, cuyo detalle se informará a los estudiantes oportunamente.

5.2 Bibliografía de consulta:

Unidad 1

Coreth, E.: *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona, Ed. Herder, 1982.

Scheler, M.: *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1938.

Cassirer, E.: *Antropología Filosófica*. México, F.C.E., 1967

Gehlen, A.: *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1987. Introducción.

Savater, F. *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel, 1999

Unidad 2

Weber, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Ed. Península, 1997. Introducción

Bury, J.: *La Idea del Progreso*. Madrid, Alianza, 1971.

García Bacca, J.: *Antropología Filosófica Contemporánea*. Barcelona, Anthropos, 1982. Conferencia II “El hombre como tema y como problema”

Feuerbach, L.: *La Esencia del Cristianismo*. Madrid, Trotta, 1995.

Comte, A.; *Curso de Filosofía Positiva*. Buenos Aires, Hispanoamérica, 1984.

Pérez Tapias, J. A.: *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid, Ed. Trotta, 1995. Cap. 7

Unidad 3

Nietzsche, F. *Más allá del bien y del mal*, Madrid, Edaf, 1985

Nietzsche, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, Tecnos, 2000

Nietzsche, F. *La gaya ciencia*. Madrid, Edaf, 2002.

Jara, J.: *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1998. Selección de fragmentos.

- Foucault, M.: *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Ed. Altamira, 1993. “Clase del 17 de marzo de 1976: Del poder de soberanía al poder sobre la vida”.
- Foucault, M.: *Microfísica del Poder*. La Piqueta, Madrid, 1991. Caps. “Nietzsche, la Genealogía, la Historia” y “Verdad y poder”
- Foucault, M.: *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1981.
- Foucault, M.: *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989
- Foucault, M.: *Hermenéutica del sujeto*. México, F.C.E., 2002
- Foucault, M.: *Las Palabras y las Cosas*. Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Foucault, M.: *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Ed. Altamira, 1996
- Morey, M.: “Introducción. La cuestión del método”. En Foucault: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 1991
- Todorov, T.: *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México, Siglo XXI, 2009
- Ferro, G.: *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Buenos Aires, Marea, 2010.
- Palma, H.: “Las dialécticas diversidad/ desigualdad y decadencia/progreso en el pensamiento eugenésico argentino”. En Miranda, M. y Girón Sierra, A.: *Cuerpo, biopolítica y control social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009

Unidad 4

- Duclos, D. “El negocio del miedo permanente”. *Le Monde Diplomatique*, agosto 2005.
- Lazzarato, M.: *Políticas del Acontecimiento*. Bs. As., Tinta Limón, 2006.
- Le Breton, D.: *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990.
- Nievas, F.: *El Control Social de los Cuerpos*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998. Cap. 6: “Un nuevo control social?”.
- Ramonet, I.: “Control social total”. *Le Monde Diplomatique*, mayo de 2009
- Virilio, P.: *Ciudad Pánico*. Bs. As., El Zorzal, 2006
- Virilio, P.: *El Arte del Motor. Aceleración y realidad virtual*. Bs. As., Manantial, 1993
- Rodríguez, P.: *Historia de la información*. Bs. As, Capital Intelectual, 2012. Pp. 89 - 132

6. PROPUESTA METODOLÓGICA

El desarrollo del cursado se organiza en clases teórico-prácticas. Cada clase desarrolla momentos de exposición y de trabajo sobre textos y otros recursos consignados en cada unidad y espacios de prácticas que consisten principalmente en el trabajo áulico en base a la lectura previa o en clase del material bibliográfico y el trabajo en parejas o en grupos. Se propicia la actividad de exposición, formulación de preguntas e intercambio de ideas por parte de las y los estudiantes En el último tramo del cursado se utilizarán, de manera

vinculada con la bibliografía, recursos tales como películas, audios y noticias vinculadas a problemáticas humanas contemporáneas y problemas socialmente relevantes..

7. CONDICIONES DE ACREDITACIÓN

Promoción: Asistencia al 80 % de las clases.

Aprobación de la totalidad de los trabajos prácticos evaluables y de los dos exámenes parciales con un mínimo de 7 puntos.

Aprobación de la elaboración y exposición oral de un eje o problema vinculando distintas unidades del programa.

Regular: Asistencia al 80 % de las clases .

Aprobación del 80 % de los trabajos prácticos evaluables y de los dos parciales (o sus respectivos recuperatorios) con un mínimo de 4 puntos
Para la aprobación de la asignatura se debe rendir un examen final oral.

Libre: Se debe rendir examen final escrito (eliminadorio) y oral.

8. DISTRIBUCIÓN HORARIA

La asignatura tiene 6 hs. semanales de cursado, que se distribuyen en dos clases de 3 hs. cada una. Dia y horario se publica en la Dirección de Alumnos de la FADECS al inicio del ciclo lectivo.

1.2 Primer ensayo didáctico

René Descartes *Meditaciones Metafísicas*

Meditación primera (Fragmento)

De las cosas que pueden ponerse en duda

He advertido hace ya algún tiempo que, desde mi más temprana edad, había admitido como verdaderas muchas opiniones falsas, y que lo edificado después sobre cimientos tan poco sólidos tenía que ser por fuerza muy dudoso e incierto; de suerte que me era preciso emprender seriamente, una vez en la vida, la tarea de deshacerme de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito, y empezar todo de nuevo desde los fundamentos, si quería establecer algo firme y constante en las ciencias. Mas pareciéndome ardua dicha empresa, he aguardado hasta alcanzar una edad lo bastante madura como para no poder esperar que haya otra, tras ella, más apta para la ejecución de mi propósito; y por ello lo he diferido tanto, que a partir de ahora me sentiría culpable si gastase en deliberaciones el tiempo que me queda para obrar.

Así pues, ahora que mi espíritu está libre de todo cuidado, habiéndome procurado reposo seguro en una apacible soledad, me aplicaré seriamente y con libertad a destruir en general todas mis antiguas opiniones. Ahora bien, para cumplir tal designio, no me será necesario probar que son todas falsas, lo que acaso no conseguiría nunca; sino que, por cuanto la razón me persuade desde el principio para que no dé más crédito a las cosas no enteramente ciertas e indudables que a las manifiestamente falsas, me bastará para rechazarlas todas con encontrar en cada una el más pequeño motivo de duda. Y para eso tampoco hará falta que examine todas y cada una en particular, pues sería un trabajo infinito; sino que, por cuanto la ruina de los cimientos lleva necesariamente consigo la de todo el edificio, me dirigiré en principio contra los fundamentos mismos en que se apoyaban todas mis opiniones antiguas. Todo lo que he admitido hasta el presente como más seguro y verdadero, lo he aprendido de los sentidos o por los sentidos; ahora bien, he experimentado a veces que tales sentidos me engañaban, y es prudente no fiarse nunca por entero de quienes nos han engañado una vez. Pero, aun dado que los sentidos nos engañan a veces, tocante a cosas mal perceptibles o muy remotas, acaso halleemos otras muchas de las que no podamos razonablemente dudar, aunque las conozcamos por su medio; como, por ejemplo, que estoy aquí, sentado junto al fuego, con una bata puesta y este papel en mis manos, o cosas por el estilo. Y ¿cómo negar que estas manos y este cuerpo sean míos, si no es poniéndome a la altura de esos insensatos, cuyo cerebro está tan turbio y ofuscado por los negros vapores de la bilis, que aseguran constantemente ser reyes siendo muy pobres, ir vestidos de oro y púrpura estando desnudos, o que se imaginan ser cacharros o tener el cuerpo de vidrio? Mas los tales son locos, y yo no lo sería menos si me rigiera por su ejemplo. Con todo, debo considerar aquí que soy hombre y, por consiguiente, que tengo costumbre de dormir y de representarme en sueños las mismas cosas, y a veces cosas menos verosímiles, que esos insensatos cuando están despiertos. ¡Cuántas veces no me habrá ocurrido soñar, por la noche, que estaba aquí mismo, vestido, junto al fuego, estando en realidad desnudo y en la cama! En este momento, estoy seguro de que yo miro este papel con los ojos de la vigilia, de que esta cabeza que muevo no está soñolienta, de que alargo esta mano y la siento de propósito y con plena conciencia: lo que acaece en sueños no me resulta tan claro y distinto como todo esto. Pero, pensándolo mejor, recuerdo haber sido engañado, mientras dormía, por ilusiones semejantes. Y fijándome en este pensamiento, veo de un modo tan manifiesto que no hay indicios concluyentes ni señales que basten a distinguir con claridad el sueño de la vigilia, que acabo atónito, y mi estupor es tal que casi puede persuadirme de que estoy durmiendo.

Así, pues, supongamos ahora que estamos dormidos, y que todas estas particularidades, a saber: que abrimos los ojos, movemos la cabeza, alargamos las manos, no son sino mentirosas ilusiones; y pensemos que, acaso, ni nuestras manos ni todo nuestro cuerpo son tal y como los vemos. Con todo, hay que confesar al menos que las cosas que nos representamos en sueños son como cuadros y pinturas que deben formarse a semejanza de algo real y verdadero; de manera que por lo menos esas cosas generales —a saber: ojos, cabeza, manos, cuerpo entero— no son imaginarias, sino que en verdad existen. Pues los pintores, incluso cuando usan del mayor artificio para representar sirenas y sátiros mediante figuras caprichosas y fuera de lo común, no pueden, sin embargo, atribuirles formas y naturalezas del todo nuevas, y lo que hacen es sólo mezclar y componer partes de diversos animales; y, si llega el caso de que su imaginación sea lo bastante extravagante como para inventar algo tan nuevo que nunca haya sido visto, representándonos así su obra una cosa puramente fingida y absolutamente falsa, con todo, al menos los colores que usan deben ser

verdaderos. Y por igual razón, aun pudiendo ser imaginarias esas cosas generales —a saber: ojos, cabeza, manos y otras semejantes— es preciso confesar, de todos modos, que hay cosas aún más simples y universales realmente existentes, por cuya mezcla, ni más ni menos que por la de algunos colores verdaderos, se forman todas las imágenes de las cosas que residen en nuestro pensamiento, ya sean verdaderas y reales, ya fingidas y fantásticas. De ese género es la naturaleza corpórea en general, y su extensión, así como la figura de las cosas extensas, su cantidad o magnitud, su número, y también el lugar en que están, el tiempo que mide su duración y otras por el estilo.

Por lo cual, acaso no sería mala conclusión si dijésemos que la física, la astronomía, la medicina y todas las demás ciencias que dependen de la consideración de cosas compuestas, son muy dudosas e inciertas; pero que la aritmética, la geometría y demás ciencias de este género, que no tratan sino de cosas muy simples y generales, sin ocuparse mucho de si tales cosas existen o no en la naturaleza, contienen algo cierto e indudable. Pues, duerma yo o esté despierto, dos más tres serán siempre cinco, y el cuadrado no tendrá más de cuatro lados; no pareciendo posible que verdades tan patentes puedan ser sospechosas de falsedad o incertidumbre alguna. Y, sin embargo, hace tiempo que tengo en mi espíritu cierta opinión, según la cual hay un Dios que todo lo puede, por quien he sido creado tal como soy. Pues bien: ¿quién me asegura que el tal Dios no haya procedido de manera que no exista figura, ni magnitud, ni lugar, pero a la vez de modo que yo, no obstante, sí tenga la impresión de que todo eso existe tal y como lo veo? Y más aún: así como yo pienso, a veces, que los demás se engañan, hasta en las cosas que creen saber con más certeza, podría ocurrir que Dios haya querido que me engañe cuantas veces sumo dos más tres, o cuando enumero los lados de un cuadrado, o cuando juzgo de cosas aún más fáciles que éstas, si es que son siquiera imaginables. Es posible que Dios no haya querido que yo sea burlado así, pues se dice de Él que es la suprema bondad. Con todo, si el crearme de tal modo que yo siempre me engañase repugnaría a su bondad, también parecería del todo contrario a esa bondad el que permita que me engañe alguna vez, y esto último lo ha permitido, sin duda.

Habrán personas que quizá prefieran, llegados a este punto, negar la existencia de un Dios tan poderoso, a creer que todas las demás cosas son inciertas; no les objetemos nada por el momento, y supongamos, en favor suyo, que todo cuanto se ha dicho aquí de Dios es pura fábula; con todo, de cualquier manera que supongan haber llegado yo al estado y ser que poseo —ya lo atribuyan al destino o la fatalidad, ya al azar, ya en una enlazada secuencia de las cosas— será en cualquier caso cierto que, pues errar y equivocarse es una imperfección, cuanto menos poderoso sea el autor que atribuyan a mi origen, tanto más probable será que yo sea tan imperfecto, que siempre me engañe. A tales razonamientos nada en absoluto tengo que oponer, sino que me constriñen a confesar que, de todas las opiniones a las que había dado crédito en otro tiempo como verdaderas, no hay una sola de la que no pueda dudar ahora, y ello no por descuido o ligereza, sino en virtud de argumentos muy fuertes y maduramente meditados; de tal suerte que, en adelante, debo suspender mi juicio acerca de dichos pensamientos, y no concederles más crédito del que daría a cosas manifiestamente falsas, si es que quiero hallar algo constante y seguro en las ciencias.

Pero no basta con haber hecho esas observaciones, sino que debo procurar recordarlas, pues aquellas viejas y ordinarias opiniones vuelven con frecuencia a invadir mis pensamientos, arrogándose sobre mi espíritu el derecho de ocupación que les confiere el largo y familiar uso que han hecho de él, de modo que, aun sin mi permiso, son ya casi dueñas de mis creencias. Y nunca perderé la costumbre de otorgarles mi aquiescencia y confianza, mientras las considere tal como en efecto son, a saber: en cierto modo dudosas —como acabo de mostrar—, y con todo muy probables, de suerte que hay más razón para creer en ellas que para negarlas. Por ello pienso que sería conveniente seguir deliberadamente un proceder contrario, y emplear todas mis fuerzas en engañarme a mí mismo, fingiendo que todas esas opiniones son falsas e imaginarias; hasta que, habiendo equilibrado el peso de mis prejuicios de suerte que no puedan inclinar mi opinión de un lado ni de otro, ya no sean dueños de mi juicio los malos hábitos que lo desvían del camino recto que puede conducirlo al conocimiento de la verdad. Pues estoy seguro de que, entretanto, no puede haber peligro ni error en ese modo de proceder, y de que nunca será demasiada mi presente desconfianza, puesto que ahora no se trata de obrar, sino sólo de meditar y conocer [...]

Pero un designio tal es arduo y penoso, y cierta desidia me arrastra insensiblemente hacia mi manera ordinaria de vivir; y, como un esclavo que goza en sueños de una libertad imaginaria, en cuanto empieza a sospechar que su libertad no es sino un sueño, teme despertar y conspira con esas gratas ilusiones para gozar más largamente de su engaño, así yo recaigo insensiblemente en mis antiguas opiniones, y temo salir de mi modorra, por miedo a que las trabajosas vigiliias que habrían de suceder a la tranquilidad de mi reposo, en vez de procurarme alguna luz para conocer la verdad, no sean bastantes a iluminar por entero las tinieblas de las dificultades que acabo de promover.

Meditación Segunda (fragmento)

De la naturaleza del espíritu humano; y que es más fácil de conocer que el cuerpo

Mi meditación de ayer ha llenado mi espíritu de tantas dudas, que ya no está en mi mano olvidarlas. Y, sin embargo, no veo en qué manera podré resolverlas; y, como si de repente hubiera caído en aguas muy profundas, tan turbado me hallo que ni puedo apoyar mis pies en el fondo ni nadar para sostenerme en la superficie. Haré un esfuerzo, pese a todo, y tomaré de nuevo la misma vía que ayer, alejándome de todo aquello en que pueda imaginar la más mínima duda, del mismo modo que si supiera que es completamente falso; y seguiré siempre por ese camino, hasta haber encontrado algo cierto, o al menos, si otra cosa no puedo, hasta saber de cierto que nada cierto hay en el mundo.

Arquímedes, para trasladar la tierra de lugar, sólo pedía un punto de apoyo firme e inmóvil; así yo también tendré derecho a concebir grandes esperanzas, si por ventura hallo tan sólo una cosa que sea cierta e indubitable. Así pues, supongo que todo lo que veo es falso; estoy persuadido de que nada de cuanto mi mendaz memoria me representa ha existido jamás; pienso que carezco de sentidos; creo que cuerpo, figura, extensión, movimiento, lugar, no son sino quimeras de mi espíritu. ¿Qué podré, entonces, tener por verdadero? Acaso esto solo: que nada cierto hay en el mundo. Pero ¿qué sé yo si no habrá otra cosa, distinta de las que acabo de reputar inciertas, y que sea absolutamente indudable? ¿No habrá un Dios, o algún otro poder, que me ponga en el espíritu estos pensamientos? Ello no es necesario: tal vez soy capaz de producirlos por mí mismo. Y yo mismo, al menos, ¿no soy algo? Ya he negado que yo tenga sentidos ni cuerpo. Con todo, titubeo, pues ¿qué se sigue de eso? ¿Soy tan dependiente del cuerpo y de los sentidos que, sin ellos, no puedo ser? Ya estoy persuadido de que nada hay en el mundo; ni cielo, ni tierra, ni espíritus, ni cuerpos, ¿y no estoy asimismo persuadido de que yo tampoco existo? Pues no: si yo estoy persuadido de algo, o meramente si pienso algo, es porque yo soy. Ciertamente que hay no sé qué engañador todopoderoso y astutísimo, que emplea toda su industria en burlarme. Pero entonces no cabe duda de que, si me engaña, es que yo soy; y, engañeme cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo.

De manera que, tras pensarlo bien y examinarlo todo cuidadosamente, resulta que es preciso concluir y dar como cosa cierta que esta proposición: “yo soy”, “yo existo”, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu. Ahora bien, ya sé con certeza que soy, pero aún no sé con claridad qué soy; de suerte que, en adelante, preciso del mayor cuidado para no confundir imprudentemente otra cosa conmigo, y así no enturbiar ese conocimiento, que sostengo ser más cierto y evidente que todos los que he tenido antes. Por ello, examinaré de nuevo lo que yo creía ser, antes de incidir en estos pensamientos, y quitaré de mis antiguas opiniones todo lo que puede combatirse mediante las razones que acabo de alegar, de suerte que no quede más que lo enteramente indudable. Así pues, ¿qué es lo que antes yo creía ser? Un hombre, sin duda. Pero ¿qué es un hombre? ¿Diré, acaso, que un animal racional? No por cierto: pues habría luego que averiguar qué es animal y qué es racional, y así una única cuestión nos llevaría insensiblemente a infinidad de otras cuestiones más difíciles y embarazosas, y no quisiera malgastar en tales sutilezas el poco tiempo y ocio que me restan. Entonces, me detendré aquí a considerar más bien los pensamientos que antes nacían espontáneos en mi espíritu, inspirados por mi sola naturaleza, cuando me aplicaba a considerar mi ser. Me fijaba, primero, en que yo tenía un rostro, manos, brazos, y toda esa máquina de huesos y carne, tal y como aparece en un cadáver, a la que designaba con el nombre de cuerpo. Tras eso, reparaba en que me nutría, y andaba, y sentía, y pensaba, y refería todas esas acciones al alma; pero no me paraba a pensar en qué era ese alma, o bien, si lo hacía, imaginaba que era algo extremadamente raro y sutil, como un viento, una llama o un delicado éter, difundido por mis otras partes más groseras. En lo tocante al cuerpo, no dudaba en absoluto de su naturaleza, pues pensaba conocerla muy distintamente, y, de querer explicarla según las nociones que entonces tenía, la hubiera descrito así: entiendo por cuerpo todo aquello que puede estar delimitado por una figura, estar situado en un lugar y llenar un espacio, de suerte que todo otro cuerpo quede excluido; todo aquello que puede ser sentido por el tacto, la vista, el oído, el gusto o el olfato; que puede moverse de

distintos modos, no por sí mismo, sino por alguna otra cosa que lo toca y cuya impresión recibe; pues no creía yo que fuera atribuible a la naturaleza corpórea la potencia de moverse, sentir y pensar: al contrario, me asombraba al ver que tales facultades se hallaban en algunos cuerpos. Pues bien, ¿qué soy yo, ahora que supongo haber alguien extremadamente poderoso y, si es lícito decirlo así, maligno y astuto, que emplea todas sus fuerzas e industria en engañarme? ¿Acaso puedo estar seguro de poseer el más mínimo de esos atributos que acabo de referir a la naturaleza corpórea? Me paro a pensar en ello con atención, paso revista una y otra vez, en mi espíritu, a esas cosas, y no hallo ninguna de la que pueda decir que está en mí. No es necesario que me entretenga en recontarlas. Pasemos, pues, a los atributos del alma, y veamos si hay alguno que esté en mí. Los primeros son nutrirme y andar; pero, si es cierto que no tengo cuerpo, es cierto entonces también que no puedo andar ni nutrirme. Un tercero es sentir, pero no puede uno sentir sin cuerpo, aparte de que yo he creído sentir en sueños muchas cosas y, al despertar, me he dado cuenta de que no las había sentido realmente. Un cuarto es pensar: y aquí sí hallo que el pensamiento es un atributo que me pertenece, siendo el único que no puede separarse de mí.

Yo soy, yo existo; eso es cierto, pero ¿cuánto tiempo? Todo el tiempo que estoy pensando: pues quizá ocurriese que, si yo cesara de pensar, cesaría al mismo tiempo de existir. No admito ahora nada que no sea necesariamente verdadero: así, pues, hablando con precisión, no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento o una razón, términos cuyo significado me era antes desconocido. Soy, entonces, una cosa verdadera, y verdaderamente existente. Mas, ¿qué cosa? Ya lo he dicho: una cosa que piensa. ¿Y qué más? Excitaré aún mi imaginación, a fin de averiguar si no soy algo más. No soy esta reunión de miembros llamada cuerpo humano; no soy un aire sutil y penetrante, difundido por todos esos miembros; no soy un viento, un soplo, un vapor, ni nada de cuanto pueda fingir e imaginar, puesto que ya he dicho que todo eso no era nada. Y, sin modificar ese supuesto, hallo que no dejo de estar cierto de que soy algo. Pero acaso suceda que esas mismas cosas que supongo ser, puesto que no las conozco, no sean en efecto diferentes de mí, a quien conozco. Nada sé del caso: de eso no disputo ahora, y sólo puedo juzgar de las cosas que conozco: ya sé que soy, y eso sabido, busco saber qué soy. Pues bien: es certísimo que ese conocimiento de mí mismo, hablando con precisión, no puede depender de cosas cuya existencia aún me es desconocida, ni por consiguiente, y con mayor razón, de ninguna de las que son fingidas e inventadas por la imaginación. E incluso esos términos de “fingir” e “imaginar” me advierten de mi error: pues en efecto, yo haría algo ficticio, si imaginase ser alguna cosa, pues “imaginar” no es sino contemplar la figura o “imagen” de una cosa corpórea. Ahora bien: ya sé de cierto que soy y que, a la vez, puede ocurrir que todas esas imágenes y, en general, todas las cosas referidas a la naturaleza del cuerpo, no sean más que sueños y quimeras. Y, en consecuencia, veo claramente que decir “excitaré mi imaginación para saber más distintamente qué soy”, es tan poco razonable como decir “ahora estoy despierto, y percibo algo real y verdadero, pero como no lo percibo aún con bastante claridad, voy a dormirme adrede para que mis sueños me lo representen con mayor verdad y evidencia”. Así pues, sé con certeza que nada de lo que puedo comprender por medio de la imaginación pertenece al conocimiento que tengo de mí mismo, y que es preciso apartar el espíritu de esa manera de concebir, para que pueda conocer con distinción su propia naturaleza. ¿Qué soy, entonces? Una cosa que piensa. Y ¿qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también, y que siente. Sin duda no es poco, si todo eso pertenece a mi naturaleza. ¿Y por qué no habría de pertenecerle? ¿Acaso no soy yo el mismo que duda casi de todo, que entiende, sin embargo, ciertas cosas, que afirma ser ésas solas las verdaderas, que niega todas las demás, que quiere conocer otras, que no quiere ser engañado, que imagina muchas cosas —aun contra su voluntad— y que siente también otras muchas, por mediación de los órganos de su cuerpo? ¿Hay algo de esto que no sea tan verdadero como es cierto que soy, que existo, aun en el caso de que estuviera siempre dormido, y de que quien me ha dado el ser empleara todas sus fuerzas en burlarme? ¿Hay alguno de esos atributos que pueda distinguirse en mi pensamiento, o que pueda estimarse separado de sí mismo? Pues es de suyo tan evidente que soy yo quien duda, entiende y desea, que no hace falta añadir aquí nada para explicarlo. Y también es cierto que tengo la potestad de imaginar: pues aunque pueda ocurrir (como he supuesto más arriba) que las cosas que imagino no sean verdaderas, con todo, ese poder de imaginar no deja de estar realmente en mí, y forma parte de mi pensamiento. Por último, también soy yo el mismo que siente, es decir, que recibe y conoce las cosas como a través de los órganos de los sentidos, puesto que, en efecto, veo la luz, oigo el ruido, siento el calor. Se me dirá, empero, que esas apariencias son falsas, y que estoy durmiendo. Concedo que así sea: de todas formas, es al menos muy cierto que

me parece ver, oír, sentir calor, y eso es propiamente lo que en mí se llama sentir, y, así precisamente considerado, no es otra cosa que “pensar”. Por donde empiezo a conocer qué soy, con algo más de claridad y distinción que antes. Sin embargo, no puedo dejar de creer que las cosas corpóreas, cuyas imágenes forma mi pensamiento y que los sentidos examinan, son mejor conocidas que esa otra parte, no sé bien cuál, de mí mismo que no es objeto de la imaginación: aunque desde luego es raro que yo conozca más clara y fácilmente cosas que advierto dudosas y alejadas de mí, que otras verdaderas, ciertas y pertenecientes a mi propia naturaleza. Mas ya veo qué ocurre: mi espíritu se complace en extraviarse, y aun no puede mantenerse en los justos límites de la verdad. Soltémosle, pues, la rienda una vez más, a fin de poder luego, tirando de ella suave y oportunamente, contenerlo y guiarlo con más facilidad.

[...]

1.3 Segundo Ensayo Didáctico

21 de noviembre de 2020

<https://www.pagina12.com.ar/307169-esterilizaciones-forzadas-en-peru-demanda-ante-la-onu>

Tras dos décadas de impunidad : Esterilizaciones forzadas en Perú: demanda ante la ONU

Fueron unas 300 mil mujeres las víctimas de esterilizaciones forzadas. Todas ellas tenían en común la pobreza. La mayoría eran campesinas indígenas. Un plan siniestro para reducir la población de los sectores excluidos del país.

Por Carlos Noriega



El caso de las esterilizaciones forzadas generó protestas de mujeres en todo el Perú.

Desde Lima. Fueron a buscarlas a sus casas, se las llevaron con engaños o amenazas y las esterilizaron a la fuerza. A otras mujeres las encontraron en algún centro de salud, al que habían llegado para recibir atención, y ahí mismo las esterilizaron. Bajo presión buscaban arrancarles una firma autorizando esa operación, sin darles información adecuada, y si no conseguían la firma, como ocurrió en la mayoría de casos, igual las esterilizaban sin su consentimiento. **La voluntad de las mujeres no les importaba.** Esa era la brutal práctica del programa de esterilizaciones que puso en marcha el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000). **Fueron unas 300 mil mujeres las víctimas de esterilizaciones forzadas. Todas ellas tenían en común la pobreza. La mayoría eran campesinas indígenas.** Un plan siniestro para reducir la población de los sectores más excluidos del país esterilizando a las mujeres.

Veinte años después de caída la dictadura fujimorista, este grave caso de violación de los derechos humanos sigue en la impunidad. Fujimori está preso, condenado a 25 años por crímenes de lesa humanidad, además de varios cargos de corrupción, pero no ha sido juzgado por la esterilización forzada de 300 mil mujeres. **Nadie ha sido juzgado.** Hay un proceso judicial abierto hace ya casi veinte años, pero avanza a ritmo de impunidad. En este escenario hostil para que las víctimas encuentren justicia en el país, un grupo de ellas **ha demandado al Estado peruano ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer de las Naciones Unidas.**

“Este Comité de la ONU emite recomendaciones, las que siempre son acogidas por los países, que si no lo hacen serán mal examinados. Hemos optado por presentar cinco casos como una muestra del daño que causó esta política de Estado. Son casos muy impactantes. A partir de estos casos demandamos que se le diga al Estado peruano que investigue y que juzgue a los responsables de esta política de esterilizaciones forzadas, y que repare a las víctimas. Esperamos se emita una recomendación en ese sentido”, le señaló a **Página/12 Christian Berndt**, abogado de Justicia y Reparación, organización que ha presentado la demanda ante el Comité de la ONU junto con la **Asociación de Mujeres Peruanas Afectadas por las Esterilizaciones Forzadas (AMPAEF).**

Uno de los casos incluidos en esta demanda es el de **María Elena Carbajal**, quien, a diferencia de la mayoría de mujeres esterilizadas, que eran campesinas, vivía en Lima, en un barrio popular marcado por la pobreza. Fue esterilizada sin su consentimiento en un hospital después de dar a luz a su cuarto hijo, cuando tenía 26 años. Ocurrió en septiembre de 1996. María Elena le contó su drama a **Página/12.**

“Cuando todavía estaba aturdida después del parto, que fue muy difícil, personal del hospital vino a verme, me insistían en que me haga ese tratamiento, que no le decían esterilización, no te explicaban bien de qué se trataba. Me presionaban mucho para queirme. Yo pedía ver a mi hijo, pero no me lo traían. Me decían que primero me haga la cirugía (la esterilización) y después me iban a dar a mi hijo. Me estaban condicionando. Yo estaba muy preocupada. **Estaba sola y muy aturdida. No le hice nada, pero igual me llevaron y me hicieron la cirugía**”, recuerda con dolor. Dice que después de la esterilización que nunca autorizó, quedó “muy afectada, física y emocionalmente”.

Ahora demanda justicia. “Somos víctimas, somos mujeres que hemos sufrido y seguimos sufriendo. No es justo lo que han hecho con nuestra vida, con nuestros cuerpos. Queremos que los culpables sean juzgados y vayan a prisión. Esperamos que con esta demanda se vea la verdad de lo ocurrido y haya justicia y reparación para las víctimas”. Las otras cuatro víctimas incluidas en esta demanda ante la ONU han pedido que no se revelen sus nombres. Una de ellas es FLC, mujer indígena de la región andina de Huancavelica, que fue esterilizada contra su voluntad en abril de 1997, cuando tenía 19 años y un hijo. Señala que la llevaron al lugar donde la operaron contra su voluntad diciéndole que le entregarían víveres. “Me engañaron con el reparto de alimentos, cuando fui a recogerlos me agarraron a la fuerza unas enfermeras. Fue en el centro de salud. Me dijeron que era un simple corte, nada más. No pensaba que me iba a pasar esto. Yo no le hice nada. Me siento triste y abandonada”, es parte de su testimonio presentado a la ONU.

Caído el régimen fujimorista, el Estado peruano aceptó su responsabilidad por esta política de esterilizaciones forzadas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, a la cual había llegado el caso de María Mamérita Mestanza, una campesina andina esterilizada a la fuerza en marzo de 1998 y que una semana después murió a causa de la operación. Al aceptar esa responsabilidad, el Estado se comprometió a investigar y juzgar a los responsables. Se abrió una investigación fiscal en 2002, pero casi veinte años después no se ha juzgado a nadie. En 2018, **después de más de quince años y de más de un intento de archivar la investigación, la Fiscalía finalmente presentó una acusación.** Lo hizo luego que un fiscal superior, acogiendo una apelación a un archivamiento, le ordenó a la fiscalía a cargo del caso que formule acusación por existir elementos suficientes para hacerlo. Con la acusación fiscal, un juez llamó a una audiencia de presentación de pruebas, que fue postergada y reprogramada para marzo de este año, pero volvió a ser postergada, esta vez por la pandemia, y recién se llevará a cabo el 11 de enero de 2021. En este proceso judicial está acusado como autor mediato el exmandatario **Alberto Fujimori**, junto a tres de sus ministros de Salud, **Alejandro Aguinaga**, quien también ha sido congresista y ahora es el médico de cabecera del exdictador y pretende volver al Congreso como candidato del fujimorismo en las elecciones de abril del próximo año, **Marino Costa y Eduardo Yong.** Ellos son sindicados como los responsables de haber decidido y ordenado la política de esterilizaciones forzadas. Los cargos son por lesiones graves y por lesiones seguidas de muerte. Pero una sentencia que haga justicia a las víctimas se vislumbra todavía lejana e incierta. Sigfredo Florián, abogado del Instituto de Defensa Legal (IDL), que defiende a algunas de las víctimas, le señaló a este diario que “este proceso tiene para largo tiempo”. “Si se abre juicio oral, lo que no es seguro porque el juez de investigación que ahora tiene el caso puede decidir no hacerlo, estimo que tendríamos una sentencia recién dentro de ocho o nueve años. Las penas posibles van de ocho a diez años. Ojalá una decisión favorable a la demanda planteada ante el Comité de la ONU logre influenciar para agilizar los procesos”, dice el abogado. “Nunca se ha investigado en forma adecuada, menos sancionado a los responsables. Solo recibimos silencio y burla. Nunca se han atendido nuestros reclamos”, denuncia Rute Zúñiga, esterilizada contra su voluntad en 1999 y presidenta de AMPAEF. La dictadura de Fujimori estuvo marcada por prácticas de secuestros, desapariciones, asesinatos -por dos casos emblemáticos de estas prácticas ha sido condenado a 25 años-, y también por la hasta hoy impune barbarie de masivas esterilizaciones forzadas. Las mujeres víctimas de estas esterilizaciones siguen exigiendo justicia.

<https://www.pagina12.com.ar/307169-esterilizaciones-forzadas-en-peru-demanda-ante-la-onu>