

Colección Selecciones de Investigación

11

**Adjudicación jurídica
política de la vida
y argumentación en educación**



**Dalia CARREÑO DUEÑAS
Luis Fernando BRAVO LEÓN
fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.**

Adjudicación jurídica política de la vida y argumentación en educación

**Grupo de Investigación Socio
Humanística del Derecho**

Dalia CARREÑO DUEÑAS
Luis Fernando BRAVO LEÓN
fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

2017

Carreño Dueñas, Dalia

Adjudicación jurídica política de la vida y argumentación en educación / Dalia Carreño Dueñas, Luis Fernando Bravo León y fr. José Arturo Restrepo Restrepo, O.P. – Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2017.

159 páginas. – (Colección selecciones de investigación; 11).

Incluye referencias bibliográficas.

Contenido: La adjudicación jurídica una mirada al juez griego, al medieval y al juez actual como atenea. -- Biocentrismo: la política de la vida. -- El maestro, la argumentación en educación.

1. Derecho griego 2. Filosofía del derecho 3. Filosofía de la educación 4. Universidad Santo Tomás – Memoria institucional I Bravo León, Luis Fernando II José Arturo Restrepo Restrepo, O.P III Serie IV Título.

340.538
CO-BuUST

CRAI Biblioteca Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga

ISBN: 978-958-8477-51-0

Primera edición, 2017
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Seccional Bucaramanga

Directivos

fr. Érico Juan MACCHI CÉSPEDES, O.P.
Rector Seccional

fr. Oscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O.P.
Vicerrector Académico

fr. José Antonio GONZÁLEZ CORREDOR, O.P.
Vicerrector Administrativo Financiero

Editor

© Derechos reservados
Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga

Dalia CARREÑO DUEÑAS
Luis Fernando BRAVO LEÓN
fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.
Autores

Departamento de Publicaciones

C.P. Freddy Luis GUERRERO PATARROYO
Director

Carrera 18 No 9 - 27
Teléfonos (+57 7) 6 800 801 exts.: 1312 - 1309
dirpublica@ustabuca.edu.co
Bucaramanga, Colombia

Diseño y producción gráfica

CEDII - Centro de Diseño e Imagen Institucional
D.G. Olga Lucía SOLANO AVELLANEDA
Coordinadora

C.S. María Amalia GARCÍA NÚÑEZ
Correctora de Estilo

D.G. Jhon Jairo BLANCO PABÓN
Diseño y Diagramación

Impresión
Distrigraf impresores
Bucaramanga

Impreso en Colombia

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa
del titular de los derechos.

CONTENIDO

Presentación	5
1. LA ADJUDICACIÓN JURÍDICA UNA MIRADA AL JUEZ GRIEGO, AL MEDIEVAL Y AL JUEZ ACTUAL COMO ATENEA	7
Introducción	7
1. La adjudicación, como virtud práctica de la justicia en los jueces griegos	12
2. La adjudicación en la reflexión medieval	28
2.1. La adjudicación hoy	43
2.2. Atenea: la metáfora de hoy	54
Conclusiones	62
Referencias	64
2. BIOCENTRISMO: LA POLÍTICA DE LA VIDA	69
Presentación	69
1. El desafío del pensamiento complejo	71
2. Saberes, disciplinas e interdisciplina	75
3. Comprender la complejidad	78
4. El sistema, las redes, los flujos, biocentrismo como salida	81
4.1. Hermes: las redes, la estructura y la comunicación	82
4.2. Lucrecio: la actualidad de la mecánica de los fluidos	86
4.3. El biocentrismo como política: el contrato natural	90
Referencias	99

3.	EL MAESTRO, LA ARGUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN	101
	Introducción	101
1.	Educación, una práctica histórica	104
2.	Argumentación clásica, dominio del método inductivo-deductivo	110
3.	La argumentación para la acción del maestro en la modernidad, ante lo hipotético-deductivo	114
4.	Dispersión posmoderna	122
5.	La educación argumentada desde la sociedad de la economía, la producción, el consumo	124
6.	Implicaciones pedagógicas	136
7.	Por una pedagogía sensata	142
	Conclusiones	148
	Referencias	154

PRESENTACIÓN

El grupo de Investigación Socio Humanística del Derecho GISHD, indaga en esta pesquisa en temas y problemas de la argumentación en diversos campos disciplinares como el derecho, la filosofía y la educación. La exigencia de argumentación o fundamentación, como parte de la arquitectura del pensar contemporáneo, conlleva la tarea de afrontar en escenarios específicos la acción de la razón práctica, que pese al contexto posmoderno de racionalidad sosegada o de racionalidad precaria, enfrenta consideraciones y apuestas por racionalidades que se aproximen al sentido o a los sentidos que emergen de las construcciones simbólicas y complejas en el derecho, como adjudicación; la filosofía, como historicidad y, la educación, como formación de la prudencia.

Un primer capítulo ahonda en una posible teoría de la adjudicación en el siglo XXI, para ello es necesario penetrar en la portentosa tradición iusfilosófica que ha centrado su reflexión y crítica en la figura mítica, religiosa, paradigmática y paradójica que representa el juez, en la tradición occidental. Y cuya actualidad, gracias a la exposición de las tecnologías cobra y recobra renovado interés, por las decisiones que ha de tomar en el escenario problemático del Estado constitucional, abocado a la colisión de principios y a las realidades que generan las desigualdades y las asimetrías de la vida en conjunto, siempre dinámicas.

En este espacio se dará una respuesta aproximada a preguntas como ¿qué juez asumió la tarea de la adjudicación en el derecho griego y medieval, y en la actualidad?, y ¿desde qué perspectiva epistemológica, jurídica, política y ético-filosófica fundamentó y fundamenta sus decisiones, teniendo en cuenta su potestad discrecional? ¿Es posible una figura como Atenea la que pueda dar respuesta a la adjudicación en el derecho posmoderno? En el segundo capítulo, se desarrolla y explora las posibilidades de una política de la vida en términos del desafío de complejidad y de la necesidad de un nuevo contrato natural. Así, la vida nos desafía a complejizar su comprensión, de tal manera que las múltiples dimensiones puedan ser pensadas en conjunto. Pero también el contexto de los problemas claves del mundo, es el mundo, protagonista excluido constantemente de las reflexiones éticas y políticas. Este mundo debe incluirse so pena de imbecilidad cognitiva para poder responder de manera local y global a los desafíos de la existencia humana.

El tercer capítulo identifica, en los actuales términos de la educación, el rol del maestro formador para la educación superior, de cara a una concepción más abierta del ser humano, al proceso del conocimiento y a la sociedad. Las argumentaciones en educación observan varios desplazamientos, que van del carácter del hombre pre y socrático al platónico-agustiniano y al aristotélico, y su posterior recuperación en algunos momentos en la escolástica con Tomás de Aquino. Un segundo momento se da con el pensar cartesiano y moderno hasta el actuar emotivista y plural del hombre de la posmodernidad hacia un pensamiento meramente funcional, operativo y técnico que a su vez ha comprometido el accionar del maestro y su posibilidad de dar razón de su ser y de su praxis.

Se conforma esta investigación en un espacio de encuentro interdisciplinar, de diálogo abierto, y de debate como lo propio del ejercicio académico.

Ciro Güechá Medina
*Decano Facultad de Derecho
Universidad Santo Tomás Bogotá*

LA ADJUDICACIÓN JURÍDICA UNA MIRADA AL JUEZ GRIEGO, AL MEDIEVAL Y AL JUEZ ACTUAL COMO ATENEA

Siendo Oliver Wendell Holmes magistrado del Tribunal Supremo, en una ocasión de camino al Tribunal llevó a un joven: Learneld Hand en su carruaje. Al llegar a su destino, Hand se bajó, saludó en dirección al carruaje que se alejaba y dijo alegremente: “¡Haga justicia, magistrado!”. Holmes paró el carruaje, hizo que el conductor girara, se dirigió hacia el asombrado Hand y, sacando la cabeza por la ventana, le dijo: “¡Ese no es mi trabajo!”. A continuación el carruaje dio vuelta y se marchó, llevándose a Holmes a su trabajo, supuestamente consistente en no hacer justicia (Dworkin, 2007, p. 11).

Introducción

El derecho en clave posmoderna se ve enfrentado, como las demás disciplinas, al examen histórico, *del lugar del Juez*, de su acción práctica de adjudicación, que es afectada por las vicisitudes propias de su tiempo, y que recoge en últimas el espíritu y los signos de los tiempos. Cada momento y, en especial para esta investigación, el mundo griego y el medieval dan cuenta de las aspiraciones culturales y sociales acerca de la justicia, la paz y el orden social al que está unido de manera fuerte el juez en sus decisiones y que afectan a los ciudadanos de todos los tiempos. El juez del siglo XXI en sus fallos comparte de manera esencial los temas y problemas del juez griego y medieval, como quiera que los hombres en conjunto están abatidos por las realidades humanas que

trascienden la temporalidad, como los vicios y las inequidades en tanto formas de la injusticia. Por otro lado, los togados, como ciudadanos con una dignidad especial, están sujetos a la mirada escrutadora desde la ética y la moral pública ciudadana de su acción, y esperan que sus fallos estén de alguna manera en sintonía con los consensos y los ideales de lo justo, lo bueno y deseable para todos. Otro análisis del que no es posible sustraer la adjudicación es el analítico y hermenéutico, que en el caso griego y medieval ha de hacerse desde cierto horizonte de unidad colectiva, pero que en el caso de la posmodernidad el horizonte es fragmentario y provisional, que bien pueden definirse en su carácter fuerte como de consumidores. La sociedad de consumidores es creativa e instaure nuevos sujetos:

La característica más prominente de la sociedad de consumidores –por cuidadosamente que haya sido escondida o encubierta– es su capacidad de *transformar* a los *consumidores en productos consumibles*, o más bien de disolverlos en un mar de productos (...) ‘y por lo tanto las cosas mismas, son experimentadas como insustanciales’ y parecen “uniformemente planas y grises”, mientras ‘flotan con igual peso específico en el flujo de un constante río de dinero’ (Bauman, 2011, p. 26).

Estos conjuntos humanos que en la primera mitad del siglo XX renovaron el espíritu de la razón, que estaba anegada por la razón instrumental, al instaurar la dignidad humana y los derechos fundamentales como pivotes del orden jurídico. Se ven hondamente cuestionados con los cambios que emergen en la década del 70 del siglo XX, porque ante las fuertes expresiones de la realidad posmoderna con otros simbolismos y representaciones se construyen otros hombres, entre los que está el hombre *del consumo*, que por antonomasia termina como opción antropogénica. Las comunidades consumidoras, como construcciones *saturadas* de imágenes viven el exceso como entorno vital “hoy es exceso “Y como ya no somos capaces de afrontar el dominio simbólico de la ausencia, estamos sumidos en la ilusión contraria, la ilusión,

desencantada, de la proliferación de las pantallas y las imágenes” (Baudrillard, 2009, p. 15) no es posible el consumo sin la presencia permanente, además de esencial y necesaria de las tecnologías, no es posible pensar el hoy y el desarrollo cotidiano sin estas, porque definen los roles y el lugar del individuo en el conjunto. “Acerca del rol definitivo de la tecnología. “En la era actual, la mayoría tiene la cabeza enterrada, pero en una marca de desktops, laptops, celulares y dispositivos que caben en la palma de la mano” (Bauman, 2011, p. 33), vacíos y desintegración de la realidad han dispersado el sentido o los sentidos, que eran referentes de la vida en conjunto. Realidad social que se antoja virtual, como categoría en su sentido fuerte más allá de la mera idea de que es irreal, o que se trata de algo extraño o exótico, que no está en las rutas de lo aquí y lo ahora “la imagen ya no puede imaginar lo real, ya que ella misma lo es. Ya no puede soñarlo, ya que ella es su realidad virtual (...) Sólo la tecnología sigue tal vez uniendo los fragmentos dispersos de lo real” (Baudrillard, 2009, p. 15) compleja, expuesta, desigual, saturada y problemática, que es justo a la que se enfrenta el juez en la aplicación del derecho al caso concreto, es decir, en la práctica de la adjudicación. La sociedad presente se evidencia alejada de los universos griegos y medievales, para los cuales los referentes generaban confianza, pues estaban más claros y quizá con pocas sospechas, por el contrario, hoy prevalece más bien una clara decepción “la decepción forma parte de la condición humana, es preciso observar que la civilización moderna, individualista y democrática, le ha dado un peso y un relieve excepcionales, un área psicológica y social sin precedentes históricos” (Lipovetsky, 2008, p. 20) de los valores tradicionales, desordenada, con principios y referentes difusos, que no cohesionan y anudan el tejido social, sino que los relativizan al presente y al consumo, oscurece el postulado de la justicia, como *fundante* del orden social, y difícilmente puede hacer acuerdos mínimos y consensos de legitimidad “queda completamente abierta de nuevo tras la retirada del Estado de la función sobre la que se fundamentaron sus pretensiones de legitimidad (...) puede construirse un nuevo consenso de ciudadanía (‘patriotismo constitucional’, por emplear la

expresión de Jürgen Habermas)” (Bauman, 2010, p. 26). Además, lo social se manifiesta como desconfianza por la ciudadanía, convivencia solidaria y fraternidad, que de alguna manera estaban presentes en los ideales griegos y medievales. La sociedad del hoy vive otra forma de globalización, así como la vivieron los griegos y medievales, que ha logrado expandir la desconfianza “erosiona los postulados básicos del Estado, el derecho y la justicia (...) las normas no son como deberían ser (o como creemos que podrían ser), estamos inclinados a sospechar (...) la existencia de una falta censurable de buena voluntad” (Bauman, 2010, p. 82), el nihilismo y la sospecha en que el Estado, el derecho y los jueces son incapaces de proteger a la comunidad, en permanente alarma. Se percibe el mundo social desde cierta desubstancialización porque solo queda espacio para lo accidental, en algunos momentos, incluso, se trata de coyunturas intensas que pasan por esenciales y definitivas; los postulados de la democracia del mismo Estado Social de Derecho, quedan expuestos de manera fuerte pero con fecha de expiración “la fase de afirmación gloriosa y heroica de las democracias (...) (la nación, la igualdad, el socialismo) con los discursos jerárquicos destronados, entramos en la era democrática posmoderna que se identifica con la desubstancialización humorística de los principales criterios sociales” (Lipovetsky, 2006, p. 162). Al desentronizar aquello que es esencial, el horizonte de reflexión y de sentido muta quizá hacia otras arquitecturas del orden social, político y de la cultura misma. Queda el reto por reactualizar y repensar desde categorías del hoy, y desde una epistemología plural, de frontera la acción práctica de *la razón jurídica* que supere los afanes del momento y las encrucijadas de la sin justicia, la sin ética y la relativización de los principios a las presiones posmodernas. Razón práctica jurídica o racionalidad legal desde un paradigma abierto, diverso, es el que demanda las decisiones judiciales, y retan un nuevo rol del juez, en estos contextos sociales difíciles y paradigmáticos:

La “epopeya” de la purificación de la teoría ya cumplió su cometido, ahora hay que emprender otra tarea de signo contrario, esto es, despurificar la teoría para construir, en la intersección con otros saberes, un paradigma cognitivo de nuevo tipo, capaz de dar cuenta del papel del derecho en el marco de la sociedad compleja del siglo XXI (Cárcova, 2009, p. 3).

El juez, sin que sea la figura determinante en la cultura sí es polémica por el impacto social, más aún cuando se debate en esta época, si se está ante una nueva forma de poder, en la versión del *gobierno de los jueces*. El juez como figura de poder que relee y reconduce el mismo desde los signos de los tiempos, y los querer colectivos, no se puede sustraer a las formas de poder, que son el carácter de los hombres: “toda construcción teórica acerca del derecho mantiene siempre vínculos insoslayables con la problemática general. Es decir, con la problemática de la circulación de la ideología, de la construcción del discurso político, de la legitimación y reconducción de las estructuras de poder” (Cárcova, 2009, p. 97). El juez del siglo XXI, como parte de la cultura jurídica, y compartiendo la tradición que se ha creado desde la cosmogonía y la filosofía griega y medieval, pervive en él, aspectos y dimensiones que como un río portentoso, pareciera por las formas rituales que asume en el desempeño de su labor hoy, que aún están presentes, mucho más cuando cada vez hay un mayor reclamo, de manera paradójica y paradigmática por parte de la comunidad de intérpretes, por el valor de la ética, la moral, la interpretación y la hermenéutica en la aplicación del derecho, como práctica social discursiva. Es fuerte la *carga práctica* del derecho, porque la adjudicación en el mundo griego, medieval y en el de hoy, es una acción concreta como fenómeno humano, con impacto colectivo, por lo que han de aplicar *lo debido* en cada caso por los jueces, pero práctica que ha de ser pensada, teorizada y criticada desde las tendencias epocales: “La ciencia del derecho, tal como se cultiva en la actualidad, es, ante todo, una disciplina práctica porque su pregunta central es: ¿qué es lo debido en los casos reales o imaginarios?” (Alexy, 2008, p. 16).

1. La adjudicación, como virtud práctica de la justicia en los jueces griegos

Una de las primeras tendencias del lugar del juez, y su incidencia en la construcción del tejido social se encuentra en el universo griego, en el mundo teológico que compartían como proyecto político, moral, jurídico, cuya figura encarnaba *el juez supremo*, el dios Zeus, pues él era el encargado de examinar la vida de los hombres, realizaba una *valoración, en la que* contaba con un *tribunal colegiado*, con funciones específicas en esta labor de juzgar, juzgaba las acciones de todas las almas, y como jefe de las tres parcas, tenía señorío sobre todos. Las parcas tenían labores específicas en el juicio definitivo, la vida del hombre pendía de un hilo, un hilo tejido con su propia vida, pero como hilo también era cercenado por la voluntad de los dioses: Cloto era la hilandera, su tarea era tejer las hebras de la vida, Láquesis media el hilo de la vida, ella sopesaba la existencia, el alma virtuosa o viciosa. Y Átropo tenía la misión de segar el hilo, pues ella poseía las tijeras para cortar el alma, para acabar la vida. Zeus mandaba sobre ellas, en sus manos de juez, estaba el destino del hilo de la vida y así decidía si se debía cortar o no, su labor era interpretativa, relativa a la vida moral y virtuosa de los hombres, a las acciones de justicia, como el fin supremo a conseguir por cada república personal:

...valora las vidas de los hombres e informa a las Moiras sobre sus conclusiones, cambia de opinión e interviene para salvar a quien le place cuando el hilo de la vida, hilado en el huso de Cloto y medido con la vara de Láquesis, está a punto de ser cortado por las tijeras de Átropo (Graves, 2011, p. 68).

Era juez supremo y soberano “Zeus se llamaba a sí mismo “Jefe de las Parcas” cuando asumía la suprema soberanía y se adjudicaba la prerrogativa de evaluar la vida del hombre” (Graves, 2011, p. 69) y como tal enjuiciaba la vida de los mortales y sin duda de la Polis, porque ciudadano y polis, eran uno solo. Pero el juzgamiento también acaecía en otro escenario en el mundo subterráneo o tártaro, regentado por el

igualmente poderoso Hades, juez supremo que también compartía el juicio del alma humana, junto a otros tres dioses, quienes cumplían esta labor de juzgar. Estos jueces, todos los días sometían a juicio a las ánimas que descendían hasta allí, ellos eran Minos, Radamantis y Éaco; cada uno juzgaba a un grupo de ánimas, así Radamantis debía sentenciar a los asiáticos, Éaco a los europeos y llama la atención que *los casos difíciles* de juzgar eran reservados a la potestad de Minos “las ánimas recién llegadas son juzgadas diariamente por Minos, Radamantis y Éaco en el punto de confluencia de tres caminos. Radamantis juzga a los asiáticos y Éaco a los europeos; pero ambos dirigen los casos difíciles a Minos” (Graves, 2011, p. 178). Los criterios para juzgar las almas de los hombres eran la virtud y la maldad, si el alma no es virtuosa ni mala, el fallo era ir a Asfódelos, si el alma era mala, su lugar era el castigo en el Tártaro; si el alma es virtuosa su lugar era los Jardines del Elíseo, regido por Crono, este era un lugar apacible y dichoso, incluso gracias a la virtud de los hombres, estos pueden volver a vivir en la Tierra si es su voluntad, ellos los virtuosos podían reencarnar gracias a su bondad:

...es una tierra feliz donde el día es eterno, sin frío ni nieve, en la cual nunca cesan los juegos, la música y las fiestas, y donde sus habitantes pueden decidir renacer en la tierra siempre que les plazca. Cerca están las Islas de los Bienaventurados, reservadas para aquellos que han encarnado tres veces y tres veces han merecido el Elíseo (Graves, 2011, p. 178).

En el universo espiritual griego, también el quehacer de adjudicar en el mundo de los hombres, se consagra a dos diosas *Diké* y *Themis*, traídas y asumidas de la herencia religiosa Jónica, incorporadas como las diosas tutelares de los jueces en sus decisiones y cuya pretensión y destino es el bien más preciado para todo griego, *el cuidado del alma* que se traduce como la vida virtuosa: Themis, como diosa (“‘Temis’ y ‘Teseo’, a partir de *tithenai*, que significa ‘disponer’ u ‘ordenar’”) (Graves, 2011, p. 71). Ella representa y es la ley, la autoridad del derecho, la legalidad y la validez “*Themis* se refiere más bien a la autoridad del derecho, a su legalidad y validez” (Jaeger, 1994, p. 107). La diosa Diké está

más unida al proceso, se provee Diké y se apodera Diké, Diké es dar lo debido “*diké* no es etimológicamente claro. Procede del lenguaje procesal y no es menos antiguo que *Themis* (...) partes contendientes que “dan y toman *diké*”. Se comprendía así en una misma palabra la decisión y cumplimiento de la pena” (Jaeger, 1994, p. 106). Estas diosas representan la doble dimensión que se concreta al momento de juzgar, porque al momento de aplicación al caso concreto, ella interviene en el fallo y se ha de acatar la pena. Las partes son intervenidas por Diké, la víctima toma Diké, el victimario concede Diké, porque compensa como forma y presencia de Diké. El juez confiere Diké instaurando así la adjudicación en el contexto espiritual griego, porque adelanta el proceso, el juicio y además castiga. Es igualdad, o alude al principio de compensación simétrica, porque se trata de compensar de equilibrar el desbalance que produce ofender a los dioses mediante las acciones injustas a los demás “El juez “adjudica *diké*” (...) dar a cada cual lo debido (...) el cumplimiento de la justicia (...) “medida” justa para la atribución del derecho y se halló en la exigencia de igualdad implícita en el concepto de la *diké* (Jaeger, 1994, p. 106)”.

La misión esencial del juez en Grecia era comprender e interpretar la justicia, el punto de partida de la adjudicación es su cosmovisión y pensamiento político espiritual, porque él está inscrito en los planes colectivos de marca espiritual. La democracia griega en su modelo, como participación directa de hombres libres y nobles, establecía los diversos servicios y ministerios que se debían cumplir en favor de la excelencia anímica de la polis. La función pública, y especialmente la de impartir justicia, era considerada como expresión de la razón práctica o moral, por tanto se trataba de la vida decorosa, de la vida virtuosa. La primera de las virtudes a la que estaba llamado todo ciudadano, era a la práctica de la justicia, cuya remembranza primera es la divinidad *diké*, de ahí que sea una fuerza arraigada en la mente y los corazones de todos. Por la condición de hombres piadosos y virtuosos, el clamar justicia se trata de ir más allá del resarcimiento concreto por la lesión recibida, se trata de restaurar la nobleza y el estatus menoscabado.

En el escenario de la adjudicación griega emerge la figura del orador, que intervenía en el escenario de las almas en pugna, que coadyuva para que se desvelaran las acciones injustas de los hombres, del mal de *hybris*. El juez como orador tenía la labor de recta razón, porque contribuye con la reparación del orden perdido, de la armonía extraviada por los vicios. Impide que estas ofensas y ultrajes al alma atenten contra el proyecto de felicidad, se instituye en el conductor y cuidador del alma virtuosa. Sintetiza los ideales y aspiraciones de la areté y la paideia griegas, así como la entronización de la justicia en la vida privada y pública. En discursos de Isócrates, *Sobre la Paz*, *Areopagítico*, *Recurso contra Calímaco*, *Contra Loquites* y *el Panatenaico* dan cuenta de manera ostensible y evidente de esta filosofía de la justicia, como forma de la adjudicación, justifica dos pilares fundamentales de la cultura griega: la virtud (ἀρετή) y la educación (παιδεία). Así mismo, inherentes a la idea de justicia que se compartía y se debía observar como ciudadano. La unión espiritual entre el individuo y la polis, hacía de la justicia un principio de existencia personal y colectiva; era el ideal perseguido por todos y por lo tanto exigido como imperativo moral y social “la justicia tiene que ser algo inherente al alma, una especie de salud espiritual del hombre de cuya esencia no puede dudarse” (Jaeger, 1994, p. 587). La democracia ateniense estaba concebida de tal manera, que todos los varones tenían acceso a la administración de justicia, a un ejercicio de esta función pública, bien en la calidad de juez, bien en la condición de demandante. Configurando de manera paradójica entre lo amplio y lo restringido el contexto de adjudicación, amplio, porque la participación se extendía a los varones ciudadanos, pero restringida, porque no estaba pensada para los que no eran ciudadanos, entre otros, las mujeres o a los extranjeros, como quiera que no gozaban de esta calidad. El *lugar* donde se desplegaba la función de adjudicación, era el Tribunal, este era el nervio de la Polis, porque los dioses también con su presencia vigilaban por la restauración del orden y el resarcimiento de las ofensas a dioses y hombres. La existencia de tribunales aseguraba la concreción de esta utopía democrática; el lugar de estos en la vida práctica de los atenienses, era fundamental y definitivo porque su rol estaba más allá,

del de resolver los litigios entre las personas. Difícilmente se puede equiparar las funciones de los Tribunales en Atenas, con las funciones de los Tribunales actuales:

Era su deber, como el de cualquier otro tribunal, dar decisiones judiciales en los casos particulares, tanto civiles como criminales; pero, además, tenían poderes mucho mayores que éstos y que, con arreglo a las concepciones modernas, son claramente de naturaleza ejecutiva o legislativa y no judicial (Sabine, 2002, p. 88).

Su misión era regir y conducir el alma de todos y en últimas el alma de la ciudad estado. Así mismo, legitimaban la integridad de la vida moral privada y pública, ya que la acción moral era una sola, no estaba escindida, de ello da cuenta Isócrates en el Discurso sobre la paz, cuando demanda la exigencia de esta en las conductas públicas de sus conciudadanos. “Cuaquiera (sic) os censuraría (...) muchas y grandes casas han quedado destruidas por los aduladores y aunque odiáis a quienes emplean este sistema en los asuntos privados, no pensáis lo mismo sobre ellos cuando se trata de asuntos públicos” (Isócrates, 1979, p. 11):

Para la polis y su súbdito, se trataba de conseguir y perseguir por todos los medios posibles *la vida virtuosa*, ya que esta aseguraba el bien, el αγαθον.¹ La adjudicación griega es ejercicio de la virtud del juez, que solo desde esta condición puede juzgar las almas de los ciudadanos ofensores de las divinidades. La vida virtuosa, enjuiciada, era entendida como unidad de las virtudes, concretadas en las acciones de bondad o justicia, llamada αρεται. Aretai que para Aristóteles es el *Bien* tanto del ciudadano griego como de la ciudad-Estado, las conquistas y el ideal de la polis, se centran básicamente en el compromiso con la acción virtuosa: “La virtud del ciudadano se refiere, pues, exclusivamente al Estado” (Aristóteles, 1999, p. 88). La virtud como realidad de la razón

1 Bien como *agathón*, expresión que en toda su polisemia estaba referida a la moral.

práctica tenía un *τελος*: la felicidad como fin mayor para Aristóteles, esta solo es posible, si los hombres se esfuerzan por vivir la virtud y no alejarse de esta, pues no es posible conseguirla en bienes exteriores. Hay una exigencia para la consecución de esta “es siempre patrimonio de los corazones más puros, de las más claras inteligencias, y que se ha hecho para los hombres moderados en el amor de los bienes, no para los hombres pobres en virtudes, aunque opulentos en fortuna” (Aristóteles, 1999, p. 122).

De ahí que el individuo y el Estado podían ser felices, porque coincidían en una aspiración moral común. La felicidad en el elucidario Ateniese, conlleva una comprensión de la armonía que implica tener una conducta en orden, en sintonía con los otros, como unidad común de espíritu. El proyecto comunitario es categórico, no hay fractura entre la vida íntima y la vida de la ciudad, los habitantes estaban llamados a ser gobernantes y gobernados. La dignidad del que gobierna es concedida por la rectitud, por la moderación de la vida justa, por el estar sometido a la obediencia moral y a las virtudes. La vida privada del mundo griego estaba íntimamente asida a la vida pública, la exigencia moral del ciudadano era la misma que debía asumir como gobernante, un hombre justo hace un Estado justo “Para ser un buen gobernante se requiere el mismo tipo de excelencia como para ser un hombre bueno” (Isócrates, 1979).

En el discurso sobre la paz, recuerda a sus conciudadanos los requerimientos necesarios para ser felices: tener una ciudad segura, poseer lo necesario para vivir y la necesidad de apartarse de la guerra. El llamado de Isócrates en el *Discurso sobre la paz*, propende por recuperar la felicidad como proyecto político, exige el alejarse de la posibilidad de la guerra “¿Sería suficiente para nosotros vivir con seguridad en la ciudad, tener abundancia de medios, el mismo parecer entre nosotros mismos y gozar de buena fama entre los griegos? Yo creo que con estas cosas la ciudad sería completamente feliz” (Isócrates, 1979, p. 15). Apartando la guerra se consigue la felicidad como búsqueda de la acción política auténtica, que lleva a la inmortalidad a la ciudad. Si

la ciudad no sucumbe al vicio, entonces alcanza la perpetuidad como propósito de la comunión de espíritu. De acuerdo con la proclama del discurso sobre la Paz, Isócrates recuerda la íntima conexión de la religión y la política. En este contexto del pensar ético religioso griego cuyo imperativo es social antes que particular:

Y conviene que las ciudades mucho más que los simples individuos cultiven las virtudes y rehúyan los vicios. Porque un hombre que sea impío y malvado podrá morir antes de pagar el castigo de sus errores. Las ciudades, en cambio por su inmortalidad sufren la venganza que viene de los hombres y de los dioses (Isócrates, 1979, p. 42).

La figura del juez *el que adjudica* por antonomasia, se le ha de comprender desde la exigencia de justicia más allá de cualquier reivindicación personal, la *adjudicación es un asunto de los dioses*. Por otro lado, la divina justicia también se erige como la virtud primera en el orden general, y por lo tanto es asumida, en términos actuales, *como principio referente y fundante más allá de ser considerado como un mero valor*. Es necesario dentro del debate contemporáneo acerca de la naturaleza del derecho, precisar la urgencia de volver a ubicar *la supremacía de la justicia* como quiera que la historia del orden social ha estado marcada por la reivindicación de los ideales de igualdad sobre la base de la justicia, de ahí que un compromiso es el retorno a la reflexión jurídica en la que “la justicia es el núcleo axiológico del derecho” (Botero, 2005, p. 31).

Los discursos de Isócrates consagran la teogonía y la cosmovisión sobre la justicia, como eje de la moral y política en Atenas; sus disertaciones tienen la exigencia y la pretensión de restaurar el orden justo, a través del rol del juez y del orador, es un rol importante y decisivo en la polis, esta tarea según Platón, está reservada a los nobles y virtuosos. La labor del orador, como labor que incide en la adjudicación, conllevaba una notable exigencia moral, tanto de la vida privada de la persona como de su vida pública: “Es de necesidad que el orador sea justo y que el

hombre justo quiera que sus acciones sean justas”, reflexiona Platón sobre el rol del orador, ya que no puede ser un charlatán, pues este aleja a los ciudadanos del cuidado de su alma y del logro de la vida de excelencia y noble. El persuasor tiene la exigencia de hacer mejores, de ennoblecer al auditorio al que se dirige (Platón, 1970, p. 198). Porque son a quienes se exige virtud, nobles, vida buena. La adjudicación por ser asunto que se debe debatir entre dioses y hombres, es discurso, se adjudica en y por *el decir*. Por lo tanto el discurso del juez, del litigante y de todos los ciudadanos que intervienen en la labor del adjudicar, en tanto persuasores, debe emanar y ser creado, a partir de la convicción y la certeza de que la justicia es virtud, porque se configura en el centro espiritual de la polis.

Quien padece injusticia es una víctima, porque se ha humillado su dignidad, y no merece vivir de esta manera. Isócrates, en el discurso forense contra Eutino advierte de esta condición de víctima de injusticia “No me faltan motivos para hablar a favor de Nicias, aquí presente; ocurre que es amigo mío, que se encuentra en apuros, que es víctima de una injusticia” (Isócrates, 1979, p. 66). Para evitar la injusticia (la *hybris*) la obligación del juez, de las partes como oradores, es la de asumir la obligación de *escribir bien*, de ser *altamente razonable y ordenado en el pensar*. “Pero lo que sí considero innoble es el hecho de no hablar ni escribir bien sino de modo innoble y mal” (Platón, 2007, p. 153). El persuasor, cuya vida sea honorable y justa, permite que en su pensar solo tenga una referencia auténtica: la verdad, y como a consecuencia de ella, logre conducir la acción social y política de sus conciudadanos hacia la virtud. No puede por lo tanto congraciarse con lo trivial e intrascendente. Platón, quien avoga para que se haga justicia como Isócrates, plantea que justo es buscar restaurar lo perdido, pugnar para que la víctima reciba lo merecido, es decir, lo justo que va más allá de que se le resarsa materialmente un daño. Hacer justicia es recobrar la dignidad y el honor lesionados frente al ultraje padecido, porque atenta contra *el domino sereno de sí*, al exponerlo a los vicios que afectan su alma; es el caso que se ventila en la causa adelantada

por Isócrates, en favor de un hombre pobre pero noble que pertenece al partido democrático y que ha sido golpeado por el joven aristócrata Loquites. La víctima parece no recibir lo justo por la desigualdad social y el amparo al aristócrata, todo en menoscabo del alma vapuleada, esta es la denuncia y el reclamo de Isócrates.

La jerarquía en la polis está dada por el alto sentido del honor y la dignidad, y es por ello por lo que se apela, la indignación se anida en la injusticia recibida porque lesiona la virtud del alma. “Ahora vengo a recibir de él satisfacción, no por algún daño causado por los golpes, sino por el ultraje y deshonor, que es precisamente lo que tiene que causar la más honda indignación a los hombres libres” (Isócrates, 1979, p. 91).

Llegar a la excelencia, al *αρετή*, Areté, en tanto “atributo propio de la nobleza” designa excelencia. (Jaeger, 1994, p. 12) es la esencia de la nobleza, comporta un aprendizaje de las virtudes, entre la que se destaca de manera preponderante la justicia; esta lo informa, le da forma como hombre perfecto. “El concepto de justicia, considerada como la forma de la areté que comprende y cumple todas las exigencias del ciudadano perfecto” (Jaeger, 1994, p. 109). El ciudadano libre y noble llamado a la perfección debe aprender *el principio de la justa distribución* y la forma en que ha de prevalecer en cada caso. Los hombres libres se forman en la justicia, porque esta se conquista, el hombre no es justo por se, se hace justo, se construye en las acciones que exigen el colectivo.

Por lo que esta virtud se halla encaminada esencialmente al servicio público, cuyo fin es el bien común, núcleo esencial de la ciudad. En el caso de los jueces, si ellos son justos con otros entonces son justos consigo mismos, hacen honor a su propia virtud. “Es propio de jueces inteligentes que, al votar lo justo en asuntos ajenos, simultáneamente ayuden a los suyos propios” (Isócrates, 1979, p. 93). La medida sobre las acciones exige la recta razón de quienes juzgan, recta razón que implica discernir a quienes es justa y dable ciertos bienes. “Para lograrlo, necesita discernir quién debe qué bien a qué personas en distintas

situaciones” (Macintyre, 1994, p. 117). El valor de la justicia en tanto divinidad y virtud, postula la política igualitaria: todos los hombres libres y nobles son iguales, independientemente de sus posesiones; gozan de iguales garantías, esta es la clave de la felicidad de la polis que la protege de cualquier desastre que pueda acaecer al colectivo en el cual están incorporados, como uno solo: “Y, después que nos dimos mutuas garantías, tras reunirnos en un mismo lugar, trazamos una política tan bella e igualitaria que ningún desastre nos sobrevino” (Isócrates, 1979, p. 83). Los ideales de la polis, como democracia auténtica descansan en el reconocimiento del otro, en el respeto, la distinción y la dignidad inherentes a su persona. Es irritante y corrompe la polis si los ciudadanos libres no reciben un trato igual y justo, si son privados de sus derechos legales, si se impide su participación en las magistraturas. Todo lo anterior sería un atentado contra la ley misma y el principio igualitario:

Pero aún lo más terrible de todo sería que en una ciudad democrática no alcanzáramos todos los mismos derechos, sino que pudiéramos participar en los cargos públicos, pero nos priváramos a nosotros mismos de los derechos legales (...) pero, en el momento de votar concediéramos más importancia a los que tienen dinero (Isócrates, 1979, p. 94).

Sugiere Aristóteles, que quien es injusto actúa de manera *viciosa*, parte de lo vicioso de su accionar es que es un individuo ambicioso que lo hace insaciable. El vicioso no tiene límites, por lo que se halla vacío, y esta vacuidad lo conduce sin pudor a infringir la ley. El injusto termina apartándose del principio igualitario, porque su deseo lo embelesa, lo desequilibra, arrastrando consigo el vicio de la víctima, siendo doblemente injusto: “*lo justo sea lo legal y lo igual*: “es injusto tanto el que quebranta la ley como el ambicioso y no igualitario (...) lo justo es lo legal y lo igualitario, y lo injusto lo ilegal y lo no igualitario” (Aristóteles, 2004, p. 153). La patria politeía en la que está incardinado el juez como el que adjudica en y para la virtud, como la instituida por Pericles, quien él mismo representa el ideal de lo que ha de ser un

verdadero y auténtico ciudadano sabio, prudente y justo, mencionado por Isócrates en el discurso sobre el tronco de caballos “y fue educado por Pericles, al que todos estarían de acuerdo en considerar como el más prudente, más justo y más sabio de los ciudadanos”. (Isócrates, 1979) consagraba la ciudadanía, *una nueva ciudadanía* desde derechos inherentes a la persona-persona y a la persona-polis, en la doble construcción de honorabilidad individual y colectiva. El individuo y la polis en unidad sinérgica son iguales en prudencia, justicia y sabiduría, por lo que la acción política externa de la Polis, es igual a como si se comportara un individuo virtuoso, justo. De lo anterior se desprende que la regulación de convenios celebrados con la Polis y sus iguales otras polis-estados, están bajo el amparo de los ideales de vida buena. Los iguales entre iguales como esencia de la democracia: “En la tragedia Fenicias (...) Eurípides ponía en boca de Yocasta una referencia, mientras describía el valor de la justicia, a la necesidad de honrar la igualdad (istes) entre amigos (phílous... phílous), ciudades (póleis... pólesi) y aliados (symmákhous... symmákhous)” (Buis, 2011, p. 9).

Bajo esta perspectiva, en el mundo griego es claro que la justicia como principio, y cuando se despliega en la adjudicación, tiene la perspectiva ineludible de lo το ἴσον, *Toison*, lo igual, de la inclusión y de la afirmación. En el discurso sobre el Aeropagítico, exhorta Isócrates a los areopagitas a recuperar la dignidad y el estatus democrático, en momentos de crisis y corrupción como la que atraviesa Atenas. Clama por volver a los ideales de la pátrios politeía, recordando los pilares de la justicia y la igualdad:

Lo que más contribuyó a que gobernaran bien la ciudad fue que, de las dos igualdades que se conocen, una la que asigna lo mismo a todos y otra la que da a cada uno lo conveniente, no ignoraron cuál es la más útil, sino que consideraron injusta la que estima igual a los buenos y a los malos (Isócrates, 1979, p. 57).

Se establece por lo tanto la manera como se concebía la idea de lo igual (*Toison*) lo simétrico, pero desde las asimetrías que constituyen y

configuran la pluralidad y la diversidad de los hombres libres y nobles de la democracia griega. Aclara Isócrates que en el ejercicio de la razón práctica de la justicia, es decir, la acción virtuosa por excelencia, se ha de atender a dos igualdades: una general, para toda la polis y otra particular entendida como lo conveniente y necesario para el ciudadano en concreto. Estas simetrías-asimétricas tenían asignaciones de derechos distintos. El juez, como hombre virtuoso debe poseer el criterio de distinción, de proporcionalidad y de la mensura, como garantes de la adjudicación de lo justo. La justicia igualitaria implica que en los casos concretos que sean análogos obtengan una respuesta parecida; y cuando los casos sean en su extensión y proporción diferentes se dé una respuesta en esa medida y dimensión, lo que se ha de estructurar como proporcionalidad desigual. Administrar o adjudicar justicia se entiende como cuestión de virtud, de razón, de justo medio, de igualdad en lo igual, lo igual se ha de tratar igual “los casos con diferencias proporcionales de merecimiento sean tratados según esa proporción (...) una distribución es justa si y solo si preserva, entre dos casos en los que los recipientes sean desiguales en su mérito una distribución proporcionalmente desigual” (Macintyre, 1994, p. 127).

Aquellos ciudadanos que participan en la adjudicación de justicia, bien como jueces, bien como oradores, tienen la tarea no solo de resolver situaciones privadas o conflictos públicos (por ejemplo con otras polis) sino que cumplen la misión de la *psykhagogía*, entendida como seducción o cuidado ético del alma de los otros. El orador persuade y conduce el alma hacia la vida bella o noble *tokalon* esa es la adjudicación. La vida en justicia se edifica sobre el dominio moral como deseo comunitario de la polis, que anticipa la eternidad. Se afirma la esperanza en la posibilidad y realización del areté. El proyecto social de justicia, la hace el *phronimos*², el hombre recto, un ciudadano capaz de discernir las verdades convenientes y necesarias para hacer

2 De phronesis como capacidad de sopesamiento de la verdad, al momento de aplicar justicia.

el bien; como hombre inteligente³ (cuyo esfuerzo racional le permite argumentar) ayuda mediante el ejercicio de la justicia a lograr el bien común, lo correcto y provechoso para todos. Por el contrario, hombres necios pueden llegar a creer que la justicia no es posible; que termina siendo una práctica hermosa ante los ojos de los dioses, pero inviable para la vida de los hombres, especialmente los que escogen la maldad como senda⁴. Es fundamental que se exhorte la práctica de la virtud, por parte de los hombres rectos y se reprocha a los necios pensar en los réditos que trae la injusticia y la maldad “En cambio, son los más insensatos cuantos piensan que la justicia es una hermosa práctica y más grata a los dioses que la injusticia, pero creen que vivirán peor los que la usan que los que prefieren la maldad”. Planteamiento también presente en la *República* de Platón (Isócrates, 1979, p. 20).

La justicia, su administración y adjudicación implica esfuerzo constancia y firmeza, es voluntad perseverante para mantener y sostener el dominio de sí, se advierte el trabajo que implica para el ciudadano la vida justa en la polis. El ciudadano hace un compromiso de lealtad y rectitud: “Aristóteles devuelve las cosas a su verdadera medida mostrando que el elemento que sustenta el saber ético del hombre es la orexis, el “esfuerzo”, y su elaboración hacia una actitud firme (hexis)” (Gadamer, 2003, p. 384). Según Platón ser leal y recto involucra ir en contra de la propia voluntad, reprimirla pues es más fácil llevar la vida por el sendero del vicio, de la vanidad y el deleite personal porque se presentan siempre como lo bueno y deseable por todos; las pasiones son poderosas *el caballo negro* es vigoroso y tentador para todos:

Si queremos comprender mejor que quienes practican la justicia lo hacen contra su voluntad, por la impotencia de obrar injustamente, hagamos una suposición: demos a ambos, al hombre justo y al injusto, el poder de obrar como les plazca y, observémoslos después para ver a dónde los conduce su pasión.

3 Inteligente, es el hombre que conduce su vida desde la recta razón, el discernimiento y la prudencia.

4 Planteamiento también presente en la *República* de Platón.

No tardaremos en sorprender al hombre justo, como éste, por el deseo de tener más que los otros, deseo que toda naturaleza persigue como algo bueno, pero que la ley reprime por la fuerza para que subsista la igualdad (Platón, 2006, p. 173).

Lo justo es un arduo trabajo sobre el espíritu, es la lucha contra sí mismo por vencer los vicios; es el llamado a vivir la templanza como opción, implica el sometimiento a las normas y al autogobierno sobre las pasiones, la comida, la bebida y el amor. “Para la mayoría de los hombres, ¿no consiste principalmente la templanza en ser sumisos con quienes los gobiernan y saber dominarse en los placeres de la bebida, del amor y de la mesa” (Platón, 2006, p. 227). Los actos de justicia nacen de las almas probas que se han cultivado desde temprana edad en las virtudes de la justicia, la prudencia, la fortaleza y la templanza. De ahí que la función del que imparte justicia, del que adjudica no puede dejarse en manos de los jóvenes porque no poseen experiencia sobre las acciones de la vida. Y esta inexperiencia puede llegar a ser causa de injusticia, y motivo de inmoralidad. Debe ser tarea de los ancianos, pues *el buen juez* por su experiencia y sabiduría ha logrado deliberar y tener la claridad sobre el vicio que representa la injusticia, injusticia de quienes la cometen y de quienes la padecen, además han de ser ejemplo de a-temperancia: “El buen juez no debe ser un hombre joven; es necesario que sea un anciano y que haya llegado con el tiempo a saber lo que es la injusticia, no por tenerla arraigada en su alma como un vicio personal” (Platón, 2006, p. 263). Estos hombres honorables representan lo que Isócrates (1979) en el discurso Panatenaico (XII) designa como *bien educados*, ya que son capaces de discernir sobre lo conveniente de tratar con dignidad y justicia a los que los acompañan, soportan las vanidades de los demás, son atemperantes, en últimas, hombres completos: “¿a quiénes llamo personas bien educadas, puesto que rechazo los oficios, las ciencias y el talento? (...) De quienes poseen una disposición de espíritu ajustada (...) de éstos afirmo que son hombres inteligentes, completos y que tienen todas las virtudes” (Isócrates, 1979, p. 208).

Una de las expresiones más contundentes de la justicia en la polis son sus leyes (λεψεις). Los ciudadanos deben honrarlas y dar la vida incluso por ellas. Las leyes y de manera entronizada: la Constitución representa la unidad, el sentido y *el alma misma de la ciudad* como sistema político sus ciudadanos están bajo su amparo y sometimiento, es su guía en todas las actividades de la vida social; preserva los bienes y es la inteligencia colectiva, la espiritualidad de la pátrios polietía: “el alma de una ciudad no es otra cosa que su constitución (...) tienen que acomodarse a las leyes, los oradores y los ciudadanos corrientes y actuar de tal manera que cada uno se mantenga en los límites de la Constitución” (Isócrates, 1979, p. 55). La Constitución señala también los límites de la acción ejemplar de sus prohijados, se entiende como la expresión espiritual del querer de la bondad. Merece censura y es causa de ofensa que algún ciudadano siquiera piense en suprimir las leyes) o violarlas “con este individuo, que se atreve a violar las que están escritas, a ése lo dejaréis ir sin castigo. Pero no obraríais con justicia, ni de manera digna de vosotros, ni tampoco de acuerdo con vuestras opiniones anteriores” (Isócrates, 1979, p. 79).

Las leyes son el propósito *ánimico religioso y político* de legisladores, tribunales, jueces, oradores, en fin, de todos. Las leyes como diosas tutelares guían la adjudicación. El juez al preservar la ley guareciendo lo conveniente para la virtud y prohibiendo lo necesario para evitar los vicios y las injusticias, confiere vida a la justicia, “cuando disputan los hombres recurren al juez; y dirigirse al juez es dirigirse a lo justo, pues el juez pretende ser como la justicia dotada de vida” (Aristóteles, 2004, p. 161), el juez también iguala quitando y adicionando como tarea de su λογος (logos) ubica el medio como lo justo, está en dos (*díkaios*) el juez es un *dikastés*, porque iguala en la asimetría “Cuando un todo se divide en dos, las gentes dicen que tienen lo suyo precisamente cuando toman la parte igual. (Y lo igual es medio entre lo más y lo menos conforme a la proporción aritmética)” (Aristóteles, 2004). La Polis como lugar espiritual anida las aspiraciones de los ciudadanos, como deseo común porque habite la justicia, porque la adjudicación

sea justa; su espíritu está en tensión entre el vicio y la virtud, entre el ciudadano y el conjunto, la medicina y la enfermedad; las antinomias se resuelven teniendo a la justicia como la salud del alma, salud que se adquiere en la medida que el ciudadano esté inserto en la vida política “La justicia es la salud del alma, siempre y cuando concibamos ésta como el valor moral de la personalidad” (Jaeger, 1994, p. 637). La enfermedad del alma consiste en alejarse de las normas, y quedar por fuera de la posibilidad del amparo de la justicia, y de la vida política como garantía de cuidado y autogobierno. En el seno de la Polis, según Platón, es en donde se atempera el alma, y se hace dueño de sí, al hacer que, en el alma resida lo bueno y lo menos bueno, pero ha de lograr que lo mejor y noble predomine. Pero si no logra dominar lo menos bueno entonces se transforma en un esclavo de sí: “a consecuencia de la mala educación, o de las malas compañías, lo bueno, muy aminorado, es dominado por lo menos bueno, se dice, y con ello implica un reproche y un oprobio (...) es esclavo de sí mismo e intemperante” (Platón, 2006, p. 431a). El hombre con valor, es aquel que lucha contra su *thymôs*, que es la parte del alma en donde están las emociones, las pasiones fuertes de la vida y que definen al hombre justo del injusto, de esta proceden sentimientos a manera de antinomias, como se presenta y se expresa la vida *en ambigüedades*, entre amor y odio, amistad y venganza, alegría y enfado, osadía y temor “El *thymôs* es, sobre todo, la fuente de las emociones. La amistad y los sentimientos de venganza, la alegría y la tristeza, el enfado y el temor, todos emanan del *thymôs*” (Bremmer, 2002, pp. 48-49). Cuando el alma injusta se restaura lo hace a través del temor divino que se expresa en el pudor y la vergüenza “leyes aptas para lanzar en justicia, contra la torpe audacia que allí irrumpa, aquel nobilísimo temor, el temor divino que hemos llamado pudor y vergüenza” (Platón, 1999, p. 73), el orden sacrificado, con su ofensa.

La adjudicación del juez es un ejercicio moral reconciliador. Es sospechoso que se requieran tantos jueces y médicos en la ciudad, algo no está funcionando en la ciudad, es un indicio de su enfermedad “¿un indicio más seguro de una educación mala y viciosa en una ciudad que

la necesidad de hábiles jueces y médicos, no solo entre los artesanos y gente vulgar sino entre quienes se precian de haberse educado como hombres libres? (Platón, 2006, p. 405b). Con tantos jueces y médicos se evidencia que la formación ética y moral es defectuosa, con vicios, es demostración de la falta de virtud y justicia personal. ¿No te parece vergonzoso y prueba evidente de una educación defectuosa el verse obligado a recurrir a una justicia extraña, por falta de virtud y de justicia personal, convirtiendo a los demás en dueños y jueces de uno mismo? (Platón, 2006, p. 405b). El obrar justo del legislador y del juez en su adjudicación estará mediado por la imposición de penas proporcionadas, es decir, adecuadas o moderadas. Lamenta la polis, tener que legislar conductas tan ofensivas a los dioses. “Se dan casos sobre los que resulta terrible y nada grato el legislar, pero que no pueden quedar fuera de la legislación, tales los homicidios de los parientes cometidos ya por propia mano, ya por medio de insidias con toda voluntariedad e injusticia, los cuales ocurren mayormente en ciudades mal regidas y mal educadas, pero que también ocurrirán alguna vez en un país donde nadie podría esperarlos” (Platón, 1999, p. 872d) y que los ciudadanos no puedan refrenarse, por actuar según Platón como bestias fieras, alejadas del querer político, como el bien común, como lo esencial de la ciudad.

2. La adjudicación en la reflexión medieval

El medievo ubica al juez dentro de la perspectiva del *teologismo jurídico* propio del momento, donde la transversalización del pecado como ofensa a Dios, encuadra la adjudicación. De ahí que la falta o conducta reprochable continúa (como en mundo griego) con una carga simbólica dentro del escenario religioso, que para la época es la tradición cristiana. Se ha de imponer la justicia Divina, a través del poder político del rey, quien juzga en nombre de Dios en la tierra: “Ninguno de los reyes debe creer que el reino que administra le ha sido dado por sus progenitores, sino que debe creer sincera y humildemente que le ha sido dado por Dios” (Sevilla de, 1951, p. 499). El rey, el príncipe se configura por tanto en el centro de la acción social, es la sede de los poderes concentrados en su majestad y potestad, su mandato, en el que

está la administración, adjudicación de justicia, expresa los quererres y los propósitos de la voluntad que reside en la Providencia. Sus intenciones están conducidas por los fines a los cuales está inscrito por ser la expresión primera de los quererres de Dios en la tierra, en él se concreta la imagen y la razón divina:

Es, pues, el príncipe, como muchos le definen, la pública potestad y cierta imagen en la tierra de la Divina Majestad (...) el poder del príncipe es de tal manera de Dios, sino que Él usa de ella a través de una mano subordinada, proclamando en todas las cosas su clemencia o su justicia (De Salisbury, 1983).

Por lo tanto el príncipe tiene asegurada y garantizada su legitimidad y legalidad, además de estar desterrado cualquier cuestionamiento, o asomo de duda acerca de sus disposiciones, porque en últimas son los preceptos del Altísimo. Se desprende de ello que como gobernante solo debe rendir cuentas a quien lo consagró para este encargo, no al pueblo a quien imparte y adjudica justicia, de esta manera como gobernante y juez, en su cabeza que residía estas labores, era que reposaba lo propio del querer supremo, su poder es absoluto y no ha de estar sujeto a las leyes, solo obedece y da cuenta de sus acciones a Dios: “Este poder es absoluto y soberano, porque no está sujeto a otra condición que obedecer lo que la ley de Dios y natural mandan (...) el rey no puede estar sujeto a sus leyes” (Bodino, 1992). Para el siglo XIII Tomás de Aquino hace consideraciones acerca del lugar del juez e inserta en esta la reflexión de la justicia, del derecho y la ley en el tratado de la moral, porque el ejercicio de adjudicación del juez, es acción de la razón práctica como disposición del hombre ante la autoconciencia de sus acciones y por supuesto ante la recriminación cuando estas se apartan de la razón, de la recta razón que conlleva la justicia. Por lo que en el juicio, el juez *declara o determina* “El juicio no es otra cosa sino cierta declaración o determinación de lo justo” (Aquino, 1956, pp. II,II, cuestión 60 art. 5) lo que es justo, en tanto que está instituido en el derecho positivo, como lo está la ley divina o razón de Dios. El Juez actúa, por *potestad humana y divina*, conforme a derecho. Y este derecho por la escritura

como ley positiva divina y humana, según Tomás de Aquino, otorga fuerza y autoridad “la ley escrita contiene e instituye el derecho positivo, dándole toda la fuerza y autoridad” (Aquino, 1956, pp. II,II, cuestión 60 art. 5) al togado. Este al proferir la sentencia, como ejercicio de su acción práctica, al adjudicar el derecho o la ley, como orden de la razón, al caso particular lo constituye en *intérprete de las leyes escritas*:

quien profiere un juicio, de algún modo interpreta las leyes, aplicándolas a un caso particular. Y a la misma autoridad corresponde el establecer las leyes y el interpretarlas. Y así como no se puede establecer una ley sin autoridad pública, así tampoco sin ella se puede dictar un juicio (Aquino, 1956, pp. II,II, cuestión 60 art. 6).

El juicio es expresión de la autoridad pública a toda la comunidad, autoridad legitimada porque la ley natural está inscrita en su razón, y lo lleva a actuar siempre en atención al bien común. La idea del bien común en aplicación de la justicia, y de la potestad otorgada al juez, se configura y trasciende todas las formas de lo social entendida como la relación de la parte al todo “la justicia particular se ordena a una persona particular, que respecto a la comunidad es como una parte para el todo” (Aquino, 1956, pp. II,II, cuestión 61 art. 1), y en la pretensión justa y por lo tanto ética de sancionar las injusticias. Así la justicia atraviesa toda la vida en conjunto como exigencia y regulación, además de ser garantía del bien común, de ahí que, nada que implique la relación con los otros puede estar sustraído de la protección de la justicia, se comprende que esta asuma formas concretas como: justicia conmutativa y justicia distributiva:

...la justicia conmutativa (...) ordena las relaciones mutuas entre las personas privadas (...) como el todo se relaciona con una de sus partes, y así se relaciona lo comunitario con cada uno de los individuos; y es la justicia distributiva la que ordena tal relación, que consiste en la distribución proporcional de los bienes comunes (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 1).

Siendo el concepto de *proporción* el que determina las relaciones justas y la justa circulación de los bienes, los referentes para que se piense la justicia en una dimensión menos restringida, son las figuras de los comerciantes, que pese a su reprochable actividad, impactan en el colectivo social medieval, se constituyen en nuevos actores sociales, porque también conquistan el espacio del nuevo orden de la ciudad. Las sanciones, como ejercicio de adjudicación, están inscritas dentro de estas clases de justicia, por lo que estas deben atender a sus requerimientos, los atentados a estas han de ser el contenido de lo que se sanciona, así, *el castigo es proporcionado*, en tanto *recompensa* “Lo sancionado indica una igual recompensa en castigo con la acción precedente; y por lo mismo se aplica principalmente a las acciones injustas, como cuando alguien hiere a otra persona, o la golpea, merece entonces ser golpeado” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 4) en la conmutación como en la distribución. La sanción en la perspectiva de la justicia conmutativa iguala, equilibra con la justicia de la pena las acciones injustas, así las penas restauran, atendiendo a la proporcionalidad como justa medida, *como simetría*. “Pagará ojo por ojo y viviente por viviente” (...) y así cuando alguien daña a otro en su propiedad, es castigado con un daño de la misma naturaleza” (Aquino, 1956, pp. II,II, cuestión 61 art. 4).

De ahí que la adjudicación se trata de adjudicación como simetría. Por lo que al acto ilícito le corresponde igual sanción, es decir, lo mismo, porque iguala las magnitudes del daño causado con el castigo -o daño-recibido, pecado con castigo para la redención. La recompensa que se otorga con la sanción causada por la injusticia cometida, es equitativa, como forma conmutativa: lo justo y lo sancionado. “En todos estos casos debe haber una recompensa siguiendo la norma de la equidad, por justicia conmutativa, de manera que si a alguno se le quita algo, se le recompense dándole lo mismo” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 4). Por otro lado, en algunos casos, se ha de atender a que la sanción en perspectiva de la justicia distributiva, sea asimétrica, porque el castigo *deber ser más, de creciente entidad o magnitud* que solo igualar, *deber ser mayor el castigo*:

...no siempre la sanción es igual en especie a la falta: pues en primer lugar podría alguien herir injustamente a una persona mayor, y entonces el castigo sería mayor en especie que la ofensa; y así quien golpea a un gobernante, no sólo es golpeado, sino que recibe mayor castigo. Igualmente cuando alguien daña a otro contra su voluntad en una propiedad, le causa mayor daño que si sólo le quitase aquella cosa, y no sufriría en realidad ningún daño el agresor si sólo tuviese que restituirla (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 4).

Como en el caso de las ofensas en las que el infractor con sus acciones reprochables causa daños graves o sensibles a las indicaciones de un buen cristiano, como verbigracia: herir a una persona mayor, robar a una persona en su propiedad, golpear al gobernante. Estas ofensas merecen mayor castigo porque afecta con esta conducta a toda la comunidad, “se le castiga obligándolo a restituir más de lo que robó, puesto que en tal caso no sólo perjudicó a una persona privada, sino también a la comunidad política, al infringir la seguridad de su tutela” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 4). El daño a toda la comunidad es un daño sensible porque lesiona la seguridad y la justicia de todos. La sanción distributiva no iguala, es asimétrica porque su interés en justicia es *la proporcionalidad entre las cosas y las personas* atendiendo a su dignidad, las magnitudes que sopesa son de igual entidad o al menos de la misma importancia “la justicia distributiva (...) no se atiende a la igualdad entre un objeto y otro, sino a la proporcionalidad entre las cosas y personas” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 61 art. 4).

En la justa proporción del castigo, en la ponderación de entidades de igual y legítimo valor se ha de tener en cuenta que, según Tomás de Aquino, y dentro del teologismo jurídico medieval fuerte, considera que la pena de muerte es saludable y necesaria para el bien mayor que significa el beneficio colectivo, “cuando lo requiere la salud del cuerpo humano, es necesario amputar un miembro canceroso que puede corromper los otros miembros, lo cual consideramos saludable y digno de alabanza” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 64 art. 2). Por lo anterior,

una vida pecadora bien se puede sacrificar, porque se hace en beneficio de la vida de los demás cristianos que se ven en riesgo; *es lícito matar al pecador, al infractor* porque esta acción conviene y es necesaria para la salud de todo el cuerpo social que se ha de preservar “Por tanto, si algún hombre es peligroso y corruptor de la comunidad por su culpa, puede matarse laudablemente para la salud y el bien común de todo el cuerpo comunitario” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 64 art. 2) pero esta muerte justa *se debe cumplir por parte del gobernante*, no por un particular, porque este no cumple con la adjudicación justa. Se asemeja al cuerpo, y si un miembro se corrompe, este se debe sacrificar, por lo tanto matar al infractor será digno y objeto de elogio, porque el malhechor arruina el bien colectivo al cometer crímenes graves. Igualmente en esta perspectiva de la adjudicación justa y proporcionada, se encuentra la pena de amputación, “la amputación de un miembro, aunque fuera en detrimento de un cuerpo, sin embargo fuera necesario para el bien común (...) podría privársele de algún miembro por algunas faltas menores” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 65 art. 1) destinada para aquellos que comenten delitos, incluso si las ofensas son menores; pero es justa la mutilación cuando es ejecutada por parte del gobernante, en la medida que es él quien actúa en beneficio de la comunidad. Que al infractor le sea cercenado el miembro culpable, canceroso, causa de pecado es una acción justa. Otras formas de castigo justo son los azotes, siempre y cuando estén dirigidos a la corrección y a la disciplina; en el caso del encarcelamiento, este como sanción y como prevención está en coherencia de proporción, pues con esta se cumple el propósito de que el malhechor no continúe con su acción dañina “El encarcelar a un hombre o el detenerlo de alguna manera, es ilícito, a no ser que se haga por orden de la justicia, sea como castigo o para evitar que el reo cometa otros daños” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 65 art. 3).

Pondera el Aquinate, también como propio dentro del *teologismo legal*, en el cual está inserto los delitos-pecados, que deben tener mayor sanción, como ejercicio de proporcionalidad distributiva, así señala que el juez debe adjudicar mayor castigo: cuando el infractor daña a

muchos, cuando hiere al gobernante, porque este representa a todo la comunidad. Ha de tener mayor castigo cuando se lesiona a alguien que está relacionado con otra persona, porque el mal se ocasiona a los dos y se considera un mal mayor: “cuando se inflige la injusticia a una persona relacionada con otra de algún modo, tal injusticia se comete contra las dos personas; y por tanto en igualdad de circunstancias, el pecado es más grave” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 65 art. 4).

De esta manera se debe imputar, adjudicar mayor castigo por la gravedad del mal causado o bien atendiendo la dignidad de la persona. El juez cuando sanciona, en adjudicación dice Tomás de Aquino, crea derecho, crea una ley particular, esta instauración normativa la hace porque en su labor de intérprete, contribuye con la justicia como voluntad de la recta razón, por distinción y claridad de lo justo y bueno “El juez es intérprete de la justicia” (Aquino, 1956, pp. II,II cuestión 67 art. 3). El juez al crear derecho como autoridad pública, lo crea de manera legítima, por lo que su sentencia es coactiva, eficaz y vinculante:

La sentencia del juez equivale a una ley particular acerca de un hecho concreto. Y así como la ley ha de tener fuerza coactiva (...) la sentencia del juez ha de tener fuerza coactiva, por la cual ambas partes se ven obligadas a cumplir la sentencia del juez; de otro modo el juicio no sería eficaz (Aquino, 1956, pp. II, II cuestión 67 art. 1).

Un aspecto interesante que señala el lugar y el rol que desempeña y ubica el juez en el medievo, es que el castigado, a quien este enjuicia ha de estar *sujeto* al juez. Esta sujeción es paradigmática porque tendría dos lecturas, en un primer lugar ampara ciertas garantías a quien es sometido al juez, para ser juzgado, y de esta manera las leyes pueden operar como límite legal y moral, pero por otro lado el estar sometido a la voluntad del juez, que en últimas cumple el querer de Dios, le deja al ejercicio soberano y al arbitrio del juez, pues este como autoridad suprema tiene la potestad para juzgar, y por su calidad y condición, este juzgamiento es justo, todavía más en los casos en que no está prevista una pena. Esta discrecionalidad, esta arbitrariedad bien puede ubicarse

en los límites tenues de la transgresión de las mismas leyes que imparten y adjudican:

Un decreto de Alejandro III estableció el principio de que un delito por el cual la pena canónica no estuviera prevista, sería sometido al arbitrio de los jueces (...) Inocencio IV adoptó la distinción entre crímenes y penas. Ordinarias y extraordinarias (...) "...los jueces tienen el derecho de 'transgredir' las leyes...". Si bien esta afirmación fue más discutida para las penitencias, el arbitrio del confesor también habría triunfado en relación a ellas (Zysman, 2012, p. 62).

Así siempre estaba vinculado al juez por delegación o jurisdicción ordinaria, su potestad humana y divina, era legítima, además de seguir con la intención y el hilo conductor del juez en el mundo griego, su quehacer sigue siendo el conductor del alma de los hombres, su actividad consiste en la atemperancia y contención de los vicios y pecados, se trata de corregir las sendas que han trazado las acciones ofensivas de los malhechores. El togado al proferir el castigo, en justicia y proporción, corrige porque es superior "Pero es debido a la justicia el que se obedezca al superior en todo aquello en lo que es superior. Y el juez, como ya se ha dicho, es superior del acusado respecto a todo lo referente al juicio" (Aquino, 1956, pp. II, II cuestión 69 art. 1). También corrige porque adjudica en el juicio al condenado, como quiera que *busca el bien* justo; las penas de esta manera, como responden a la íntima convicción del juez, a sus criterios de virtud, además de estar investido de la voluntad de Dios. Ha de tener lucidez para discernir la gravedad de las acciones ofensivas que atentan contra la justicia, y con la certeza de la necesidad de instituir el orden y la igualdad que es reflejo de la Providencia, se trata de que el juez cumpla los designios que le están deparados, por la razón al hombre como creatura divina, y que consisten en no hacer el daño a otros: "la justicia constituye la igualdad haciendo el bien, o sea, dando a cada uno lo que le corresponde; y la justicia conserva la igualdad ya constituida evitando el mal, o sea, no haciendo ningún daño al prójimo" (Aquino, 1956).

La labor de la adjudicación como responsabilidad y acción moral conlleva que el juez realice o actualice el ejercicio de la virtud de la prudencia, como razón práctica; con una consecuencia para los que están sujetos a su toga, es que los castigos adjudicados por el juez *cuidador* y guía de las vidas de los hombres, que han infringido el bien moral, sean en mayor medida *arbitrarios*, pues estas sanciones dependerán del sentido y comprensión del hecho oprobioso por parte del juez. El discernimiento será a su arbitrio, pues ponderará la mayor o menor ofensa o pecado que se ha causado a Dios y a los hombres, al cielo y a la tierra. Los castigos adjudicados son lícitos, proporcionados, justos por los nobles propósitos que amparan al togado, tanto por las leyes humanas, como divinas. De seguro que en la acción moral del discernimiento, y según cada caso concreto, el juez aplicará de acuerdo con la acción, y a las necesidades de redención de cada ofensor, pecador. Configura en la sentencia, el contenido moral reformador requerido de ahí que en mayor medida, y en sentido fuerte en el contexto medieval, los castigos sean arbitrarios porque siempre apuntaban a la *búsqueda de la justicia*, que merece según ofensa, y de acuerdo con la conciencia cristiana de quien está delegado para ello. Esta labor moral que se concreta en la adjudicación de los castigos ha sido parte de la indagación por la conciencia y el querer dañoso de la voluntad, del trasgresor:

Así Santo Tomás trata minuciosamente la cuestión de saber sobre qué ha recaído la voluntad para que el hecho sea punible (...) Se Trata de saber tan solo si había previsto y querido todas las consecuencias del hecho; se trata de su objeto y muy poco de su causa primera (Saleilles, 2005, p. 54).

El togado en la ponderación del juicio del infractor, logra entrever gracias a su dignidad y condición, la conciencia y la acción que llevó al acto maligno, acto que decidió como consecuencia del libre albedrío que lo define, como ser racional. La subjetividad del juez, su discrecionalidad está directamente proporcionada a la fidelidad a la virtud cristiana y a la ruta de la justicia como guía en sus fallos, con la garantía de cumplir el proyecto divino.

En la adjudicación medieval del siglo XV, con el teologismo punitivo, legal de carácter fuerte, la aplicación al caso concreto por parte de los jueces, adquiere renovados sentidos y símbolos por la presencia enérgica de la Inquisición, “su creación en 1478 o 1480, después de gestiones con Sixto IV iniciadas años atrás, coincide casi exactamente con la formación de la Hermandad nueva o Santa Hermandad en 1476” (Tomás y Valiente, 1969, p. 27). Así se comprende que delitos-pecados como la brujería cobran un inusitado sentido y efecto en la vida del conjunto social, donde la mujer es estigmatizada como causa del mal social, por ser perturbación anímica de la comunidad, también graves delitos-pecados como el comercio y la usura, que por ser vicio, como exceso arruinan la virtud y el alma justa, con ello desagradando a Dios, “adición al decreto de Graciano, monumento de derecho canónico en el siglo XIII: *Homo mercator nunquam aut vix potest Deo placere* (El mercader no puede-o difícilmente puede-agradar a Dios) (...) “es difícil no pecar cuando se hace profesión de comprar y vender” (Le Goff, 2004, p. 84). Ante esta manifiesta y clara sinergia entre pecado y delito, la adjudicación medieval permitió la institucionalización de las penas arbitrarias en las cuales el castigo físico y cruel además de la pena de muerte eran las directivas, y que se universalizaron una vez que se dieron por agotadas las penas pecuniarias. Como parte de la brutalidad del castigo, en la adjudicación se consolidan los suplicios, bajo el amparo y la licencia de la iglesia cristiana, con el beneplácito y la salvaguarda para que no hubiese obstáculos en su ejecución:

no se los moleste ni obstaculice por autoridad ninguna, sino que amenazará a todos los que intenten molestar o atemorizar a los Inquisidores, a todos los que se les opongan, a esos los rebeldes, cualesquiera fuere su rango (...) con la excomunión, la suspensión, la interdicción y penalidades, censuras y castigos aún más terribles (...) puede por Nuestra autoridad acentuar y renovar estas penalidades, tan a menudo como lo encontrare conveniente, y llamar en su ayuda, si así lo deseara, al brazo Secular (Kramer, 1975, pp. 4-5).

Se destaca en este contexto punitivo el papel de la mujer como protagonista principal del delito de brujería, ella es la fuente fundamental de este execrable delito-pecado, toda la brujería proviene del apetito carnal que en las mujeres es insaciable “hay que nunca se hartan (...) para satisfacer sus apetitos, se unen inclusive a los demonios (...) no es de extrañar que existan más mujeres que hombres infectadas por la herejía de la brujería” (Kramer, 1975, p. 54). El deseo sexual de la mujer, según esta cosmovisión de reproche, no tiene atemperancia, por lo que ha de censurarse toda manifestación de su sexualidad femenina, para la mujer está negado este ejercicio de su dimensión humana. El varón es visto como víctima de la seducción perversa y malhechora de la mujer, que los arrastra sin piedad a cometer este pecado abominable, además de ser un delito contra la naturaleza divina, que habita en él, pues el varón ha sido bendecido por Dios para no pecar con la brujería:

...es mejor llamarla la herejía de las brujas que de los brujos, ya que el nombre deriva del grupo más poderoso. Y bendito sea el Altísimo, quien hasta hoy protegió al sexo masculino de tan gran delito; pues Él se mostró dispuesto a nacer y sufrir por nosotros, y por lo tanto concedió ese privilegio a los hombres (Kramer, 1975, p. 54).

La sexualidad insaciable de las mujeres, causa de los males de los varones, es maligna en muchos aspectos, en primer lugar se vuelve contra ellas mismas y las condena, y por otro lado las hace vulnerables a que sean infectadas, pecadoras y corruptas, además arrastran al mal a otros, que son los varones virtuosos y buenos. La brujería es un *Delito gravísimo* porque el daño que causan las brujas de manera libre y voluntaria por el pacto con el demonio, causan venganza, mal y daño “han firmado un pacto y contrato con el demonio, (...) dichas mujeres colaboran con el demonio, aunque están unidas a él por la profesión por la cual al comienzo se entregaron a su poder libre y voluntariamente” (Kramer, 1975, p. 23). Una de las primeras descripciones de la imagen de las brujas, como mujeres malignas, delincuentes y pecadoras, ya habían sido realizada por San Isidoro, quien ofrece en su *Etimologice*, cap. 9 una explicación al porqué del color negro que las define “Las

brujas se llaman así debido a lo negro de su culpa, es decir, que sus actos son más malignos que los de cualquier otro malhechor”. Y señala uno de sus más fuertes poderes, que las caracteriza en toda su maldad, y es que estas pecadoras logran modificar el clima y doblegar a su antojo la naturaleza. Al manipular el medio, esta acción constituye una grave ofensa a la obra de Dios, y es en este acto diabólico donde se manifiesta el pacto con el maligno, que las hace irreverentes y por ello objeto de suplicios. Este poder es vituperable por el perjuicio que la violencia del clima causa en los cristianos: “Agitan y confunden los elementos con la ayuda del diablo, y crean terribles tormentas de granizo y tempestades” (Kramer, 1975, p. 21). El otro daño que causan las brujas a las criaturas de Dios, es el hecho que con sus artificios confunden la mente de los hombres, los manipulan de tal forma que los empujan a la locura, a un odio insano y a desmesurados apetitos; estas malignas mediante hechizos y pócimas llegan incluso a terminar con la vida de los buenos cristianos.

Agustín de Hipona en *La ciudad de Dios*, también dedica un espacio para describir y proscribir a estos humanos torcidos, brujos y brujas, ya que estos se aprovechan de los cristianos que en estado de debilidad, pierden la confianza en Dios, estos los enloquecen llevándolos al pecado y al delito “llevan a la locura la mente de los hombres que perdieron su confianza en Dios, y que con el terrible poder de sus malos encantamientos, sin pócimas ni venenos, matan a los seres humanos” (Kramer, 1975, p. 21). Estos seres ponen en estado de indefensión a los buenos cristianos presos de estas artimañas del maligno, este se apodera de ellos, los posee y esta posesión se refleja en sus acciones de hechizados, o bajo la influencia de encantamientos maléficos que los lleva a la muerte

Una mente que no ha sido corrompida por ningún brebaje nocivo parece a consecuencia de un encantamiento maléfico. Por haber llamado a los demonios en su ayuda, se atreven a derramar males sobre la humanidad, y aun a destruir a sus enemigos con sus encantamientos maléficos (Kramer, 1975, p. 21).

Las mujeres al parecer son las portadoras del maligno y causan la perdición de las almas de los varones, estas infectan a los hombres con la brujería, y con ellos los hacen infieles, ambiciosos y lujuriosos, por ello cometen el más atroz de los delitos. De igual manera, las pecadoras, delincuentes padecen la brujería porque ellas infectan sus úteros, con el adulterio, la fornicación y los deseos lujuriosos en los que viven, contagiando la creación y la bondad de los cristianos a quienes persiguen “las malas mujeres, a saber, la infidelidad, la ambición y la lujuria (...) las adúlteras, las fornicadoras y las concubinas del Grande (...) infectan de brujería el acto venéreo y la concepción del útero” (Kramer, 1975, p. 54). Los pecados y los delitos perpetrados por estas brujas bien se podrían enlistar en distorsionar las mentes de los hombres al caer en sus bajas pasiones, en no concebir al dejar secar su útero o al destruir este. Otros delitos son la conversión o la mutación de los hombres en animales, haciendo que mediante encantamientos las mujeres no gesten o que aborten sus creaturas. Esta maldad es mayúscula porque incluso estas delincuentes ofrecen niños a los demonios, para sus artes de nigromantes, además de ofender la obra cristiana porque presentan animales y frutos para la realización de sus propósitos maléficos (Kramer, 1975).

Por lo anterior, estos procesos penales por el delito de brujería eran denominados los *juicios de Dios*, que siempre por estar cumpliéndose la voluntad de Dios son justos, no cabe duda que en estos procesos en contra de las brujas, había la garantía de estar castigándose a los malhechores siempre con justa causa “existe siempre una causa muy justa, aunque no la conozcamos (...) Y si en el resultado no podemos penetrar en la profundidad del juicio de Dios, sabemos que lo que Él dijo es cierto, y justo lo que Él hizo” (Kramer, 1975, pp. II, 40), de ahí que no es posible que los jueces cristianos juzguen ni condenen a muerte a inocentes, porque en el caso en que un inocente fuese juzgado como culpable se trataría de una manifestación del demonio, y eso sería conceder mucho poder al mal. También no es posible que un inocente fuese juzgado por el delito de brujería, porque según el punitivismo

medieval: Dios no permitiría que ocurriese tal infamia, ni siquiera el poder de Dios permitiría que fuesen investigados los buenos cristianos por delitos menores como robos y otras entidades sin importancia:

hasta hoy nunca se supo que ocurriese que una persona inocente haya sido difamada por el demonio hasta tal punto, que se la condenara a, muerte por ese delito (...) nunca se supo que una persona inocente haya sido castigada por sospecha de brujería, y no cabe duda de que Dios jamás permitirá que ocurra (...) El no permite que los inocentes que se encuentran bajo su protección angélica sean sospechados de delitos menores, tales como robos y otras cosas; tanto más protegerá El a quienes se encuentran bajo esa guarda, de la sospecha del delito de brujería (Kramer, 1975, p. 33).

Los juicios de Dios, en tanto justos permitían afirmar que todos aquellos que eran enjuiciados debían ser culpables del delito grave de brujería, y para desterrar algún asumo de duda, el sospechoso debía ser sometido a la purificación de su alma corrompida, que consistía en la aplicación del castigo físico o tortura, y si a causa del suplicio perecía, entonces se ratificaba la posesión del demonio, y la comisión del delito de brujería:

Y aquí se afirma que, si ese hombre fracasa en su purificación, se lo debe considerar culpable, pero tiene que ser objeto de una solemne súplica antes que se proceda con castigo de su pecado y se lo ponga en práctica (Kramer, 1975, p. 33).

La tortura para esclarecer la duda, no era injusta ni cruel y menos anticristiana, porque incluso sin que llegue a ser culpable el procesado, de todas maneras se le aplicará el suplicio para purificarlo, por el bien de su alma, y si no logra sobrevivir al suplicio, es que sin duda era culpable. Los juicios de Dios conllevan la sentencia de la pena de muerte, como purificación y salvación de la humanidad del demonio, del mal, la adjudicación del juez se trata de la adjudicación que Dios prevé para el pecador, la adjudicación es redención del alma del ofensor de ahí que es una santificación individual y colectiva.

En los juicios de Dios se observa la legitimidad de la crueldad, la fusión entre delito y pecado y la consecuente arbitrariedad de las penas, en sus sentidos fuerte y débil, pues estaba bajo el criterio de bondad y los prejuicios de género de los varones medievales que juzgaban a las mujeres. Quizá el punitivismo medieval tenía incorporado como elemento armónico, necesario y subsecuente la represión, represión de los cuerpos objeto de la maldad de las brujas, represión del pensamiento, y represión extendida al tejido social, y sin duda a la política:

Plus tard, l'arbitraire paraît le meilleur moyen de mettre à jour la répression. C'est pourquoi, la pression romaine se fait plus forte. Dans les toutes premières années du XIV siècle, le principe même des peines arbitraires se laisse deviner dans certaines villes méridionales, ce qui constitue une transformation profonde des habitudes coutumières, une transformation qu'on devine également dans les ordonnances des souverains (Schnapper, 1973, p. 252).

La adjudicación medieval encuadrada en la crueldad, la arbitrariedad del castigo, como forma de aplicar castigos proporcionados y justos en el sentido de *simetría*, entre el delito y el castigo. Las penas arbitrarias, la fórmula de las *penas arbitrarias* resolvía el contexto del pecado que se instaura como delito, atendiendo en razón a la arbitrariedad que de acuerdo con el caso concreto, a las calidades de los delincuentes: “on punira selon l'exigence du cas, selon les démérites du coupable. Il est vain, semble-t-il, de multiplier les exemples pour prouver comment le roi est passé des peines comminatoires à des peines modulables et enfin aux peines arbitraires” (Schnapper, 1973, p. 256). Bien se sostiene que la punibilidad medieval, como adjudicación se define desde el *teologismo penal*, en el que la obligatoriedad de la ley penal que castiga el pecado como doble ofensa a Dios y a los hombres. Esta adjudicación fuerte tiene el propósito del sometimiento de la conciencia que se desvía, por lo que se justifica el castigo, que redime.

Con la irrupción de Lutero el mundo medieval y su cosmovisión teocéntrica, de manera sustancial son transformados, el pensamiento

crítico del monje agustino, trae como consecuencia la entrada del denominado mundo moderno y del consiguiente giro teórico del derecho, del Estado, del *ius puniendi* y por lo tanto de la figura del juez y la adjudicación. Formando con ello la arquitectura jurídica compleja de la modernidad, y el encumbramiento del hombre y la razón.

2.1 La adjudicación hoy

La pregunta por la adjudicación en términos actuales precisa de lo que significó la incidencia fuerte de la figura del juez, dentro de la tendencia doctrinaria del positivismo, que se afincó hasta la segunda mitad del siglo XX. Pues es desde el debilitamiento y de alguna manera el agotamiento de este enfoque que emerge una pluralidad de comprensión de este fenómeno, que conlleva la labor concreta a la que está sometido el togado, en los contextos de las sociedades complejas del siglo XX. Con la segunda guerra mundial, de cuyos horrores en parte se responsabilizó al positivismo, como quiera que cubrió de *justificación el genocidio judío*, y permitió que se afincara en el caso del derecho punitivo la retribución “la retribución fue vista como una forma de huir de los horrores de los que se responsabiliza al positivismo” (Bacigalupo, 2008). Otra de las calamidades, responsabilidad del positivismo, fue la marca que puso la gnoseología del derecho, en cuanto a la explicación y aplicación de la forma como el juez ha de aplicar el derecho al caso concreto, reducido a la quimera del silogismo. De esta manera su quehacer racional se trataba de seguir la ruta trazada, ya interpretada dentro del sistema cerrado, donde encuentra todas las respuestas al caso por dirimir: “Según esta teoría, la única tarea del jurista consistía en interpretar el Derecho positivo y desarrollar en un sistema cerrado, conforme a principios lógico-deductivos, los preceptos concretos de la ley, subiendo hasta los últimos principios y conceptos fundamentales” (Roxin, 2002, p. 17).

Ante la fractura que marcó el positivismo, y ante la revisión y crítica de la forma de pensar el derecho y de dar sentido a la adjudicación, se vio la urgencia de la entronización de la dignidad de la persona, y

de manera especial a finales del siglo XX, la vuelta a los principios y a los derechos fundamentales como los pivotes que definen el Estado posmoderno. Este retorno, *quizá sea temprano* para mencionar un posible renacimiento, del vigor que adquiere la filosofía del derecho, y la ética en el contenido y el discurso que adquieren y requieren los amparos humanos como consecuencia de las discontinuidades de la posmodernidad, y los discursos abiertos y entre fronteras que conllevan que sus contenidos se amplíen en sentidos y salvaguardas. La construcción y reconstrucción de los derechos fundamentales en parte corresponde a la creación de los mismos que hacen los jueces. Quienes dentro de la teoría crítica del derecho, en su acción de razón práctica que se concreta en la adjudicación de aplicación de derechos y garantías, son incorporados a toda la red de producción de sentido y construcción simbólica del derecho, por lo que su rol, una vez agotados los debates entre jusnaturalismo y juspositivismo (como quiera que ninguna de estas escuelas están en las rutas de comprensión en la complejidad actual) recobra el lugar adecuado y correspondiente que ocupa, y el cual no ha de estar hiperafirmado al aparecer como *la figura única* a la que se reduce la práctica de la jurisdicción, por su actividad argumentativa racional. La adjudicación de este actor social no está a la deriva, ni tampoco lo suficientemente abierta como para que se pierda y termine siendo una labor *solipsista*, de autorreferencia, más allá del reconocimiento de su subjetividad. Parte de la paradigmática labor de la adjudicación, como quiera que se mueve entre la restricción y la apertura. Parte de la exigencia como supuesto, es que debe dar cuenta, debe argumentar de manera razonable su decisión y las consecuencias de esta, por lo que el juez *no es* un ejecutor sin más del estatuto normativo, pues el sistema normativo, la norma misma no tiene el propósito de resolver los conflictos complejos del nicho jurídico. Parte de la razonabilidad del juez es que ha de incorporar las construcciones sociales de la justicia y la paz social:

...el juez debe actuar aquí sin arbitrariedad; su decisión debe descansar en una *argumentación racional*. Debe haber quedado claro

que la ley escrita no cumple su función de resolver justamente un problema jurídico. La decisión judicial llena entonces esta laguna, según los criterios de la razón práctica y las concepciones generales de justicia consolidados en la colectividad (Alexy, 2010, p. 58).

Los juristas han buscado metáforas, bien dentro de la mitología griega, o dentro de individuos con apellidos cotidianos, para poder dar forma a la comprensión del sentido del trabajo del juez, además de ubicar el contexto epistemológico e histórico al cual estas imágenes responden. También estas representaciones facilitan advertir las limitaciones y contradicciones que emergen dentro de un orden jurídico que tiende a estructuras más cerradas que abiertas, y con cierta predisposición a resistirse a la crítica, o al encuentro en los lugares de fronteras disciplinares. Estas iconografías ubican el horizonte en el cual los cimientos, fines y propósitos del juez precisan de corrientes o enfoques, que resultan por antonomasia los ideales en los cuales el derecho se justifica, como un sistema único de referencia y al cual los ciudadanos desamparados acuden para que pueda obtener una respuesta que puede resultar correcta. Estas representaciones de posibles jueces traducen las distinciones y los niveles de intereses políticos, económicos y sociales del grupo social al cual pertenecen y en el cual está inserto el sujeto al derecho, en su rol social y cultural de juez. Los acostumbrados debates acerca de las preocupaciones de las tendencias tradicionales entre iusnaturalismo e iuspositivismo, y su infinidad de divisiones, subdivisiones, cruces y transversalidades, en la perspectiva del avance del derecho en el siglo XXI, están siendo superados por el apabullante cambio de los dinamismos sociales que exigen actores sociales e intérpretes constitucionales en clave posmoderna:

...el tradicional debate entre las corrientes de pensamiento jusfilosófico tradicional, carece ya de relevancia e interés, porque ninguna de ellas en estado “paradigmático” se sostiene. Se producen así, distinciones y subdistinciones, matizaciones y cruces a través de los cuales— como señala Ost—se regresa siempre a un modelo clásico que permita

reconstruir la unidad ideal del derecho en un punto único y supremo (Cárcova, 2009, p. 205).

Se afincó en la segunda mitad del siglo XX un pretendido debate Hart-Dworkin, del que ya no parece tan debate, pero que dejó una reflexión necesaria e interesante acerca de la adjudicación, y el rol del juez como actor social. La metáfora que usa Dworkin para describir la labor ideológica del juez, y que lo encuadra dentro de la problemática de la fundamentación de la adjudicación hoy, es la figura del dios Hércules, que se tiene que debatir en todas las situaciones, a la manera de los trabajos duros (athloi) o desafíos en los cuales debía probar su competencia para superar la adversidad “un athlos era literalmente una competición, en especial por un premio y, por extensión, una lucha o experiencia desafiante que implica grandes esfuerzos y conflictos (...) las arduas tareas que Heracles llevó a cabo para Euristeo” (Hard, 2010, p. 335). Este juez Hércules acepta todos los desafíos que le plantean las complejidades de la vida en conjunto, y que bajo el título de casos difíciles, este juez *a la manera del dios mortal*, siempre está listo para el reto del trabajo que le depara y para el cual siempre *debe dar una respuesta correcta*. Este modelo de juez-dios se erige en el modelo para seguir, porque de alguna manera, como Hércules, logra vencer la adversidad, Dworkin le interesa señalar, no el conflicto y las contradicciones internas además de las paradojas que este dios mortal contiene, sino la dimensión de suficiencia, racionalidad y de neutralidad como modelo que seguir, porque resulta siempre victorioso de los desafíos que le imponen. Pero esta metáfora de dios-mortal al aplicarla en la adjudicación como práctica concreta, no queda tan segura porque no responde a las vicisitudes y la puesta de la subjetividad del juez cuando aplica el derecho al caso concreto.

Este juez racional-neutral, además omnipresente, eficiente y competente está en crisis, es solo una quimera intelectualista, quizá un deseo de las aspiraciones colectivas porque las víctimas y los que se sienten desprotegidos obtengan justicia o al menos un tipo de resarcimiento de los daños y males recibidos. Este Hércules delineado y delimitado

no convence aún más cuando, la experiencia social actual, gracias a la inmediatez de los medios, presenta acciones concretas de adjudicación de los jueces como paradójica, porque esta labor obedece a intereses políticos o económicos, lejos de las aspiraciones de equidad, justicia y paz social. Además ante las polémicas en las cuales se debate el conjunto social, como el aborto, la delincuencia juvenil, la eutanasia, el terrorismo, los jueces se ven confrontados, y no pocas veces sus fallos son desproporcionados y contradictorios caso a caso, porque reflejan sus apuestas sociales, políticas, religiosas, éticas, que no necesariamente coinciden con las expectativas y consensos sociales.

Menos convincentes aún, desde el punto de vista de dicha práctica, son la pretendida neutralidad de Hércules, el juez dworkiniano, y la defensa de la existencia de una respuesta correcta en cada caso judicial. El trabajo de los jueces consiste justamente en trazar límites difíciles, contingentes, entre posturas ideológicas opuestas frente a las cuales debe tomar partido (Kennedy, 1999, p. 78).

En la reflexión acerca de la adjudicación ha rondado el mito de la *unidad del derecho*, herencia del positivismo, donde este se ha de comprender como un orden de sentido uniforme, omnicompreensivo de todas las conductas humanas, como una estructura que se replica y se cierra en sí misma, de normas a normas, y no hacen falta normas, porque no existen lagunas “no hay conducta humana que no pueda ser juzgada desde un punto de vista jurídico (...) De aquí resulta que un orden jurídico no puede tener lagunas” (Kelsen, 2004, p. 37). Este mito de orden unificado, de sistema uniforme donde conllevó también la exigencia de unidad narrativa, unidad de relatos y detentor a manera de referente de la moralidad política compartida por la unidad social, que no es otra que un orden jurídico igualmente “Lo que precisamente está en crisis, es esa visión del derecho y esa unidad así reconstruida” (Cárcova, 2009, p. 206). Pero esta pretendida unidad y estabilidad del sistema, no soporta los embates de los problemas y los debates en los que se hallan los grupos sociales posmodernos en los que las fracturas, los claro-oscuros y los variopintos de sus opciones e interpretaciones

exigen, más que una estructura, quizá un sistema abierto y comprensivo de algunos de estos fragmentos de la vida colectiva.

Ante la complejidad de la posmodernidad, también se aboca el lugar del juez en este contexto, porque bien puede precisarse de una adjudicación que logre interpretar los retos contemporáneos que son móviles y dinámicos. En este contexto vale la discusión por la discrecionalidad amplia o restringida de los jueces, y lo que entra en juego porque se centra la disputa por la creación judicial, que se dirige siempre a dar una respuesta correcta, que se configura como *la respuesta correcta para cada caso*. La discrecionalidad está adosada a la adjudicación como un elemento de su estructura. Tanto que se puede plantear *la función de discrecionalidad* como advierte Dworkin, en función de la respuesta correcta para cada caso: “atacará la teoría de la función discrecional de los jueces enunciando la tesis de la respuesta correcta” (Dworkin, 1989, p. 13). Pero no se sostiene en el actual contexto una respuesta correcta de tipo unidireccional o hegemónica que detente las rutas de la comprensión del orden legal e incluso de la acción moral humana, más vale pensar de muchas respuestas correctas para cada caso, como se advierte en las garantías constitucionales que promueve el Estado social o el Estado social de derecho. La forma como se están co-construyendo los derechos fundamentales por parte de los jueces, ubica esta función de discrecionalidad de manera más fuerte que débil, y quizá lo que precisa la polémica es que esta sea cada vez más amplia, y que esta configuración, que antes estaba reservada de manera preponderante solo al legislador, ahora lo está en manos de los jueces. Esta fuerte discrecionalidad de los jueces, pese a las prevenciones que pueden llegar a consolidar el gobierno de los jueces, como expresión superlativa de adjudicación, ha de comprenderse como parte de la creación de un derecho vivo (*lebendes Recht*)

Es este derecho vivo, que constituye la estructura de la vida social, el que debe ser analizado, porque a él ajusta su conducta el súbdito, para quien la idea de compulsión representada por los tribunales es lejana y vagarosa. La vida social se vive en *asociaciones* y el Estado

es sólo una más, aunque la principal, de las asociaciones en que los seres humanos se hallan incluidos (Cárcova, 2006, p. 67).

Pues la creación del derecho, como fenómeno de la cultura, corresponde a toda la comunidad de intérpretes que viven de manera cotidiana las respuestas o los silencios a sus expectativas de derechos y garantías. El derecho en el sentido crítico como práctica social discursiva, se ha de reconocer como creación cultural, política, simbólica y de sentido, que se afina en las diferencias y en las inclusiones para que pueda dar cuenta de la dignidad y la paz social, “La construcción de sentido no es monopolizable, y la realidad social se constituye como múltiple y diversa” (Cárcova, 2009, p. 59). A consecuencia de ello se entiende el reproche a la labor hegemónica de creación del derecho, pues esta debe ser colectiva y abierta, y con ello se puede ir garantizando la disminución de la opacidad del derecho, que facilita que los ciudadanos no estén a merced de la voluntad y la supremacía de los operadores judiciales.

La expectativa de los ciudadanos frente a la creación del derecho, y como copartícipes de la democracia, es que los jueces en el ejercicio de su poder creativo y configurativo del derecho decidan siempre dentro de una ética civil pluralista de consensos, en aras de una sociedad más justa y más humana; y no solo como ejercicio formal de diseño de proposiciones normativas. En las actuales sociedades desiguales y asimétricas el reto es una adjudicación de la justicia desde las desemejanzas, más allá de las meras formalidades “la cuestión judicial casi siempre viene decidida por la doctrinal: que en las democracias razonablemente decentes solo en los casos más atípicos los jueces se ven obligados a hacer algo más que identificar y aplicar las proposiciones jurídicas verdaderas” (Dworkin 2007, p. 29). Quizá en la adjudicación actual sea necesario pensar los sentidos y las comprensiones de los jueces acerca del hecho de que él ha de estar sometido al orden legal y a la justicia, y si este sometimiento de su subjetividad es suficiente, para que decidan en cada caso concreto. El interés social frente a la adjudicación es paradójico, por un lado se comprende que *No son ni máquinas ni sujetos trascendentales autónomos* “– y no creer, desde lo profundo de nuestra imaginación,

en la existencia de un sujeto trascendental y libre que “puede hacer lo que quiere”, a diferencia de la imagen, más tradicional, de un robot programado por la ley” (Kennedy, 1999, p. 121) como quiera que están sujetos al orden o imperio de la ley, legitimado y justificado, pero, por otro lado, poseen también de manera legítima y justificada libertad de creación de nuevos sentidos e interpretaciones, tanto que en ciertos casos excepcionales se puede apartar de lo establecido y dar origen a nuevas consideraciones, texturas y coberturas de derechos y amparos fundamentales. Como respuesta a las emergentes formas del conjunto social y sus interrelaciones, móviles y dinámicas. La adjudicación es paradigmática y paradójica como afirmación del quehacer que implica la adjudicación, como acción de la razón práctica.

El terreno inestable de la adjudicación hoy del juez, como rol por desempeñar, le impide como *intérprete constitucional*, un poder mayor de comprensión, pues son estrechas las fronteras para poder apartarse de la creación del legislador para instaurar la propia en su lugar. En esta salvaguarda fuerte normativa, el juez no tiene de manera preponderante la potestad suprema interpretativa de la Constitución: “Es perfectamente razonable insistir en que a nuestros jueces no debe dárseles el poder de interpretar la Constitución de modo último y dotado de autoridad” (Dworkin, 2007, p. 71). Se supone que esta corresponde al legislador, sin embargo, los jueces de las Altas Cortes, como Corte de cierre se configuran en el garante de sentido último, es decir, que como ejercicio de su *jurisprudencia* sí tienen, aunque restringido, poder de interpretación de la Constitución, y a ellos se debe confiar esta como forma de realización de los fines de un Estado principiológico, o Estado social que protege la dignidad, la justicia y demás derechos humanos.

La paradojalidad de la adjudicación se evidencia también a manera de *movimiento* o nicho simbólico entre amplitud y restricción, entre discrecionalidad fuerte y débil, que implica que los jueces disponen de normas que le restringen incluso su propio, cotidiano y específico *campo* de acción ‘La ley’ restringe en tanto que es uno de los elementos de la situación tal y como la percibo y siento. Es el ‘campo’ en el que

debo ejecutar mi acción” (Kennedy, 1999, p. 130). La limitación del juez está cargada de manera amplia de múltiples sentidos, que recoge de directrices, principios, políticas, ideología, poder, normas éticas y morales, con los cuales puede cumplir su labor de *decisión compleja que aplica* al caso concreto. Él proyecta en lo social, un ejercicio fuerte de discreción, pese a que considere Dworkin que no tiene discreción porque en el caso de las lagunas, ha de resolver en la determinación de los principios: “cuando existen contradicciones o lagunas el juez no tiene discreción porque está determinado por los principios” (Dworkin, 1989, p. 15). Pero el asunto es que los principios no son cánones inamovibles, sino son creaciones históricas, limitados, contradictorios y están en constante puesta en ponderación y proporcionalidad, es decir, están siendo confrontados entre sí, con lo cual también son emergentes. Las fronteras entre sí no resultan tan radicales y demarcadas, como quiera que cobra mayor vigor la conexidad o la relatividad de estos a la dignidad y la libertad. Y el juez en la adjudicación posmoderna se enfrenta a esta ponderación de principios como creaciones dinámicas, paradójicas, simbólicas e indeterminadas en sentido débil, construidos según los retos y demandas de la vida en conjunto “todos los enunciados constitucionales, pero en especial los relativos a derechos, son inteligibles aunque adolecen de un cierto grado de determinación y, más concretamente, de la indeterminación que es propia de los principios” (Prieto, 2003, p. 223).

Las situaciones difíciles y complejas a las que se enfrenta el juez en la adjudicación hoy, resultado de las formas emergentes de la intersubjetividad, la tecnología, el consumo y la globalización, advierten cada vez más casos difíciles, en los cuales no solo existe una respuesta correcta, sino requieren más de una respuesta correcta. El derecho no resiste pirámides o líneas estrechas y directas, sino requiere red, fractalidad, estructura, sistema y subsistemas, porque estos casos paradigmáticos son en sí mismos expresión del mundo caótico, antitético y enmarañado, en el cual el ciudadano está inserto. Así reconoce la Teoría crítica del derecho que el juez, en ejercicio de la adjudicación

actual, como forma paradójica, por el ejercicio del poder que está en juego, necesariamente tiene preferencias o motivaciones ideológicas.

Pero se puede afirmar (...) una preferencia, o motivación, o influencia, sin afirmar que el actor suscribe la ideología como proyecto, con un compromiso interno hacia ella en tanto algo que impulsar o defender frente a sus oponentes. La preferencia y las acciones que ella motiva o influencia no son más que una predisposición al hacer elecciones en los casos particulares (Kennedy, 2010, p. 37).

Estas preferencias del juez en la adjudicación, evidencian su sesgo, sus convicciones que no las hace públicas, las *omite*⁵ en su decisión, porque no iría al público a reconocer y desvelar sus opciones y apuestas éticas, políticas, religiosas, *es un estratega*, y habría el prejuicio de parte de quienes juzga por el prurito de imparcialidad. Por estas preferencias Kennedy propone tres tipos de jueces que responden al dilema de la ideología, el juez activista el mediador y el bipolar “Parece evidente que el juez activista restringido, el mediador y el bipolar están respondiendo a un dilema. Es verdad que mucha gente los condena de antemano, sobre la base de que ellos deberían ‘simplemente decir no’ a la ideología” (Kennedy, 2010, p. 69).

Otra figura de juez que recoge las intenciones de la teoría crítica del derecho y de la acción jurisdiccional como campo de sentidos, como derecho múltiple es, siguiendo a Ost, la figura de *Hermes*, en oposición a las figuras del juez Júpiter y el juez Hércules. El Juez Júpiter está en la cima de la pirámide de creación del derecho, aséptico, poderoso y trascendente. Mientras que el juez Hércules, quien no representa una figura poderosa, sino que su realidad es de ser semidiós, comparte los dos mundos el divino y el humano, así es por su particularidad fuente única de derecho válido, quien al momento de justificar sus decisiones hace confluir el razonamiento jurídico y el razonamiento moral, por la

5 Para no señalar que el juez despliega el mecanismo de defensa de la Negación, solo que omite sus preferencias por el peso de la estructura del contexto legal.

revalorización de su rol. Hermes, como juez y como todo actor jurídico, configura red de sentidos de actores, roles es acción dialéctica, paradójica “una diversidad de los roles, una inversión de las réplicas (...) no es ni trascendencia ni inmanencia, sino, una vez más, se encuentra entre la una y la otra (dialéctica) o mejor todavía, paradoja (la una y la otra)” (Ost, 1993, p. 172) es interrelación simbólica cuya funcionalidad es la de hacer un *buen derecho*, entronizar los derechos individuales, como el derecho a la igual consideración y respeto, y reivindicar los derechos sociales, especialmente en sociedades desiguales, inequitativas y excluyentes.

La labor jurisdiccional como adjudicación hoy es acción de la razón práctica que se concreta, en una co-creación cultural, simbólica, y de alguna manera inserta una moral pública ciudadana. Una vez superado el positivismo y estando viviendo el pospositivismo la discusión de la relación entre derecho y moral está en otro nivel, en el de la indagación por el contenido y la polémica ética misma, no por la relación necesaria, pues está dada por descontado “los problemas de jurisprudencia son, en lo más profundo, problemas de principios morales, no de hechos legales ni de estrategia” (Dworkin, 1989, p. 51). La adjudicación en perspectiva crítica se trata de un juego de principios y estratégica, donde *las racionalidades jurídicas* se cruzan para hacer el derecho o los derechos, o apuntalar la fundamentación de un derecho que se hace en los tonos propios de la posmodernidad, porque solo de esta manera pueden dialogar con los sujetos y objetos múltiples y diversos, que configuran las normas y principios de todo orden del presente. Quizá una pregunta válida, de parte de los esencialistas, sea ¿cuál es el derecho que es? ¿A qué derecho habría que ser fiel?, la respuesta ha de ser fiel al derecho que se construya sobre la dignidad, los derechos fundamentales, las víctimas y demás apuestas del Estado social de derecho: “La fidelidad al derecho entra a jugar solo cuando hay un derecho al cual serle fiel. Cualquier operador jurídico, abogado o juez, puede influir en lo que el derecho “es” realizando trabajo jurídico” (Kennedy, 2010, p. 31).

La teoría crítica del derecho considera que la discreción judicial, como ejercicio de adjudicación es múltiple, dinámica y sus comprensiones han de ser débiles, para acercar las tensiones de los extremos a las fronteras; pues en los linderos de manera paradójica no es el caos, ni la anomia sino la diversidad la que se manifiesta, pero tampoco el orden cerrado, sino el des-orden que se reproduce como respuesta a la complejidad: “Derecho múltiple en la que habría que fijarse; multiplicidad que no significa, sin embargo, anomia y anarquía. Habría que llegar a mostrar cómo el orden jurídico se nutre del desorden periférico, o incluso interno, y reproduce a su vez desorden” (Ost, 1993, p. 181). El fallo en el que se concreta la adjudicación múltiple, discrecional simbólica, también de manera paradójica es obligado, con un resultado obligado, porque se espera siempre que se pronuncie que falle, no puede dejar de hacerlo, de ahí que su escenario, por lo compleja de la adjudicación, es un escenario de tensión. “la adjudicación es un escenario donde se presenta con frecuencia una tensión entre la sentencia a la que el juez quiere llegar y lo que el derecho parece indicar, por lo menos a primera vista” (Kennedy, 1999, p. 81).

2.2 Atenea: la metáfora de hoy

Una metáfora que podría dar cuenta de las comprensiones de la adjudicación en la posmodernidad y que transita de manera obligada, *por la mirada de género que se ha de insertar*, es la diosa poderosa Atenea. La incorporación de la mujer a la actividad de la judicatura es definitiva, y como sujeto femenino, hace un derecho pensado, ponderado, particular, justo, con un sello que ha de superar los estereotipos y prejuicios de las sociedades predominantemente con presencia de varones en la administración de justicia. La presencia de mujeres en los Tribunales y Cortes Supremas se ha duplicado en Latinoamérica:

Aunque el poder judicial es un ámbito predominantemente masculino, entre 2001 y 2011 el número de magistradas pasó de un promedio de 10% a 22,6%, según los datos del último informe del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) (...) En

la mitad de los países de América Latina la presencia de mujeres en el máximo tribunal de justicia supera el promedio regional de 22,6%. Este es el caso de Venezuela (44%), Puerto Rico (43%), Costa Rica (35%), El Salvador (33%), Colombia (30%), Nicaragua (29%), la República Dominicana (27%), Cuba (27%) y Chile (25%) (CEPAL, 2013).

Esta presencia de lo femenino ha de traer consecuencias para la práctica del derecho, para la configuración del derecho, el contenido simbólico, paradójico y paradigmático de los amparos fundamentales, y sin duda, *otra* visión del conflicto y la sensibilidad social. Así como Atenea, el juez (*mujer - hombre*) con la carga de lo femenino, ha de incorporar *la fuerza* en su acción práctica, como parte de su subjetividad, de su temperamento y personalidad, pues se trata de asumir la adjudicación como una guerra justa, el juicio es el escenario de combate, sofisticado, moderno además de artificioso. El derecho en parte es violencia, ejercicio de violencia aunque legítima “esta concepción del derecho está compuesta por retórica, burocracia y violencia” (Santos, 1998, p. 20). Atenea o Minerva, representa una forma contradictoria de ser y actuar, porque es la diosa de la guerra justa, protectora de la ciudad y a su vez es diosa de la sabiduría, encarna los valores vitales de un conductor de almas, un juez. Como diosa poderosa es fuerte, no teme a la guerra, participa de ella de manera protagónica, pero tampoco es belicosa per se, pues se diferencia de Ares, el dios de la guerra y la muerte. Atenea representa dentro de la guerra la valentía y la prudencia “un campo de acción diferente del de Ares. Mientras este personifica el furor bélico y la matanza, Atenea representa la valentía y la prudencia (...) ¡Salve, diosa! Concédenos suerte y felicidad” (Himnos Homéricos, 2001, pp. 188-189).

La adjudicación posmoderna bien encarna estas condiciones de Atenea, a manera de aparente antinomia: fuerza-sabiduría. Guerra y contención, el juez ha de incorporar en su acción la fuerza, que se despliega en el ejercicio de la coerción que le otorga la ley, además de la contención de las pasiones y vicios de los hombres, que ofenden con sus actos a

los otros. Un juez posmoderno no puede ser débil, débil en la acción, débil en la teoría del derecho, débil en las opciones ideológicas, débil en el reconocimiento de su subjetividad, ni tampoco débil en la convicción que está creando derecho e instaurando nuevos sentidos de estos. En los contextos complejos de las sociedades posmodernas se requiere la valentía y la prudencia de Atenea para dar respuestas a los retos del Estado liberal de las desigualdades. Esta diosa poderosa también es creadora, es hábil, es estratégica no va a la guerra por la guerra misma, ella en posesión de la sabiduría logra, incluso, vencer al mismísimo Ares “b. Ares no siempre resultó vencedor. Atenea, una luchadora mucho más hábil que él, le derrotó dos veces en combate” (Graves, 2011, p. 140), vence a la guerra, a la violencia en su estado perfecto, pero ella no lo combate con las mismas armas, ella combate con estrategia y logra vencerlo. El juez combate con violencia, con el terror que le legitima la ley, y los dispositivos del Estado mismo, pero quizá como aspiración este juez Atenea, tendrá la labor de vencer la guerra que se establece en el juicio, con un sentido más allá de la mera y cruda retribución, que se ensaña con los que han de ser excluidos de la vida ciudadana, pero que voltea la mirada a las estructuras injustas de los que ostentan el poder y la dominación. La sabiduría del juez Atenea le permite otra mirada, pues su búho está siempre atento, para aplicar *de manera alternativa* castigos, sanciones, sentencias, para resolver las disputas, en donde ha de hacer valer la ley por medios menos violentos, incluso ante la perplejidad y dilemas del mundo de hoy, sustraerse a la guerra y no castigar, como quiera que las formas tradicionales de castigo ya están agotadas, pues la reincidencia y deslegitimidad de la sanción, dan cuenta de su fracaso.

La sabiduría de este juez Atenea se expresa en la comprensión y el sentido de quien es juzgado, que más allá de la etiqueta de garantista, protege al que está sometido, al vencido en la guerra, que adelanta en nombre del poder mayor del Estado. No podría nadie en los contextos punitivos de desequilibrio, apostar por un equilibrio de fuerzas en la venganza legítima, sofisticada, en el que consiste el juicio “Su

misericordia es grande: cuando los votos de los jueces quedan igualados en un juicio en el Areópago, siempre da un voto decisivo para dejar en libertad al acusado” (Graves, 2011, p. 140). Este coraje acompañado de sabiduría que caracteriza a este juez Atenea le lleva a estar de lado de la humanidad, pues pese a ser un infractor y de reconocer que sus actos no convienen al orden social y por el contrario es necesario que sean reprochados, requiere que atienda que algo de este puede ser considerado noble, bueno y posible de ser reconciliado. El estar cerca de la humanidad por parte de la poderosa diosa guerrera, pero sabia, conlleva una decisión por la conveniencia *de instaurar y crear el derecho*, otras formas de interpretarlo y así atender los retos de la sociedad de consumo, globalizada y virtual, ella ayuda a Prometeo a donar el fuego a la humanidad “Prometeo se dirigió enseguida a Atenea suplicándole que le dejara entrar en secreto en el Olimpo, a lo que ella accedió (...) salió a hurtadillas y donó el fuego a la humanidad” (Graves, 2011, p. 213). El afecto de la diosa guerrera-sabia por la humanidad, se manifiesta por el don de cura, ella otorga el don de resucitar a los muertos, para ello da sangre la Gorgona. De ahí que un juez Atenea, también *cura*, ha de sanar las heridas del tejido social con la guerra justa o juicio contra quien, con su inequidad, causa ofensa y transgrede el orden social. La cura es violencia, es fuerza, pero también tiene la expectativa de que sea superación. El juez se debate en el conflicto, los intereses, los vicios y pasiones de los hombres que comparten un espacio social. Este juez Atenea hace la guerra justa y además cura, ella cuenta con una lanza y un búho, la lanza es la violencia instaurada en la adjudicación, y el búho es la palabra, *el derecho se hace y se dice*, y con lo femenino esta carga adquiere una dimensión mayor. Lo femenino que aporta a la adjudicación el juez Atenea es la fuerza combativa de la palabra, del discurso, *instituye la justicia*, esa es su guerra, quizá los diversos colores y matices de la justicia hagan que su trabajo sea de enorme conflicto, y termine siendo incomprensible e incluso llegue a dejar una impronta de escepticismo y decepción en la sociedad de hoy. El juez Atenea no puede sucumbir (de manera fuerte o débil) a establecer la justicia, pues esta se impone a su investidura,

que en últimas es la confianza social: “Pero Atenea, que había oído la súplica de Orestes (...) se apresuró a ir a Atenas, tomó juramento como jueces a los ciudadanos más nobles y convocó al Areópago para que se juzgara” (Graves, 2011, p. 99).

La labor judicial en tanto juez Atenea como adjudicación, como defensora de justicia, al crear discurso se desdobra en múltiples creaciones en *el juicio*, en donde se establece el escenario de combate: “cuestiones de hecho, cuestiones de derecho y las cuestiones entrelazadas de moralidad y fidelidad políticas” (Dworkin, 2008, p. 16) las disputas de manera preponderante se dan desde la perspectiva del hecho y del derecho, avivadas por la convergencia multidisciplinar, toda vez que el derecho es práctica social compleja. Acerca de la discusión sobre los asuntos de hecho, el tema es complejo porque se trata de hechos reales o históricos, que se han de reconstruir como acontecimientos del pasado, pese a que bien pueden resolverse por los medios de prueba. En la Adjudicación del juez Atenea, esta concede sabiduría y belleza más allá del sentido común de quien es juzgado “Paris: si tienes el sentido común suficiente (...) y que seas el hombre más bello y sabio del mundo” (Graves, 2011, p. 401), las subjetividades configuran una red de conceptos, de sentido y de sujetos, de ahí la fortaleza de la palabra que instaura comprensiones acerca del *derecho, la política, el castigo, la ideología, la moral*, crea *realidades* a manera de ficciones. “Dice Marí: “En base a estos procedimientos el derecho civil se forjaba dioses (consagración), hijos (adopción), cambiaba la vida en muerte (muerte civil) y la muerte en vida (restitución), las personas en cosas (*capitis diminutio*) y las cosas en personas (personificación)” (Cárcova, 2009, p. 36). Las ficciones, son parte de la sabiduría de Atenea, ella teje sentidos, instituye ficciones que permiten que existan convergencias, mínimos consensos, que facilitan la paz social, desde los mínimos de una ética pública. Atenea por el arte de la guerra justa es una estrategia poderosa, armada, pero también dedicada a las artes manuales pacíficas, ella diseña, entrelaza:

...virgen majestuosa, con un rostro hermoso aunque severo (...) aparece con una armadura completa coronada con un casco crestado de gran elaboración; lleva la égida que le sirve como coraza y manto y sostiene una larga lanza. La cabeza de la Gorgona estaba sobre su escudo, y su pájaro especial, la lechuza, aparecía posada sobre sus hombros (...) Como patrona de trabajos manuales pacíficos, Atenea presidía las artes y manualidades ejercidas tanto por hombres como por mujeres (Hard, 2010, pp. 245-247).

El juez Atenea como estratega de sentido, pues posee a manera de *caja de herramientas* entre las que cuenta el arsenal normativo, los principios de derechos, la ética, la moral, los dispositivos de poder, el escenario arquitectónico, y de manera fuerte, el *juego del lenguaje* que acciona la guerra justa que preside: “Llamaré también «juego de lenguaje» al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1999, p. 6). Su sentencia transforma la vida individual y la subjetividad, de quien es juzgado o de quienes son sujetos dentro del juicio, pero también es innegable que transforma la vida en conjunto y las subjetividades en red que conforman el tejido social. El juez Atenea cuenta en su discurso jurídico con una red de ficciones fundadoras y operativas, en la práctica, estructuradas como relato abierto, intertextual, con un razonamiento, o una *ratio decidendi* plural y paradójica, no única ni menos unidimensional, es tejida en red. Y parte del tejido es que emerge el inconsciente individual y colectivo como el *Otro grande* en Lacan: “El gran Otro designa la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario (...) Lacan equipara esta alteridad radical con el lenguaje y la ley (...) está inscrito en el orden de lo simbólico” (Evans, 1997, p. 143) a manera de narración o de relato con normas que desde los consensos éticos, políticos e ideológicos tienen el carácter de ser posiblemente y provisionalmente *universalizables*, a la manera de los juicios sociales, críticos sobre la realidad, que se comparten con otros en tanto univertabilidad. “Los juicios morales adquieren significado descriptivo, incluso en la ausencia de mayordomos, en virtud de una importante característica lógica que

comparten con otros juicios de valor llamada universalizabilidad (FR 2.2) (Hare, 1999, p. 23). La fuerza combativa, *la fuerza del yo del juez Atenea* radica en que pese a su subjetividad, no claudica, en la búsqueda de alternativas a una apuesta superior: es posible que la subjetividad del agresor pueda ser movida hacia otras formas de expresión de su yo, de su violencia, de su creatividad, de sus pasiones y gustos individuales.

El juez Atenea cura, resana y reconcilia al ofensor mediante la pena, el castigo, el límite y demás dispositivos que posee, a manera de caja de herramientas, para restaurar la paz social; es inevitable el castigo o el límite de los actos, del ejercicio de la voluntad, en la Polis, la libertad de acción sin talanquera, ya ha sido convenida que *no es posible*, por lo tanto requerimos en aras de la posibilidad de vivir juntos, de un juez que cercene nuestro goce, nuestras pasiones y el desborde del deseo. El castigo de Atenea como diosa de la guerra justa, es que ella instituye con la palabra, con la fuerza de su argumento el cese de la guerra, de ahí que la fuerza de su justificación, en tanto acción es teleológica, “Toda acción es intencional (...) La acción tiene una estructura teleológica, pues toda intención de actuar apunta a la realización de una finalidad establecida” (Habermas, 2007, p. 105) intencional porque su finalidad es reconstruir el tejido social fracturado, si sus fallos son justos. El juez en la adjudicación con el castigo ha de apostar por la restauración de la subjetividad, más allá de los deseos desbordados, de ahí que el castigo tendría que apuntar, de manera cierta como la lanza de Atenea a atemperar a apaciguar los excesos que conllevan a quien decide transgredir, o a extender de manera amplia y sobrepasada su ambición y egoísmo. La sentencia ha de acertar para mitigar la violencia, la ira encendida, la irritación, el terror, el fanatismo sin más, a la manera de una sentencia de la diosa Atenea que en medio de la guerra justa, ella ordena a Aquiles, como guerrero también que se refrene, que calme su cólera, que cese la disputa, que enaltezca su racionalidad, que pare el odio y la venganza, al fin y al cabo es de dioses calmar las pasiones y son las bestias las que se arrastran en el odio y el desquite. Quizá

en términos del mundo posmoderno, la adjudicación desde la reflexión de la filosofía del derecho, sea la orden que funda el autogobierno, el dominio de sí, que hace posible la paz social, y los valores de la ética ciudadana. Atenea ordena el *domínate* a Aquiles, pese a estar en medio de la guerra justa, del ejercicio de la violencia, obedece refrena tu *thymôs*, como alma de los deseos y el desenfreno: “Díjole Minerva, la diosa de los brillantes ojos: “Vengo del cielo para apaciguar tu cólera (...) Ea, cesa de disputar, no desenvaines la espada e injúriale de palabra como te parezca (...) Domínate y obedécenos” (Homero, 2009, p. 5) y Aquiles presa de la ira, como guerrero que es, decide obedecer pese a la ira que lo invadía “aunque el corazón esté muy irritado. Obrar así es lo mejor” (Homero, 2009, p. 5). Si el juez Atenea logra, a través de la adjudicación con penas alternativas, justas y proporcionadas, de que el violento, el que transgrede logre cambiar su subjetividad, en donde él dé cabida al autocontrol, al autogobierno y transforme su *thymôs*, de seguro será posible la paz social, como uno de los fines del Estado social.

El juez Atenea por la sabiduría que despliega creatividad en la adjudicación, es un creador de relatos, resultado de la selección de normas, principios, de las narraciones de los otros y del Otro. En la sentencia subsiste un relato, su propio relato “al tiempo de formular su propio relato seleccionando, reorganizando, “editando” la multiplicidad de relatos del proceso, el juez debe decidir cuáles son las normas aplicables al caso. Por lo general se tratará de un set de normas, de un subconjunto normativo que asociará reglas de procedimentales con disposiciones de fondo” (Cárcova, 2009, p. 40). Es válido pensar que en sociedades posmodernas, expuestas, públicas por lo que no será el mismo relato para los litigantes que para los jueces. Una actitud de sabiduría para el juez Atenea, es que su fallo como ejercicio de violencia, ha de apuntar con el ímpetu, la certeza y la necesidad de *quien lanza una piedra necesaria para evitar la violencia excesiva, reprochable e indigna* la piedra de la sabiduría y la ponderación o *sophronister*

que otorga cordura en medio de la confusión y la incertidumbre. Esta *sophronister* transformadora, reconciliadora, instaure otros sentidos a la transgresión, atenúa la ira:

Heracles habría matado también a su anciano padre, crimen aún más grave a los ojos de los griegos, de no haber sido por la pronta intervención de Atenea, que le aturdió lanzándole una piedra; esta piedra, conocida por el nombre de *sophronister* (es decir, piedra de la sabiduría o de la ponderación) (Hard, 2010, p. 333).

La adjudicación del juez Atenea tiene un precario sentido de la verdad, por el carácter abierto y constructivo del derecho, hace que los jueces en sus decisiones estén contribuyendo con la filosofía del derecho, como reflexión urgente y necesaria en la posmodernidad. “Es así como la opinión de cualquier juez es en sí una filosofía del derecho, aun cuando esa filosofía se encuentre escondida y el argumento visible esté dominado por citas y listas de hechos” (Dworkin, 2008, p. 74).

Conclusiones

La adjudicación como tarea de la acción práctica del juez, ha tenido unas consideraciones fuertes a lo largo de la historia porque, sin ser la figura central de la vida social, sí juega un rol importante por las consecuencias en la construcción del tejido social, en la creación y aplicación concreta del derecho y la justicia, además de las comprensiones éticas, políticas y espirituales que son compartidas.

La adjudicación en el mundo griego está definida por la unidad simbiótica entre derecho y religión, la ley y la espiritualidad, como una sola expresión de la vida individual y colectiva. El juez representa la voluntad y la protección de los dioses, que no tienen otro interés que los hombres sean virtuosos y que la Polis, como expresión religiosa común coadyuve en la virtuosidad del alma de cada ciudadano, que se concreta en actos de justicia, como expresión del bien mayor. De esta manera,

los dioses tutelares del derecho como Zeus, las Parcas, juzgan, actúan y son protagonistas en el momento de juzgar las almas. En este contexto de adjudicación Platón, Isócrates y Aristóteles señalan la necesidad de que el Juez, como hombre justo restaure el orden perdido por los vicios y las pasiones de los hombres injustos.

La adjudicación del medioevo está signada dentro del marco del *teologismo jurídico*, donde está unido a manera de acciones comunes ofensivas, el pecado como ofensa a Dios y el delito, encuadrados en el mismo reproche. Es el mismo nicho simbólico griego, del escenario religioso, que para la época es la tradición cristiana. No son los dioses griegos los que juzgan las acciones de los hombres, sino es el Dios del Cristianismo quien lo hace a través de sus gobernantes instituidos para ello. Es una adjudicación como simetría igual delito-pecado igual sanción, la crueldad y la violencia sobre el cuerpo, el dolor, es parte de la expiación y de la salvación del alma del delincuente pecador. En este contexto punitivo el papel de la mujer por ser protagonista del delito de brujería, es fundamental por el apetito carnal que es insaciable. Isidoro de Sevilla, Salisbury, Santo Tomás de Aquino, Bodino representan el pensar la adjudicación como justicia y derecho en el medioevo.

La adjudicación en términos posmodernos, ubica la figura del juez, desde una pluralidad de comprensiones del derecho y la justicia, en los contextos de las sociedades complejas del siglo XX. La creación del derecho, como fenómeno de la cultura corresponde a toda la comunidad de intérpretes que viven de manera cotidiana las respuestas o los silencios a sus expectativas de derechos y garantías. El derecho en el sentido crítico como práctica social discursiva, se ha de reconocer como creación cultural, política, simbólica y paradójica porque atiende a los movimientos del poder. La subjetividad, las apuestas éticas, políticas y espirituales definen la adjudicación de los jueces hoy por hoy. Una metáfora que podría dar cuenta de la posmodernidad y que transita de manera obligada, *por la mirada de género que se ha de insertar*, es la diosa poderosa Atenea, diosa de la guerra justa y la sabiduría que lanza la piedra *sophonister*, piedra de la sabiduría y la ponderación.

Referencias

Alexy, R. (2008). *El concepto y la naturaleza del derecho*. Madrid: Marcial Pons.

Alexy, R. (2010). *Teoría de la argumentación jurídica*. Lima: Palestra.

Aquino, S. T. (1956). *Suma Teológica*, Tomo XII. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos BAC.

Aquino, T. d. (1988). *Suma de Teología, II-II*. Madrid: BAC.

Aristóteles . (1999). *La política* . Madrid: ALBA.

Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

Bacigalupo, E. (1996). *Manual de derecho penal*. Santa Fe de Bogotá: Temis.

Bacigalupo, E. (1 de mayo, 2008). <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/306/circunstancia/ano-vi---n--16---mayo-2008/colaboran-en-este-numero>. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de Baudrillard, J. (2009). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.

Bauman, Z. (2011). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bodino, J. (1992). *Los seis libros de la República*. Madrid: Tecnos.

Botero Bernal, A. (2005). La jeraquía entre principios generales del derecho: la historicidad y la culturalidad del principio de justicia. *Revista de Derecho*, 29-68. Universidad del Norte.

Bremmer, J. N. (2002). *El concepto del alma en la antigua Grecia*. Madrid: Siruela.

Buis, E. (2011). *Sobre gnomos y gigantes: Los tratados grecorromanos y la igualdad soberana de los Estados como ficción histórico-jurídica*. Buenos Aires: Manuscrito clase doctorado.

Cárcova, C. M. (2006). *La opacidad del derecho*. Madrid: Trotta.

Cárcova, C. M. (2006). *Materiales para una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: LexisNexis Abeledo-Perrot.

Cárcova, C. M. (2009). *Las teorías jurídicas post positivistas*. Buenos Aires: AbeledoPerrot.

CEPAL. (1 de marzo de 2013). Se duplica el número de juezas en los tribunales de la región en una década. *Notas de la CEPAL*, N.º 75. Recuperado de <http://www.cepal.org/notas/75/Titulares2.html>

De Salisbury, J. (1983). *Policraticus*. Madrid: Nacional.

De Sevilla, S. (1951). *Etimologías*. Madrid: BAC.

Dworkin, R. (1989). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.

Dworkin, R. (2007). *La justicia con toga*. Madrid: Marcial Pons.

Dworkin, R. (2008). *El imperio de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Feteris, E. (2007). *Fundamentos de la argumentación jurídica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Graves, R. (2011). *Los mitos griegos I*. Madrid: Alianza.

Gregorio, V. (1963). *Dictatus Papae*. En R. García y B. Llorca. *Historia de la Iglesia católica, 2*. Madrid: Católica.

Habermas, J. (2007). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

Hard, R. (2010). *El gran libro de la mitología griega*. Madrid: Esfera Libros.

Hare, R. (1999). *Ordenando la ética*. Barcelona: Ariel.

Himnos Homéricos. (2001). *La "Batracomiomaquia"*. España: Gredos.

Homero. (2009). *La Ilíada*. México: Porrúa.

Isócrates. (1979). *Discursos I*. Madrid: Gredos.

Isócrates. (1979). *Discursos II*. Madrid: Gredos.

Jaeger, W. (1994). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kelsen, H. (2004). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.

Kennedy, D. (1999). *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del derecho (CLS)*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Kennedy, D. (2010). *Izquierda y derecho*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Kramer, H. S. (1975). *Malleus Maleficarum (El martillo de los brujos)*. Madrid: Orión.

Le Goff, J. (2004). *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*. Madrid: Alianza.

Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.

Macintyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias EIUNSA S.A.

Ost, F. (1993). Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez. *DOXA*, (14), 169-194.

Platón. (1970). *Gorgias*. Bogotá: Venus.

Platón. (1999). *Las Leyes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Platón. (2006). *República*. Buenos Aires: Eudeba.

Platón. (2007). *Fedro*. Buenos Aires: Losada.

Prieto, L. (2003). *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.

Roxin, C. (2002). *Política criminal y sistema del derecho penal*, (2ª ed.). (Trad. Francisco Muñoz Conde). Buenos Aires: Hammurabi.

Sabine, G. (2002). *Historia de la teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saleilles, R. (2005). *La individualización de la pena*. Bogotá: Leyer.

Salisbury, d. J. (1983). *Policraticus*. Madrid: Nacional.

Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.

Santos, B. (1998). *La globalización del derecho*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ILSA.

Schnapper, B. (1973). Les Peines Arbitraires Du XIII^o au XVIII^o Siècle (Doctrines savants et usages français). *Tijdschrift voo Rechtsgeschiedenis=Revue d`histoire du droit*, 237-277.

Sevilla de, I. (1951). *Etimologías*. Madrid: Católica.

Tomás y Valiente, F. (1969). *El derecho penal de la monarquía absoluta (siglos XVI-XVII-XVIII)*. Madrid: Tecnos.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

Zysman, D. (2012). *Sociología del castigo. Genealogía de la determinación de la pena*. Buenos Aires: Didot.

BIOCENTRISMO: LA POLÍTICA DE LA VIDA

Presentación

Biocentrismo es una apuesta para salir de la modernidad antropocéntrica. La constatación contemporánea es el fracaso del orgullo moderno que supeditó la naturaleza a su proyecto de dominio y señorío. La constatación de la crisis ambiental y del modelo de desarrollo nos impele a pensar de otra manera nuestra relación con el mundo.

En el mundo contemporáneo cada vez se hace más urgente una reflexión sobre la política de la vida, la complejidad y el mundo en sus causas, este desafío está enmarcado, para el caso de este capítulo en la obra de Edgar Morin y Michel Serres, particularmente en la propuesta de un pensamiento complejo y de una simbiosis con el mundo respectivamente. De este modo reconocer los hitos que dirimen la búsqueda, implica acercarse a las dimensiones de la vida en su constitución y configuración tanto biográfica como geopolíticamente. Construir un nuevo atlas que permita avizorar nuevos horizontes. Caminos que renuevan las preguntas claves ¿Dónde estar?, ¿qué hacer?, ¿quién ser?, ¿cómo hacer?, ¿pasar por dónde para ir a dónde? Es la condición misma del hombre contemporáneo que se desliza y se disuelve, así como magmas subterráneos que en su larga duración llegarán a la superficie. Las coordenadas espacio temporales han cambiado.

Para Serres auscultar los límites de esta condición es superar el optimismo moderno del progreso indefinido para hallar que no existe nada nuevo bajo el sol y que todo se comunica, se mezcla y fluye en un tiempo que percola (se mezcla), en una dinámica de bifurcaciones y catástrofes que se interrelacionan.

¿Qué hay de nuevo bajo el sol? No sólo el tiempo, sino también una distribución global, un universo único y repetido sin cesar, en sus variaciones. Los caminos de local a lo global no se parecen en modo alguno a la extensión homotética en un espacio-tiempo vacío en el que lo minúsculo imite a lo inmenso y lo grande se reduzca a lo pequeño hinchado, ni a una cadena lineal de causas y efectos (Serres, 1995, p. 105).

Un tiempo en el que los modelos, las figuras y las metáforas dan cuenta de una larga aventura del pensamiento y de la prometeica acción de los hombres.

Se trata de una aventura epistémica y política al considerar que el mundo es un actor global con propiedades de interacción antes no visibilizadas en el sentido de grandes capas tectónicas y de la fragilidad del movimiento constante e imperceptible.

El Universo muestra al descubierto inmensos yacimientos que se asemejan, curiosamente, a lo que se decía antiguamente de las facultades del sujeto: los casquetes glaciares, desiertos y océanos gigantesca masas de hielo de sequía o de agua, funcionan como memoria, bancos, retención y regulación de esta información que los ríos generalizados reciben, intercambian, emiten y clasifican, como por la inteligencia actual (Serres, 1995, p. 109).

Estamos bajo el predominio de Hermes, hemos pasado de un mundo de la formación mítica, siguiendo la transformación épica, al mundo de la información comunicación de los mensajes y de los discursos. Por ello, reflexionar sobre el mundo y las maneras como hemos firmado

los contratos que finalizan la guerra, para dar lugar a lo social, a los contratos con el mundo, será un derrotero claro del pensamiento y de las metáforas.

1. El desafío del pensamiento complejo

El desafío de complejidad emerge como alternativa a nuestra epistemología monológica, donde la primacía del objeto se representa en la pretendida objetividad, regresa el sujeto y por ende conocer el conocer será la consigna que permite asumir el desafío de complejidad. El pensamiento complejo no es una propuesta de unificación y reducción, sino de articulación y de redes que se interconectan. Son las evidencias empíricas las que en un “progreso del saber” amplían los espacios de ignorancia. Restituir el campo de la observación en sus caras poliédricas, en un primer plano partirá de admitir que “el conocimiento espiritual es la emergencia última de un desarrollo cerebral, donde se acaba la evolución biológica de la hominización y comienza la evolución cultural de la humanidad” (Morin, 1994, p. 220). Edad de hierro planetaria en tanto los límites de los sistemas de pensamiento y sus contradicciones nos son asumidos en el núcleo mismo de su conformación, es decir, en la organización de las ideas y en sus formas ya de saber o de conocimiento; ya sea en su noología: condiciones logicales y en su noosfera como el ambiente propicio para el crecimiento y desarrollo de las ideas, provocando la incompreensión y la dominación. Hemos devenido planetarios, sin embargo el pensamiento sigue siendo insular.

Pero también el saber disciplinado y especializado ha dejado sus frutos incluso sus cegueras. ¿Cómo hacer visible el punto ciego de la observación, es decir, el observador mismo? Pregunta de segundo orden que implica la reflexividad y la autorreferencialidad del conocer mismo. Del sujeto absoluto, pasando por el sujeto relativo, al sujeto reflexivo, nos preguntamos por los órdenes de sujetación: ¿Cómo un sujeto hablante puede decir del sistema hablante que investiga? Así como un biólogo en un trozo de vida que investiga la vida, un sociólogo es un trozo de sociedad que investiga la sociedad. ¿De qué realidad

hablamos, en qué orden de inteligibilidad nos inscribimos para inventar la misma? El regreso del sujeto nos compromete a buscar otras formas epistemológicas de comprensión.

Se da a la vez un abismo ontológico y una mutua opacidad entre un órgano cerebral constituido por decenas de miles de millones de neuronas unidas por redes animadas por procesos eléctricos y químicos, por una parte, y por la otra la imagen, la idea, el pensamiento. Sin embargo, conocen juntos aunque sin conocerse. Su unidad es cognoscente, sin que tengan conocimiento de ello. Se les estudia independientemente el uno del otro, el primero en el seno de las ciencias biológicas, el segundo en el seno de las ciencias humanas. Psicociencias y neurociencias no se comunican, siendo que la cuestión principal para unas y para otras, debiera ser la de su vínculo (Morin, 1994, p. 79).

Separación de objetos de estudio confirman lo producido por el positivismo la insularización del conocer. Propuesta que desde 1973 realiza Edgar Morin, ya en el *Paradigma perdido*, su escrito programático, lo establece:

así pues, la biología se había confinado voluntariamente en el *biologismo*, o lo que es lo mismo, en una concepción de la vida cerrada sobre el organismo. De forma similar la antropología se refugiaba en el *antropologismo*, es decir, en una concepción insular del hombre. Cada una de estas ramas del conocimiento parecía tener como objeto una sustancia propia, original. La vida parecía ignorar la materia físico-química; la sociedad, los fenómenos superiores. El hombre parecía ignorar la vida. En consecuencia, el mundo parecía estar compuesto por tres estratos superpuestos y aislados entre sí: Hombre-Cultura; Vida-Naturaleza; Física-Química (Morin, 1992, p. 22).

Por ello re-pensar y articular el saber disperso y fragmentado es un desafío que implica asumir la contradicción y la incertidumbre como

estrategia y apuesta. La contradicción muestra la insuficiencia de la lógica clásica y la necesidad de reintegrar el tercero excluido que nos permita evidenciar que existen otras formas de racionalidad, o sea, de dar coherencia al mundo que se vive, un tercero que por paradójico impulsa el pensar. Asumir la incertidumbre implica la apuesta como decisión ética y política, por cuanto de la manera como conocemos asumimos los desafíos del futuro, así que el contexto de los problemas claves del mundo, es el mundo mismo.

¿Podemos reflexionar estos problemas claves del mundo? ¿El ciudadano puede disponer de las informaciones necesarias para hacer esta reflexión y en consecuencia decidir ética y políticamente? Los conocimientos están siendo destinados a ser almacenados y utilizados por las multinacionales y los Estados, pero no para ser reflexionados. ¿Cómo comprender localmente lo global y cómo comprender globalmente lo local? No será necesario articular distinguiendo, y para ello la propuesta de una reforma del pensamiento y una democratización del saber sería un camino viable y deseable, por ello para Morin la política se descentra y recorre caminos cada vez más enraizados en la problemática constitución de la historia planetaria:

Lo que estaba en los confines de la política (los problemas del sentido de la vida humana, el desarrollo, la vida, la muerte de los individuos, la vida y la muerte de la especie) tiende a pasar al centro. Nos es preciso pues concebir una política del hombre en el mundo, la política de la responsabilidad planetaria, política multidimensional pero no totalitaria. El desarrollo de los seres humanos, de sus relaciones mutuas, del ser social, constituye el propio propósito de la política del hombre en el mundo, que reclama la prosecución de la hominización (Morin, 1993, p. 173).

La supremacía del orden soberano y mecánico de la física clásica y de las concepciones de naturaleza del siglo XIX que con el desarrollo de la teoría de la relatividad y de la teoría cuántica rompen por dentro

la absoluta idea del determinismo, y por efecto de la entropía y la incertidumbre, generan la necesidad de pensar en forma de bucle la interacción entre orden y desorden, organización y emergencia.

Así pues, es preciso que aprendamos a pensar orden y desorden. Vitalmente sabemos trabajar con el azar: Es eso que se llama la estrategia. Estadísticamente hemos aprendido, en formas diversas, a trabajar con el alea. Hay que ir más lejos. La ciencia en gestaciones esfuerza en el diálogo más rico con el alea, pero para que este diálogo sea cada vez más profundo, hay que saber que el orden es relativo y relacional y que el desorden es incierto (Morin, 1982, p. 106).

Por ello un pensamiento capaz de contextualizar, de articular y distinguir se hace cada vez más urgente en medio de una mayor conciencia de los problemas claves del mundo que se inscriben en el mundo mismo, a mayor planetarización, mayor complejización de las informaciones y de las acciones so pena de imbecilidad cognitiva si no se logra. El sujeto cognoscente, observador se constituye en los límites para pensar el conocimiento, y su reintegración al ámbito de los problemas claves se hace cada vez más urgente,

el conocimiento humano asocia recursivamente actividad computante y actividad cogitante (pensante), produciendo correlativamente representaciones, discursos, ideas, mitos, teorías; dispone del pensamiento, actividad dialógica de concepción y de la conciencia, actividad reflexiva del espíritu sobre sí mismo y sobre sus actividades; el pensamiento y la conciencia utilizan necesariamente uno y otra, los dispositivos lingüísticos-lógicos, siendo estos a la vez cerebrales, espirituales y culturales (Morin, 1994, p. 221).

En medio de las rupturas y las emergencias, cada vez se hace más patente la insuficiencia de los modos y las formas del conocer, por ello dice Ceruti: “hablar de desafío de la complejidad significa tomar en serio el hecho de que no solo pueden cambiar las preguntas, sino que pueden cambiar también los *tipos* de preguntas a través de las cuales

se define la investigación científica” (Ceruti, 1999, p. 41). Es decir, que una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar debe asumir la discusión y el desafío que lanza la complejidad como una necesidad epistemológica paradigmática, y a su vez como problema ético y político de la constitución de los saberes y sus posibilidades de acción estratégica más allá de los meros programas lineales que pretenden hallar en la reducción del todo a la parte, la solución única universal.

2. Saberes, disciplinas e interdisciplina

En este marco de comprensión las perspectivas, interdisciplinarias y transdisciplinarias se hacen pertinentes. De esta manera, pensar las disciplinas en sus múltiples relaciones requiere un proceso por niveles en el que articulando sujetos, objetos, saberes, contextos y praxis sea posible preservar el sentido de memoria y tradición de la humanidad (Harari) con el carácter móvil de los desafíos locales que deje lugar a asumir las contradicciones y las incertidumbres de un desafío de complejidad emergente y auto organizadora.

Además, hay que hacer el movimiento en sentido inverso: la ciencia física no es el puro reflejo del mundo físico, sino una producción cultural, intelectual, noológica, cuyos desarrollos dependen de los de una sociedad y de las técnicas de observación- experimentación producidas por esta sociedad. La energía no es un objeto visible, sino un concepto producido para dar cuenta de transformaciones y de invariancias físicas, y que antes del siglo XIX era desconocido. Por tanto, debemos ir de lo físico a lo social y también a lo antropológico, pues todo conocimiento depende de las condiciones, posibilidades y límites de nuestro entendimiento, es decir, de nuestro espíritu-cerebro de *Homo sapiens* (Morin, 1982, p. 315).

El problema de la organización del saber pasa por la conformación e institucionalización de las disciplinas en su dinámica reductora y simplificadora “como una categoría organizadora del conocimiento científico: ella instaure allí la división y la especialización del trabajo

y responde a la diversidad de los dominios que abarcan las ciencias” (Morin, 1998, p. 5). Este proceso que parte del siglo XIX y se consolida en el siglo XX, vía la creación de departamentos y la legitimación de objetos y de comunidades de estudio e investigación, genera un control de los saberes que a su vez determina los alcances y límites de lo esperado y de especialización de los campos. A su vez este proceso corre el peligro de la hiperespecialización y de la feudalización de los saberes; de tal manera que esta forma de organización de esta actividad necesita ser ubicada en su historia particular en conexión con la historia social de emergencia de las mismas.

Además de este proceso de parcelación, existe una dinámica enriquecedora de conceptos y problemas que migran de una a otra disciplina, como en el caso de la historia de sistema que nace en la matemática y migra a la biología, de la ecología, de la tectónica y la geografía, en fin, en la historia de las ciencias las interferencias, las complementariedades empíricas y teóricas son más comunes de lo que se piensa. En este contexto dice Morin: “no se puede romper lo que ha sido creado por las disciplinas, no se puede romper toda clausura. En este sentido pasa con el problema de la disciplina o con el de la ciencia como con el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada” (Morin, 1982, p. 10). De esta forma la perspectiva que en general se privilegia es la multidisciplinar, de tal manera que frente a un problema se privilegia la yuxtaposición más que el intercambio fecundo, ya en el método o en el objeto de forma interdisciplinar, transdisciplinar o como emergencia de campos de intersección más allá de las disciplinas.

Es decir, que la necesidad de articular es a su vez una necesidad de distinguir cada disciplina. Entonces en el plano de la articulación se hace necesario aclarar los modos multi, inter y transdisciplinares. La incomunicación de las disciplinas tiene una dimensión epistémica en la lógica misma del discurso; en los límites de sus regímenes enunciativos, dice Foucault en la lección inaugural en el College de France:

una disciplina no es la suma de todo lo que puede ser dicho de cierto a propósito de un mismo tema, aceptado en virtud de un principio de coherencia y sistematicidad...para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en un horizonte teórico (Foucault, 1980, pp. 28-29).

Pero además las disciplinas comportan unas prácticas profesionales que se juegan en su legitimación social y en los dispositivos de poder que generan sus paradigmas de control y redistribución simbólica de su saber como voluntad de saber, de verdad y de poder.

Para lograr esto es necesario tener en cuenta los principios del pensamiento complejo que ha postulado Edgar Morin, como forma de dar inteligibilidad a este desafío. Así, el principio hologramático plantearía que en el proceso de interretroacción el todo contiene a la parte pero la parte contiene al todo. “En el mundo biológico, cada célula de nuestro organismo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo. La idea entonces, del holograma, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, ya holismo que no más que el todo” (Morin, 1995, p. 107). De esta forma la configuración de unos temas problemáticos que anuden las discusiones y las investigaciones, y que a su vez permitan la generación de grupos de discusión, solo es posible teniendo en cuenta la manera como se engraman desde los paradigmas, las lógicas y las estrategias de acción.

La recursividad organizacional plantea que los circuitos de retroalimentación de la práctica disciplinar necesitan una constante evaluación por niveles que luego retroactúan sobre las acciones individuales y colectivas, de tal manera que articulando efectos se generen nuevas organizaciones de los saberes y de las prácticas, en segundos órdenes que den cuenta de los sistemas en su reflexividad y autorreferencia.

La dialogicidad como estrategia en la que las diferentes lógicas generan nuevas organizaciones, necesita considerar y tratar los antagonismos que

concurrer y hacen de la práctica investigativa y disciplinar un proceso de contradicción que se resuelve, no en el interior de los grupos, sino en la dinámica general. De aquí se desprende la necesidad de negociar con los intereses preservando el sentido de la universidad en términos de la calidad académica y de su pertinencia local en términos de atender a la cultura y a los desafíos prácticos de esta.

El carácter paridigmático se expresa en palabras de Morin: “Hay que complementar el pensamiento que separa con un pensamiento que reúna”. En este sentido, ‘complexus’ significa:

...lo que está tejido en conjunto. El Pensamiento Complejo es un pensamiento que busca, al mismo tiempo. Distinguir –pero sin desunir– y religar. El dogma de un determinismo universal se ha derrumbado. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el juego y lo que está en juego de una dialógica (relación antagonista, competidora y complementaria) entre el orden, el desorden y la organización (Morin, 1997, p. 16).

Un atlas de los saberes y sus formas de constitución permite mostrar lo emergente de este espacio-tiempo novedoso en su percepción, pero antiquísimo en su constitución. La mezcla, los flujos, las redes, están en el centro de la circulación de lo local hacia lo global y de lo global a lo local. “El problema ya no es el de hacer homogéneos y ‘coherentes’ diferentes puntos de vista; el problema es comprender cómo puntos de vista diferentes se producen recíprocamente” (Ceruti, 1999, p. 44). Por ello comprender la complejidad es articular formas de pensamiento con formas de acción.

3. Comprender la complejidad

La intención de una obra como la de Edgar Morin nos avoca a reconocer un ejercicio del pensamiento en términos comprensivos, de tal manera que desde este horizonte la necesidad de comprender, es decir, establecer local en una relativa totalidad:

...lo cual no es sólo decir que el menor conocimiento comporta componentes biológicos, culturales, cerebrales, sociales, históricos. Es decir, sobre todo, que la idea más simple necesita conjuntamente una formidable complejidad bio-antropológica y una hiper-complejidad sociocultural. Decir complejidad es decir, como hemos visto, relación a la vez complementaria, concurrente, antagonista, recursiva y hologramática entre estas instancias co-generadoras del conocimiento (Morin, 1992, p. 22).

Estas dimensiones que en su distinción y relación articulan la acción, no pueden ser elucidadas en los campos formales de las ciencias, sino en la dimensión comprensiva en términos de la dialógica que opera, tanto en la complejidad de la realidad como en la irrupción del observador en la observación. Es decir, que dar cuenta de la noosfera de las ideas implica y genera la necesidad de pensar la organización de los sistemas de ideas, de su hábitat, lo que Morin plantea en los siguientes términos:

el campo de la comprensión es tan vasto como el del conocimiento humano, ya que todo lo que procede por analogía y representación es de naturaleza comprensiva. No obstante, los desarrollos constantes de la comprensión, en la esfera psíquica, tienen como motor la proyección-identificación, y son focalizados en las relaciones y situaciones humanas (Morin, 1992, p. 121).

A su vez la comprensión da cuenta del conocimiento humano y de su efecto proyectivo identificador de la experiencia humana, así los sistemas humanos se relacionan.

Somos prisioneros de nuestro presente, pero interpretando indicios y signos podemos reconstruir el pasado e incluso remontarnos quince mil millones de años hacia atrás.

Sólo podemos conocer si parcelamos lo real y aislamos un objeto del todo del que forma parte. Pero podemos articular nuestros saberes

fragmentarios, reconocer las relaciones todo-partes, complejizar nuestro conocimiento y así, sin poder no obstante reconstituir las totalidades ni la totalidad, combatir el parcelamiento (Morin, 1992, p. 248).

Toda noosfera se constituye y se instituye en las formas logicales, es decir, los modos regidos por la lógica de las acciones que son controladas y direccionadas como un gran ordenador por los paradigmas, por ello Morin plantea que:

la comprensión recíproca, de la que tanta necesidad tiene la humanidad, necesita la toma de conciencia de aquello que rige a la lógica, el discurso, los conceptos, el razonamiento, es decir los paradigmas. Es una condición de supervivencia de la humanidad, pues es una condición de la verdadera tolerancia, que no es blando escepticismo sino comprensión (Morin, 1992, p. 243).

Tematizar el problema de los paradigmas es establecer la dimensión de la problematización epistemológica en sus consecuencias e implicaciones políticas para el ejercicio inter y transdisciplinar. Por lo general esta discusión queda relegada a los intersticios de la reflexión diletante sin comunicación real con las prácticas investigativas, aumentando así la ceguera especializada con sus consecuentes efectos reductivos y peligrosamente asépticos del poder y sus meandros sociales instituyentes. “Reconocer el paradigma también es reconocer el nudo gordiano complejo que une todas las instancias cerebrales, espirituales, noológicas, culturales, sociales. Es ser capaz de desobedecer ya al principio de reducción-disyunción y saber implicar y distinguir a la vez” (Morin, 1992, p. 242). Comprensión que implica superar los formalismos del conocimiento para adentrarse en los meandros de la condición humana.

4. El sistema, las redes, los flujos, biocentrismo como salida

Por otro lado, en Michel Serres, antiguo profesor de historia de las ciencias, el panorama ha cambiado. A manera de introducción diremos que plantear un título tan sugestivo para este apartado implica de por sí dar cuenta de la intencionalidad de recurrir a un autor, que al estilo de Virgilo en el texto de Dante, lleva al transeúnte por los variados caminos de la historia, con las imágenes que evocan múltiples transformaciones de la ciencia, a manera de un atlas que permite avizorar nuevos horizontes. Caminos que renuevan las preguntas claves ¿Dónde estar?, ¿qué hacer?, ¿quién ser?, ¿cómo hacer?, ¿pasar por dónde para ir a dónde?. Es la condición misma del hombre contemporáneo que se desliza y se disuelve, así como magmas subterráneos que en su larga duración llegarán a la superficie.

Para Serres auscultar los límites de esta condición es superar el optimismo moderno del progreso indefinido para hallar que no existe nada nuevo bajo el sol y que todo se comunica, se mezcla y fluye en un tiempo que percola.

¿Qué hay de nuevo bajo el sol? No sólo el tiempo, sino también una distribución global, un universo único y repetido sin cesar, en sus variaciones. Los caminos de local a lo global no se parecen en modo alguno a la extensión homotética en un espacio-tiempo vacío en el que lo minúsculo imite a lo inmenso y lo grande se reduzca a lo pequeño hinchado, ni a una cadena lineal de causas y efectos (Serres, 1995, p. 105).

Un tiempo en el que los modelos las figuras y las metáforas dan cuenta de una larga aventura del pensamiento. Se trata de una aventura epistémica y política al considerar que el mundo es un actor global con propiedades de interacción antes no visibilizadas por sujetos con paradigmas no adaptados ni asimilados.

El Universo muestra al descubierto inmensos yacimientos que se asemejan, curiosamente, a lo que se decía antiguamente de las facultades del sujeto: los casquetes glaciares, desiertos y océanos gigantescas masas de hielo de sequía o de agua, funcionan como memoria, bancos, retención y regulación de esta información que los ríos generalizados reciben, intercambian, emiten y clasifican, como por la inteligencia actual (Serres, 1995, p. 109).

Estamos bajo el predominio de Hermes dios de la comunicación y mensajero de los dioses griegos, hemos pasado de un mundo de la formación primigenia y de cosmogénesis, siguiendo la transformación de ares, al mundo de la información más fluido y leve al estilo de los ángeles.

4.1 Hermes: las redes, la estructura y la comunicación

El proyecto intelectual de la comunicación en Serres se realiza en la reflexión sobre Hermes. El problema del sistema y de su comunicación está atravesado por la relación de forma y contenido, para Serres las ciencias están atrapadas entre lo que permanece (estructura) y el acontecimiento.

...de la pregunta, ¿qué se pierde en el juego de las preguntas y las respuestas? se pasa a ¿qué se olvida a lo largo de esa cadena casi perfecta una vez que se encuentra montada sin posibilidad de retorno? El cartesianismo da un paradigma particular de esas interrogaciones; resultaba interesante reexaminar el modelo de la cadena, la operación intuitiva y la afirmación del cogito, según las mismas normas: examen centrado aquí en las nociones de transición y distancia abolida. De nuevo, el pensamiento matemático mezclaba su devenir con el de la comunicación. Pero hay dos maneras de dar cuenta de esa alianza: desde el punto de vista de la conciencia, como en Descartes, o directamente a través del concepto, como en Leibniz (Serres, 1996, pp. 7-8).

Conciencia como mundo matemático representable en los límites del plano cartesiano, extensión del mundo como espacio, es decir, puntos y distancias, mundo matematizable. Concepto en Leibniz que implica una metafísica de la pluralidad y de la multiplicidad en la sucesión infinitesimal.

Pensar en la relación entre estructura y comunicación es dar cuenta de los modelos de red que se han generado de manera formal, matemático para decir del mundo en su forma empírica. Los modelos lineales y dialécticos permiten mostrar los caminos en su necesidad lógica, pero no dan cuenta de los acontecimientos a diferencia del modelo tabular, en el que se pasa de la línea al espacio, como una red, que en la diversidad de sus conexiones realiza la secuencia.

En este sentido, el razonamiento dialéctico es unilineal y se caracteriza por la unicidad y la simplicidad de la vía, por la univocidad del flujo que transporta. Al contrario el modelo precedente se caracteriza por la pluralidad y la complejidad de vías de mediación: es evidente que existen si no tantos caminos como se quieran para ir de una cima a otra, al menos una gran cantidad, proporcional al número de cimas (Serres, 1996, p. 11).

Así mismo, la modelización en la representación del mundo se convierte en una forma que se debate en la ciencia moderna y en su matematización en lo que Serres plantea:

nos parece tener dos extremos de una cadena rota hace tiempo por los filósofos de la historia; por un lado, hay imprevisibilidad esencial en el pluralismo infinito de lo acontecional; por otro, hay legislación soberana y encadenamiento rigurosos de momentos de una secuencia (Serres, 1996, p. 18).

Este encadenamiento se limita linealmente a la ley sin poder dar cuenta del azar y de la multiplicidad de relaciones que la experiencia realiza de manera diversa.

El modo de explicación de la red supera la restricción lineal para poder asumir la tabularidad en su distribución, tanto como secuencia como pluralidad y multiplicidad en su distribución, en este sentido:

hecha la experiencia y habiendo tragado la humillación, el dialéctico transforma sus leyes en leyes de adaptación. Es decir, acepta la transformación como tal y se aplaca en lo acontecional a lo largo de la secuencia temporal, así como el pluralista permanecía en la distribución especializada. Tener los dos extremos de la cadena consiste en comprender cómo una transformación dada va de la probabilidad a la sobredeterminación (Serres, 1996, p. 19).

Así el modelo expresa la estructura. Esta característica nos acerca más a la definición de la relación entre estructura y comunicación.

En este orden de ideas la indagación de Michel Serres se encuentra en los límites del estructuralismo en consonancia con Levi-Strauss y Dumézil, el uno matematizando el parentesco y el otro dando cuenta de las estructuras míticas de la cultura, pero a diferencia de estos dos Serres pretende expresar el sentido de estructura de las ciencias, las artes y la historia, por ello la siguiente definición es clave para entender la intención del texto de Hermes sobre la comunicación:

una estructura es un conjunto operacional con significación indefinida (mientras que un arquetipo es un conjunto concreto con significación sobredefinida), que agrupa elementos, en número cualquiera, de los que no especifica el contenido, y las relaciones, de número finito, de las que no se especifica la naturaleza, pero de las que se define la función y ciertos resultados relativos a los elementos (Serres, 1996, p. 35).

Esta primacía de la función y de la relación sobre la naturaleza y el contenido de los objetos permite una determinación nomotética de la pluralidad de fenómenos del mundo. Esta matematización se configura pues, como teoría que a su vez determina la manera metodológica de enfrentarse al complejo mundo de lo humano, social y cultural.

Por este camino la discusión sobre el conocimiento y el estatus de la ciencia se desprende de los modelos formales de las matemáticas

a nuestro entender, dos son los motivos por los que la epistemología clásica se suprime de las matemáticas modernas y de la lógica matemática: el rechazo de una mutación de prioridades en el primer caso, el apegamiento al análisis reflexivo en el segundo, que oculta el transporte efectivo de los problemas de la epistemología a la técnica científica. En ambos casos, se trata de origen y de fundamento: Se permanece en la prioridad numeral en cuanto al edificio, y en la prioridad del sujeto operante en cuanto a su justificación (Serres, 1996, 63).

Estos motivos de origen y fundamento encadenados a la técnica corresponden al papel que la teoría como representación operacional del mundo cumple en términos de disposición sobre ese mundo que pretende determinar y transformar.

La expansión de la Europa moderna y del dominio gradual sobre la naturaleza genera la pretensión de universalidad del mundo moderno, así:

la generalización moderna consiste en actuar sobre la operación en general, y esa variación describe campos de objetos cualesquiera. Por un lado, hay generalización de un objeto; por otro, hay generalización metodológica. Aquí descubrimos el complemento de ese resultado que manifiesta que el conjunto de esas matemáticas es una metodología generalizada (Serres, 1996, p. 70).

Sin embargo, esta pretensión dio cuenta del refinamiento del pensamiento, pero a su vez mostró sus límites:

pasó más de un siglo desde que la filosofía extendió el contenido de la experiencia posible del campo de la exactitud a lo vivido en general: un océano que su sed todavía no agotó. Para descubrir un nuevo

terreno condicional, sería necesario realizar esa mutación que todo saber alcanza en el momento de la universalidad, sería necesario que las contra ciencias hayan dado la vuelta a su enciclopedia, para hablar por analogía a falta de lo cual, la tabla de referencia no es más que otro estrato cultural, una manera de desdoblar y replugar la cultura sobre sí misma, una metalengua que es como siempre la lengua misma”.

Propósito que exige una comprensión de los modos matemáticos y comunicacionales en su diversidad polimorfa y en su capacidad explicativa para situar la discusión sobre la ciencia moderna. Así el proyecto Hermes de Serres se desarrolla en los límites epistemológicos del saber occidental con sus carencias, pero también en la comprensión de sus posibilidades estructurales, dialécticas y turbulentas.

4.2 Lucrecio: la actualidad de la mecánica de los fluidos

El texto de *natura rerum* de Lucrecio es una reflexión en torno a la física que se anticipa al nacimiento de la física como la conocemos actualmente. La pretendida novedad moderna de las ciencias se revalúa en el estudio que Michel Serres hace del texto de Lucrecio. En el sentido vectorial del tiempo la física mecánica que se origina en Newton y en los modelos de Arquímedes desarrolla la dinámica, de tal manera que en los límites de una matemática del tiempo excluye los flujos, las turbulencias el caos y la complejidad.

La modernidad científica no entra en la historia por la falla de una ruptura sino por el relanzamiento de una filosofía de la naturaleza difundida desde la Antigüedad. Tal ruptura es un artificio universitario: uno de esos nichos ecológicos diseñado por la fauna de las especialidades. Como si el saber hubiera de tener por fondo la ignorancia (Serres, 1994, p. 62).

Una lectura circular y topológica de la historia muestra la necesidad de realizar un trabajo de larga duración en el que no existe nada novedoso bajo el sol.

La pretensión de este apartado es mostrar la actualidad de un autor como Lucrecio y específicamente la manera como la turbulencia, la crisis dan cuenta del tiempo en su estado gaseoso. Al decir del filósofo colombiano Edgar Garavito la obra de Serres trata de la sublimación (no en el sentido psicológico) de la cultura que ha pasado del estado sólido al estado gaseoso:

historia pues o drama de los trabajos y de las obras en tres actos: llevar, calentar, transmitir; tres familias de imágenes o de actores: Atlas y Hércules, Prometeo o el demonio de Maxwell, Hermes y los Angeles; tres estados de la materia: sólida, líquida y volátil; tres palabras que son una sola: forma, transformación, información; tres tiempos: reversible, entrópico, neguentrópico... historia, pues de los hombres y de sus técnicas, pero también de las ciencias, pues la teoría de la información sucede a la termodinámica y ésta a toda la mecánica completamente desarrollada: estática, cinemática, dinámica... historias íntimamente trenzadas con la de las religiones, mitos y monoteísmo, que se expresa en figuras... (Serres, 1995, p. 120).

Esta perspectiva de larga duración permite repensar la historia de las ciencias en una dimensión de un tiempo que se repite y a su vez emerge de manera multidimensional y compleja. Tempos que se bifurcan y se mezclan en un constante fluir.

Lucrecio es el filósofo de la naturaleza que, a diferencia de Arquímedes y siguiendo a los epicúreos, reflexiona sobre el contraste entre el equilibrio y el caos que en los límites de los átomos muestra su contradicción: la estabilidad solo se realiza sobre el fondo de una gran dinámica de flujos y de turbaciones que generan a su vez nuevos ordenes con la condición de establecer desordenes.

La teoría física de la turbulencia comporta una paradoja. El caudal laminar - figura del caos – es a primera vista un esquema de orden. Los átomos se derraman paralelamente sin engancharse. Estas hileras primigenias constituyen ya una taxonomía como el propio

término indica. La turbulencia parece introducir un desorden en esta ordenación. Así lo quiere la lengua, que designa con *turbare* una turbación, una confusión, un trastorno o, como suele decirse una perturbación. El desorden emerge del orden (Serres, 1994, p. 47).

Torbellino de posibilidades fenoménicas que se explica por el tiempo clima, que de manera gaseosa nos pierde en la indeterminación, mecánica y topología que se distribuye en el espacio. Flujos y fluidos que en el calor de su inestabilidad generan un orden provisional y aleatorio poco estudiado en la filosofía moderna:

no hay estabilidades más que en un universo inestable en el que todo se vierte. La solución es la misma; no obstante, no será para la epistemología ni para la historia sucesiva. La primera hipótesis abre un saber clásico en el que el desorden se minimiza: es el camino que va de Arquímedes a Pascal y Newton, mecánica hidráulica y cálculo infinitesimal, ciencia de las fluxiones (Serres, 1994, p. 51).

Ciencia del orden que deja por fuera la segunda hipótesis que queda adormecida hasta los tiempos actuales y que

...hoy se despierta desde ciertas ensoñaciones de Leibniz y desde otra cara de Laplace, donde dormitaba la multiplicación caótica. El orden por fluctuación se ha convertido en nuestro problema, y nuestro mundo se ha convertido en un mundo en el que lo local y lo global ya no se corresponden. ¿Cómo del ruido o del desorden más radical puede destacar algo particular? (Serres, 1994, p. 51).

Actual pregunta, a la que responde Prigogine con la irreversibilidad del tiempo y la teoría de las catástrofes.

La matematización de la naturaleza redujo la física en el interior de los laboratorios y olvidó la meteorología, se aisló en su reino del rigor y se perdió, por eso Lucrecio, que es prehistoria, es precedente actual de la topología, de los flujos y las turbulencias en el sentido en que permanece en el exterior. ¿Por qué este olvido?

porque los filósofos, los historiadores, los amos de la ciencia sólo se preocupan de la vieja noción de la ley. De la determinación exacta, la sobredeterminación rigurosa y el dios de Laplace. Del control absoluto, por tanto, de la dominación inconcusa y sin márgenes del poder y del orden. El tiempo que hace o que hará excede por completo de su contabilidad, en la que no se tiene en cuenta por ser el lugar del desorden y de los imprevisibles de lo fortuito, local y lo amorfo. Es el tiempo de otro tiempo (Serres, 1994, p. 90).

Imprevisibilidad del tiempo clima, que en constante devenir se hace turbulento en las interretroacciones. La tierra vaso comunicante tiembla ante el estruendo del turbulento mar, se destruye en múltiples átomos. Así:

inmerso en el acontecimiento, en la visión del fenómeno y en la aparición de su esquema, el alma tiembla como la tierra. Pierde la serenidad, la sobria calma y abandona el equilibrio. Inquieta, se aparta del reposo el cuerpo –vaso se inclina y vuelca el nivel de su líquido. Angustia ante y terror ante la muerte. Las aguas del alma pusilánime están prestas a desbordarse.

Volvamos ahora al sistema. La casa amenaza ruina, pero nunca se cae. ¿Por qué? Debido al cómputo general de los flujos. De hecho los flujos son alternativos. Su curso esta estrellado en todas direcciones como lo está el de los átomos en la nube – caos, su fuerza aumenta y también se anula. Violentos, unidos, constituyen una carga y esta es la primera experiencia. Escalonémosla en el tiempo. Primero permanecen en calma; luego, ceden empujados por flujos contrarios. Su valor total es homeostático (Serres, 1994, p. 96).

Ya no se trata de la estática, sino de la producción constante del equilibrio que amenaza catástrofe, pero que se resuelve en una dinámica de crisis y equilibrio rompe la regla quiebra la geometría. Es decir, la dinámica de los seres vivos no es orden absoluto, es orden y desorden, equilibrio y desequilibrio.

Homeorresis, homeostasis, milagros en el torrente general, casos locales extremadamente raros, estrictamente excepciones a la ley estática. Pero, una vez más, excepciones tan próximas cómo es posible al tronco común de la ley ordinaria, gracias a esa desviación diferencial. Ello explica que la declinación fuese percibida como un escándalo por los físicos clásicos y modernos: significa el fracaso de la universalidad de las leyes. Abre los sistemas cerrados, sitúa las leyes físicas bajo el imperio de la excepción, bajo el techo protector de su ángulo sólido. Y no obstante es así: Lucrecio tenía toda la razón (Serres 1994, p. 97).

Esta es la posición de Serres sobre la importancia de Lucrecio, se trata de la experiencia después de hacer historia de las ciencias, la tal revolución no es más que una perspectiva que deja en entredicho otras posibilidades. Primacía de los sólidos sobre los líquidos y los gases. Rigor hecho de concretud sin más camino que volver a los epicúreos para demostrar que los flujos dan cuenta de los intercambios y las interretroacciones de los elementos que configuran el mundo en su declinación y muerte, al igual que el alma en su mortalidad. Límite de la vida del mundo y de la vida humana. La actualidad de Lucrecio en la contemporánea indagación química, física y matemática, representada en Ilya Prigogine, René Thom y muchos otros dejan al descubierto la falacia de la ciencia moderna en su aséptico orden matemático. Orden de armonía esquelética por abstracción. Orden soberano absoluto en la soledad de la demostración sin intercambio con el exterior mundo vital, dotado de movimiento incierto y caótico.

4.3 El biocentrismo como política: el contrato natural

Llegados a este punto de la reflexión, nos encontramos en la antesala de las relaciones jurídicas y científicas que plantean la necesidad de repensar las “causas” del mundo. La pintura de Goya de los combatientes en las arenas movedizas, que al movimiento en la lucha se hunden en el fango, muestra la paradoja de los protagonistas y la inclusión del mundo en los avatares y guerras de los humanos. ¿Quién vencerá, uno

u otro combatiente o en últimas los dos por el tercer protagonista: el mundo? Es el extremo de nuestra permanente relación con los sucesos de muerte, nuestra condición, al decir de Serres:

nosotros sólo nos interesamos por la sangre derramada, por la caza del hombre, por las novelas policíacas, por el límite en el que la política se convierte en asesinato, tan sólo nos apasionamos por los cadáveres de las batallas, el poder y la gloria de los hambrientos de victoria sedientos de humillar a los perdedores, de tal forma que los organizadores del espectáculo sólo nos ofrecen imágenes de cadáveres, muerte innoble que funda y atraviesa la historia, de la *Ilíada* a Goya y del arte académico a la televisión nocturna (1991, pp. 11-12).

Es en este reconocimiento de la muerte como gran historia que irrumpen la naturaleza más allá del decorado o de la escena. Irrupción global, como contexto de todas nuestras pretensiones de vida personal y colectiva. “La historia global entra en la naturaleza; la naturaleza global entra en la historia: estamos ante algo inédito en filosofía (Serres, 1991, p. 15). Está en juego la tierra, pero también la humanidad.

Juego en el que el postor y la apuesta no significan dominio, sino exigente paradoja:

tenemos que prever y decidir, así pues, apostar, puesto que nuestros modelos pueden servir para sostener las dos tesis opuestas. Si consideramos que nuestras acciones son inocentes y ganamos, en realidad no ganamos nada, la historia sigue como antes; pero si perdemos, lo perdemos todo, no estamos preparados para una posible catástrofe. Y, a la inversa, si elegimos ser responsables, si perdemos, no perdemos nada; pero si ganamos, lo ganamos todo, sin dejar de ser los actores de la historia. Nada o pérdida en un caso, ganancia o nada en otro: toda duda queda despejada (Serres, 1991, pp. 15-16).

La tierra como objeto global desafía, se muestra en su ineluctable y catastrófica importancia. La tierra puede existir sin nosotros, nosotros no sin ella.

El hombre de la eficiencia vive en lo inmediato, su dimensión es el corto plazo efectivo. Ha perdido la relación con el mundo-tiempo (clima), no ve a largo plazo, no percibe la sutil relación con lo actual-local y lo global-naturaleza:

por vez primera, Occidente, que detesta los niños, puesto que hace pocos y no quiere pagar la instrucción de los que quedan, ¿empezaría a pensar en la respiración de sus descendientes? Confinado desde hace mucho tiempo en el corto plazo, ¿proyectaría hoy a largo plazo? Sobre todo analítica, ¿consideraría la ciencia por primera vez, un objeto en su totalidad? Frente a la amenaza, ¿se reuniría incluso las nociones, o las disciplinas científicas, como lo hacen las naciones? Enraizados desde hace poco exclusivamente en su historia, ¿vuelven a encontrar nuestros pensamientos la esencial y exquisita geografía? La única, en otro tiempo, en pensar lo global, ¿dejaría la filosofía de soñar de ahora en adelante? (Serres, 1991, p. 17).

Constatación nuevamente de la irrupción del mundo, pero insuficiencia para pensarlo, gracias a la restricción nomotética de nuestra lógica. Incapacidad para pensar lo global. En últimas, desafío de razón práctica que nos permita entender el sentido actual de nuestra situación global-mundial. Nuevamente la necesidad hermenéutica y comprensiva se impone desde el horizonte de la historia del *ser ahí* en el mundo.

Así, el cuadro descrito de Goya con sus combatientes hundiéndose en el fango o la crecida del río a causa de la inmensa cantidad de muertos que Aquiles el héroe ha producido, permanece invisible para los contrincantes, historia en todo su furor, pero “nunca hablamos de las pérdidas infligidas al propio mundo” (Serres, 1991, p. 23). Tercer protagonista en su invisibilidad, se hace débil y a la vez potente:

el cambio total que se vislumbra en la actualidad no sólo introduce la historia en el mundo, sino que transforma también el poder de esto último en precariedad, en una infinita fragilidad. Victoriosa antaño, ahora la tierra es víctima ¿Qué pintor representará los desiertos vitrificados por nuestros juegos de estrategia? ¿Qué lúcido poeta se lamentará de la innoble aurora de ensangrentados dedos? (Serres, 1991, pp. 25-26).

Escenario de la situación del mundo que como historia participa del juego de las formaciones humanas en su fragor, pero también en su débil posibilidad de mantenerse.

Situación de guerra, es decir, de límite por la extinción a la saga del devenir de violencia como estado general de fuerza, guerra como derecho y contrato social para salvaguardar de la muerte total al conjunto de pueblos.

Las guerras que yo llamo subjetivas se definen pues, por el derecho: comienzan con la historia y la historia comienza con ellas. La razón jurídica ha salvado sin duda los subconjuntos culturales, locales de los que procedemos de la extinción automática a la que la violencia auto mantenida condenó sin escapatoria a aquellos que no la inventaron (Serres, 1991, p. 30).

Esto es, la violencia generalizada como forma de lucha de todos contra todos, sin reglas y sin posibilidad de negociación, se transforma en los pactos de inicio y armisticio, contrato jurídico anterior al pacto social.

La necesidad en el desafío global nos implica y complica en una tarea cada vez más acuciante:

En realidad, se trata de algo más que eso: de la necesidad de volver a examinar e incluso firmar el contrato social primitivo. Este último nos reunió para lo mejor y para lo peor, según la primera diagonal, sin mundo; ahora que sabemos asociarnos frente al peligro, hay que

entrever, a lo largo de la otra diagonal, un nuevo pacto que hay que firmar con el mundo; el contrato natural (Serres, 1991, p. 31).

Hipótesis central de esta reflexión que Serres realiza como síntesis del recorrido de treinta años de ejercicio académico. La profundidad de esta afirmación debe contrastarse con el desarrollo argumental del texto, donde se establece la condición de lo natural y de lo jurídico en orden de historia de las ciencias.

¿Cómo es que el hombre una de las especies entre las demás se hace equipotente, factor densamente físico?, preguntas que guían esta reflexión, aún más:

¿Quién, hace pues violencia al mundo mundial? ¿Qué encubren nuestros acuerdos tácitos? ¿Se puede esbozar una figura global del mundo mundano, de nuestros contratos estrictamente sociales?... sobre el planeta tierra intervienen no tanto el hombre sino el individuo y sujeto, antiguo héroe guerrero de la filosofía y conciencia histórica a la antigua, no tanto el combate canonizado del amo y del esclavo, como insólita pareja en las arenas, no tanto los grupos analizados por las viejas ciencias sociales, asambleas, partidos, naciones, ejércitos, todos ellos pequeños pueblos, como, masivamente, unas placas humanas inmensas y densas (Serres, 1991, pp. 32-33).

Un nosotros cada vez más profuso y extenso, contrapartida de la relación, al decir de Serres:

un actor contractual muy importante de la comunidad humana, a las puertas del segundo milenio, pesa por lo menos un cuarto de billón de almas. No en peso de carne, sino por sus redes cruzadas de relaciones y el número de objetos - mundo de que dispone. Se comporta como un mar (Serres, 1991, p. 33).

Un flujo de relaciones homeostasis de equilibrio pero homeorresis de caminos con toda la capacidad para el desequilibrio. A la manera de los

casquetes glaciares o de las capas tectónicas el crecimiento demográfico hace que este conjunto pese sobre el planeta para lo mejor o para lo peor. “El hombre es una reserva, la más fuerte y conectada de la naturaleza. El hombre es un ser - en - todas partes. Y unido (Serres, 1991, p. 36).

Estas interretroacciones nos constituyen y a la vez generan la organización del ecosistema.

En cualquier caso, yo era, yo sigo siendo evidentemente un actor local de las ciencias duras y suaves; en lo sucesivo, yo soy un conjunto somos eficaces y violentos en todas las ciencias naturales, universalmente. La fragilidad acaba de cambiar de campo.

Eso es lo que hay en el cuarto vértice del cuadrado o en la extremidad del cuarto eje giroscópico: el ser – en – el mundo transformado en el ser equipotente al mundo (Serres, 1991, p. 39).

Actor tectónico globalmente pero a la vez sutil y frágil localmente. Somos pues un nosotros como sistema de relaciones y acciones sujetos sujetos al mundo, autónomos y dependientes del mismo, dominadores dominados, ambigüedad no resuelta. Contradicción e incertidumbre mayor a mayor capacidad de intervención.

Socialmente las comunidades de conocimiento se realizan en un constante debatir y legitimar por las comunidades mismas, en un proceso tanto de capacitación en las prácticas discursivas como en los rituales de iniciación, paso y certificación del saber. “El proceso de conocimiento de proceso a causas, de sentencias a elecciones, por lo tanto, nunca abandona el área jurídica. Las ciencias proceden por contratos. De hecho, la certitud, la verdad científica, depende tanto de esos juicios como estos de aquellas” (Serres, 1991, p. 41). Procedimiento jurídico que da validez a lo dicho sobre el mundo, en un constante despliegue de debates y fundación de escuelas y perspectivas que se constituyen en los tribunales de desarrollo del saber legítimo.

Las causas del mundo son las cosas del mundo, preceden la indagación y exigen la prueba como proceso de verificación.

El conocimiento científico es el resultado del paso que convierte la causa en una cosa y está en aquella, por el que un hecho deviene un derecho y a la inversa. Es la transformación recíproca de la causa en cosa y del derecho en hecho: eso explica su doble situación de convención arbitraria, por un lado, que vemos en toda teoría especulativa, y de objetividad fiel y exacta, por otro, que funda cualquier aplicación (Serres, 1991, p. 42).

La ciencia desempeña una tarea de derecho natural, es decir, que los hechos se hacen derecho vía los pactos y las intervenciones sobre ese mundo, por ello “¿Quién puede asombrarse entonces de que, en la actualidad, la cuestión del derecho natural dependa estrechamente de la ciencia, que describe además la situación de los grupos en el mundo?” (Serres, 1991, p. 43). Los fenómenos políticos, definidos desde la modernidad, ya no son más los de la fuerza, o el Estado sino que cada vez implican la vida, el nacimiento, la muerte.

Constatación de una situación novedosa que en aras de la separación entre naturaleza y cultura, deja en la penumbra esta radical relación entre mundo, ciencia y derecho. Pero:

¿una vez más ¿quién decide? Científicos, administradores, periodistas. ¿Cómo viven? Y, en primer lugar, ¿dónde? En laboratorios en los que la ciencia reproduce los fenómenos para mejor definirlos, en despachos o estudios. En una palabra, en el interior. El clima ya nunca influye en nuestros trabajos (Serres, 1991, p. 53).

El sistema mundo no considera al sistema naturaleza, nuevamente el corto plazo sacrifica la condición de largo plazo del tiempo-clima, es decir, el mundo no es su interlocutor, por ello se impone que:

de ahora adelante, el gobernante debe salir de las ciencias humanas, de las calles y de los muros de la ciudad, hacerse físico, emerger del contrato social, inventar un nuevo contrato natural al volver a dar la palabra naturaleza su sentido original de las condiciones en las que nacemos, o deberemos nacer mañana (Serres, 1991, p. 77).

La tierra-patria condición planetaria de existencia adquiere carta de ciudadanía so pena de imbecilidad cognitiva, el contexto de los problemas claves del mundo, es el mundo.

La geopolítica en el sentido de la tierra real, fisiopolítica, en el sentido en que las instituciones que se otorgan los grupos dependerán en lo sucesivo de los contratos explícitos que convierten con el mundo natural, ya nunca más nuestro patrimonio, ni privado ni común sino de ahora en adelante nuestro simbiote (Serres, 1991, p. 78).

Hacer explícito las condiciones de un nuevo contrato a expensas de nuestra supervivencia cambia las nociones que configuran nuestro horizonte de comprensión del mundo. En este sentido Michel Serres define el contrato natural:

Entiendo por contrato natural en primer lugar el reconocimiento, exactamente metafísico, por cada colectividad, de que vive y trabaja en el mismo mundo global que todas las demás; no solo cada colectividad política asociada por un contrato social, sino también cualquier tipo de colectivo, militar, comercial, religioso, industrial..., asociado por un contrato de derecho y también el colectivo experto asociado por el contrato científico. Yo llamo a ese contrato natural, metafísico, porque va más allá de las limitaciones ordinarias de las diversas especialidades locales y, en particular, de la física. Ese contrato es tan global como el contrato social e introduce a éste, de alguna manera en el mundo y es tan mundial como el contrato científico e introduce a éste de alguna manera en la historia (Serres, 1991, p. 81).

Serres plantea un desafío a la razón práctica, son las condiciones actuales de nuestro modo de estar en el mundo las que interrogan y generan un horizonte de sentido que debe actualizarse, de tal manera que las respuestas, que están más allá de la mera especialización disciplinar, sean correspondientes con un espacio epistémico y político inter y transdisciplinar.

Así este ejercicio cartográfico de Michel Serres deja en claro la profunda transformación del paisaje en el que nos debatimos, combatimos y además vivimos.

...Ya hemos transformado o explotado al mundo, ha llegado el momento de comprenderlo. O, mejor aún de comprender que comprende, comunica, goza de las mismas facultades de las que nos creíamos los únicos poseedores; ni la materia ni las cosas ni el mundo se reducen al cometido pasivo que suponía la obligación laboriosa de transformarlos... El contrato natural de respeto mutuo ya no basta; nuestro, socio, global, sigue además, los mismos caminos y goza de las mismas facultades que la humanidad global en formación; habla, como mínimo –Galileo ya lo sabía– un algebraico y geométrico idioma; ahora enseña su inteligencia, su memoria gigante y sus redes fuentes de comunicación a los que se afanan en construir un universo semejante. ¿Construimos un mundo para comprender el nuestro y otros posibles? Como el conocimiento, el trabajo cambia, a partir del momento en que se desvanece la distancia entre el objeto, pasivo y el sujeto, activo, y que su diferencia de naturaleza se anula también (Serres, 1995, pp. 130-131).

Por ello la necesidad de nuevos mapamundis para guiarnos en el nuevo mundo global. El espacio social cambia, así como el espacio se ha realizado como virtual por los flujos informativos y la simultaneidad del tiempo por efecto hiperrealista de los medios de comunicación. Y, sin embargo, las preguntas que antaño configuraron un mundo siguen vigentes, la experiencia humana deja de ser solipsista, se trata del destino humano que se juega en el destino de la tierra.

Referencias

Ceruti, M. (1999). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador. En *El ojo del obsevador*. Madrid: Gedisa.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.

González, S. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Bogotá: Ed. Magisterio.

Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Barcelona: Antrhopos.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1991). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1992). *El paradigma perdido*. (4ª ed.). Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1993). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1993). *Tierra patria*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1994). *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1995). *Mis Demonios*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1998). *Cuáles saberes enseñar en los liceos*. Ministerio de Educación de la Investigación y la Tecnología. París.

Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción, docencia*. (Trad. Mauricio Perlooker y otros). Buenos Aires.

Rueda, J., y Serna, A. (comp.). (2001). *Investigación cultura y política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Serrano, E. (1999). *Consenso y conflicto*. México: Ediciones Cepcom.

Serres, M. (1977). Leibniz. En *Historia de la Filosofía*, vol 7. México: Siglo XXI Editores.

Serres, M. (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. (Trad. Umbelina Larraceleta y José Vázquez). Valencia: Pretextos.

Serres, M. (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio*. Madrid: Pretextos.

Serres, M. (1996). *Hermes, I*. Barcelona: Anthopos.

EL MAESTRO, LA ARGUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Introducción

Es propósito identificar en los actuales términos de la educación, los prototipos argumentativos que sustentan al maestro en el ejercicio de su tarea educativa, e identificar una argumentación de cara a una concepción más abierta del ser humano, al proceso del conocimiento y a la sociedad. Este propósito implica identificar en el estado actual de las discusiones sobre la educación superior el conocimiento que el orden social moviliza, las instituciones y sujetos que requiere y genera y, finalmente, sustentar desde aquello que se identifica como el *ethos* propio de la educación superior, el rol que corresponde al maestro con la connotación de formador.

Las transformaciones que sufren la educación, las comunidades cognitivas y el conocimiento reflejan cambios mucho más profundos, que van más allá de cuestiones o intereses epocales, o incidencias de medidas externas de carácter organizacional; es algo más allá que toca retos y tensiones que experimentan hoy los maestros, los alumnos y la comunidad cognitiva.

La educación superior y las comunidades académicas que la gestionan, se incorporan en la actualidad a un caudal social sin precedentes, con rezagos de diferentes formas de argumentación y de acción educativa, rezagos que traslapan modos de ser y de actuar, rezagos de ideales clásicos como la denominada *paideia* para la civilidad, de aquellos ideales de la tradición racional-natural en su compromiso con la vida humana, pero también de la sociedad moderna tardía con su estrategia pragmática operacionalista, hasta llegar a una institucionalidad habitada por paradigmas como el de las ciencias sociales, la filosofía de la historia, las ciencias del espíritu, por ideas preconcebidas de hombre, por objetivaciones de la realidad y del alumno.

Esto conlleva retos a aquello que se ha convenido en denominar el *ethos* educativo, sobre todo a nivel superior y para lo superior. Cuando la sociedad reclama un mayor compromiso de los académicos, lo hace en razón a las necesidades de dicha sociedad en relación con su pertinencia social, y esto produce tensiones, encuentros y desencuentros en cuanto a la preservación de la libertad académica, las formas de producir y gestionar el conocimiento, el lugar y papel de los maestros, pudiendo alterar una de sus funciones sustanciales: alimentar una concepción del ser humano más ajustado a su ser.

Además, el conocimiento que se presenta como rasgo esencial del proyecto de la sociedad moderna, no tiene una correspondencia con el conocimiento que la educación superior históricamente promueve. La sociedad promueve un conocimiento que no es abordado como un proceso, sino como un producto, y como tal introduce nuevos lenguajes como competencias, talento humano, eficiencia, transferibilidad, trabajo colaborativo, sociedad del conocimiento, decisionismo, entre otros. Esto influye en la argumentación y configuración de los currículos desde una visión limitante, que puede llegar a olvidar la adquisición del conocimiento como proceso, como desarrollo del intelecto, de la voluntad, como abordaje de la verdad, como apuesta por la objetividad, dejando de lado categorías esenciales como la comprensión, la interdisciplinariedad, la crítica, la sabiduría.

Ante los cambios de una sociedad que muestra multiplicidad de formas, sin instituciones dominantes, a no ser las del mercado, con exceso de circulación de todo tipo de objetos, de información, de sensaciones, de discursos, de promoción de distintas formas de vida, la comunidad cognitiva, los maestros se sienten incómodos, como encerrados ante una racionalidad prescriptiva, de fines preestablecidos, operacionalistas, urgidos por un Estado regulador, evaluador, de mano de un discurso de corte neoliberal.

Los maestros generan acuerdos, acomodaciones, pero también resistencias. En este contexto, se sienten y se avizoran profundos cambios en los roles del maestro en diferentes direcciones: la educación superior ante la sociedad, ante el conocimiento, el rol del estudiante ante nuevas concepciones de educación pragmatista, pero sobre todo el rol y papel del maestro ante la sociedad, ante el conocimiento, ante el alumno, ante sí mismo.

En criterio de Martha Nussbaum (2011, p. 20), estamos en medio de una crisis de proporciones que aún no hemos comprendido lo suficiente, una crisis que con el tiempo puede llegar a ser mucho más perjudicial, y no es exactamente una crisis de carácter económico, aunque la incluye, es una crisis en orden a la educación, según la autora.

Educación que cada vez se muestra más incapaz de acompañar a los ciudadanos ante la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones, comprender el tiempo presente y comprender la importancia de la democracia, la ecología, la solidaridad, lo nocivo de un ánimo de lucro sin medida, los extremismos o retrocesos temerosos al pasado, la afiliación a cuerpos de doctrina reaccionarias, excluyentes, el relativismo epistemológico que conduce a una resignación intelectual (Nussbaum, 2011, p. 20).

No se trata de recuperar el pasado, ni el establecimiento de una forma cognitiva específica, ni un orden específico de academicismo, la argumentación en educación más bien debe consistir en una forma

nueva de abordar la pregunta por la posibilidad de una concepción más abierta de la práctica educativa adecuada para una educación superior, que sostenga unas relaciones debidas con la sociedad y sobre todo que esté sustentada en una concepción más ajustada del ser humano (Barnett, 2001). En estos propósitos el maestro ha de ocupar un lugar específico, su desplazamiento o instrumentalización ha conducido históricamente a una crisis de humanidad, como lo denominara el economista Max Neef.

No se pretende en el desarrollo de esta propuesta una descripción con carácter historicista de los discursos o argumentaciones que alientan o urgen a los maestros, sino un navegar por los picos de aquellas voces que permitan una mirada comprensiva y a la vez crítica, como búsqueda de momentos y condiciones de emergencia de acontecimientos de gestación de dominios que terminan por constituir criterios de verdad de un acontecimiento (Foucault, 1977, p. 278).

1. Educación, una práctica histórica

En una perspectiva socio crítica, educar no es una determinación neutral, está sustentada en autores y épocas, en construcciones argumentativas históricas que la sustentan. En criterio de MacIntyre (1994, p. 25) “la complejidad de la racionalidad, ha de incluir la historia o la historicidad que la expresa, porque como argumenta el autor, la razón y la acción humana son manifestaciones históricas”.

En el interior de la concepción y puesta en práctica de un ejercicio educativo hay movilidades o fijaciones de determinados discursos o hablas. Igual que en el pasado, hoy tenemos unos discursos y paradigmas, algunos con mayor prevalencia en la forma como se argumenta y se lleva a la práctica el acto de educar. Como ejemplo se puede señalar la lógica paradigmática que parece habitar la práctica y la argumentación en la educación. Pero habitar no es exclusividad, pues con esta conviven y perviven rezagos de otros modelos conceptuales como el instruccionalismo o el construccionismo que se adaptan como metódicas

del pragmatismo, incluyendo una conceptualización de currículo, una transmisión sobre formas de obrar y operar muy específicos. Otro tanto se puede tener con la lógica de las ciencias en el interior del discurso y práctica educativa que generó profundas deconstrucciones con las prácticas tradicionales.

La racionalidad del obrar, si es una acción de la persona, está fundada en razones con capacidad de decir por qué se obra de esta u otra manera y por esto mismo se sitúa dentro de los conflictos y tradiciones que la historia de la racionalidad devela. Se ve, por ejemplo, que la categoría *formación* es una categoría central para la educación y para el maestro, pero esta es entendida de muy diferentes maneras. La consecuencia de lo expresado por MacIntyre es que la racionalidad del obrar necesariamente es histórica, lo que implica que formar se diga de varias maneras, y que se requiera argumentar, dar razón para su justificación, para su realización y comprensión histórica. “Justificar significa narrar hasta donde ha llegado el argumento, historia, que lleva a afirmar la existencia no de una racionalidad, sino de diversidad de racionalidades” (MacIntyre, 1994, p. 25).

Las argumentaciones en educación observan desplazamientos que van del carácter del hombre pre y socrático al platónico-agustiniano y al aristotélico y su posterior recuperación en algunos momentos en la escolástica con Tomás de Aquino. Un segundo momento se da con el pensar cartesiano y moderno hasta el actuar emotivista y plural del hombre de la posmodernidad.

La universidad como institución es la que tal vez más incorpora en su decurso las transformaciones históricas, y a veces lo hace de forma acrítica, conectándose a fuerzas directoras emergentes, por ejemplo, la razón como principio fundante, como lo expresaba Kant (2003) en su crítica a la razón pura, otra puede ser los parámetros del mercado mundializado (Barnett, 2001), también puede ser fuerza directora el Estado como ente educador (Martínez, 2004). Como consecuencia

de estas incorporaciones, autores como A. MacIntyre (1994), Marta Nussbaum (2011) Alain Renaut (2008) arguyen que la universidad atraviesa una fuerte crisis de identidad en su interior.

La racionalidad o argumentación se concibe como parte de un proceso sociohistórico que solo puede ser entendido y abordado en el marco de un contexto social más amplio. El proyecto moderno por ejemplo es consecuencia del proceso de racionalización de la sociedad occidental. Voces en horizontes históricos y con claves de pensamiento distintos a la visión de hoy, paradójicamente parecen dar respuestas a las preguntas actuales, de porqué el maestro y sus comunidades cognitivas actúan como actúan.

Armando Rodríguez (2008, p. 57) resalta cómo la sociedad contemporánea, que él enmarca en lo posmoderno, está ante una “infinita variedad de propuestas tendientes a calmar la inquietud existencial que caracteriza al hombre contemporáneo, que no sabe qué hacer con su tiempo, con su tiempo personal y con su tiempo epocal”. Y recurriendo a Lyotard, se dirá de este hombre contemporáneo que la vida va deprisa. Se sabe que la vida va en todos los sentidos. La insignificancia es algo propio de lo posmoderno, tanto de la cosa como de la palabra (Lyotard, 1998, p. 7). Con todo nada impide que se planteen preguntas en relación con ¿Cómo vivir? ¿Por qué?

Nuestros conflictos no son como tal vez lo fueron en el siglo pasado, de orden ideológico, parecen ser más bien consecuencia fallida de pretender hallar en las ideas asépticas y limpias, en ideas claras y distintas, como lo dijera Descartes, en la teoría pura como lo expresara Kant, motivos para agotar los límites de la inteligibilidad, para la solución de problemas del diario vivir, que dependen mucho más de nuestro carácter, dominio y posesión de sí, que de nuestra posibilidad o no de cognición teórica en sentido estricto. No se trata de resolver problemas filosóficos pasados, aunque muchos siguen teniendo vigencia. Con todo, una aproximación a estos, son un pretexto para dilucidar y orientar nuestra acción presente.

La comprensión de las acciones humanas implica necesariamente la posibilidad del conocer (MacIntyre, 1994), y este conocer, en un momento de la historia, fue escindido por la denominada modernidad, quedando el yo pienso cartesiano como única alternativa. La necesidad de la narración en el aprendizaje, bajo el predominio de la visión cartesiana de la racionalidad, aliciente del pensamiento ilustrado, con las proclamas de libertad igualdad y fraternidad, termina desvaneciendo del campo de visión aquellos criterios del hombre burgués libertario, conllevando la pérdida de sentido, al estado de confusión y contradicción de la posmodernidad.

Ni la interpretación del mundo, ni su transformación, son actividades aisladas o distintas, máxime cuando el conocer no es pasivo, sino un producto de nuestra interacción con la realidad (MacIntyre, 1994). Tras el avance de la ciencia y la especialización del conocimiento, tanto el conocer como el actuar se han pulverizado por un saber por compartimentos disciplinares.

En criterio de MacIntyre y algunos trabajos como el dirigido por Victoria Camps (2002), invitan a navegar en aspectos del desarrollo de las cosmovisiones que han conformado la razonabilidad en Occidente, sustentando un modo determinado en el actuar humano, específicamente al identificar un quiebre hacia un pensamiento meramente funcional, operativo y técnico. Este quiebre también ha comprometido el accionar del maestro en una cierta dirección en detrimento de otras perspectivas esenciales al acto educativo como la perspectiva humanística para un desarrollo integral humano. Así, aquella pregunta práctica sobre la forma en que ha de integrarse lo que una persona es, lo que puede ser, lo que quiere ser y lo que debe ser, puede terminar fuera del apoyo que ha de dar la educación y el maestro (MacIntyre, 1994, p. 21).

Después del último esfuerzo sistemático del pensar filosófico, que lo representa la filosofía de Hegel en criterio de Victoria Camps (2002), el conocer y el actuar se diversifica en una serie de tendencias cuyo único punto de encuentro lo constituye compartir un objetivo común:

la escisión y puesta en cuestión de los presupuestos argumentativos y metodológicos que el pensar del pasado sustentaba.

Se critica y desecha un cierto modo de hacer práctica educativa por su carácter ideológico, metafísico o simplemente especulativo, especulación vacía, inoperante, que por lo demás se tildaba de engañosa. El racionalismo, el marxismo, la filosofía analítica, y el existencialismo como filosofías del siglo XX, por encima de sus obvias divergencias, paradójicamente encuentran un espacio común en la educación abordada eclécticamente, como era de esperarse, saltando los grandes y tradicionales conceptos, “puesto que las costumbres, los deberes y las normas se dan cargadas de subjetividad y relativismo” (Camps, 2002, p. 8).

A partir de entonces las miradas del acto educativo llevado a cabo por el maestro en su accionar, lejos han estado de encontrar su punto y han sido objeto de múltiples lecturas, donde la realidad excede su propio conocimiento y donde el discurso abstracto no da la medida de la riqueza del ser concreto. En tal intento, en la cultura del mercado académico actual, la educación y con ella el maestro, se han convertido en punto de llegada de muchos discursos que se presentan escindidos de referencias, entre ellas la del saber clásico, la del humanismo entre otros. Lo paradójico, es que ese saber clásico, lejos ha estado de desaparecer y más bien parece estar de vuelta en la denominada *recuperación de la idea práctica*, aunque con unas características específicas.

El motivo de esta vuelta estriba en que la razonabilidad de la acción que le es propia al maestro, no se alimenta solo de sí misma, es a su vez reflexión sobre sus épocas, a modo de combinación de historia interna y externa. Cualquier proposición que tenga que ver con una cierta forma de praxis pedagógica, ha de formularse a partir de la historia de esa praxis. Al considerar en sí las grandes figuras del pensamiento filosófico y en particular el pedagógico, no es una tarea plausible diseccionar lo que es objetivamente teoría o práctica, de lo que es epistemología o ética, o política o religión. Un discurso valorativo de las costumbres

o de una determinada acción como la del maestro, implica a su vez, como lo indica Camps (2002, p. 11, prólogo II) “reconstruir el pasado para entenderlo en su propia atmósfera, pero también para entender el presente”, lo cual implica un acudir al amplio panorama del pasado con sus intereses y actores con las preguntas del hoy, con el propósito de la apreciación, el enfoque y el punto de vista de problemas que necesariamente inciden en la experiencia individual y colectiva que no carece de peculiaridades propias.

La visión de la práctica del maestro, emerge a priori de las mismas descripciones de la historia de esta práctica y hay una mutua relación e implicación entre estas. Siguiendo a Gómez (2001, p. 283), legitimar el pensamiento práctico en educación es “dejar ser”, es “develar”, su intrínseca necesidad de significación en el todo del pensar. La praxis es un “momento” del todo no más, tampoco menos. Legitimar teóricamente la praxis del maestro, requiere mantenerse fiel a lo que ha sido el ejercicio mismo del pensar, ante el que hay que estar atento para

evitar cualquier forma de ligereza o abandono de lo que ha sido el trasegar mismo del pensar, que puede darse bajo las sutiles formas de los caminos de la intuición, del sentimiento, de la absolutización, parcialidades, el pensamiento abstracto, el pragmatismo, el hedonismo (Rodríguez, 2008, p. 66).

La racionalidad del quehacer educativo se funda en razones, y esto hace que la propia racionalidad nos sitúe dentro de los conflictos y tradiciones que a su vez devela una determinada práctica educativa. La racionalidad del educar participa así de una fundamentación inmersa en la historia, desde allí, esta práctica se constituye como actividad de racionalizar la práctica del enseñar a otro, lo que implica que enseñar requiera argumentar, dar razón, justificar su realización y comprensión histórica. “Justificar significa narrar hasta donde ha llegado el argumento, argumento que lleva a afirmar la existencia de no una racionalidad, sino de diversidad de racionalidades” (MacIntyre, 1994, p. 25).

2. Argumentación clásica, dominio del método inductivo - deductivo

La aprehensión de la realidad y el modo de actuar en ella, en el campo específico de la pedagogía y su práctica educativa, ha cursado un largo trasegar de búsqueda. Rodríguez afirma:

Nuestro tiempo no es “el tiempo de Aristóteles”, sus coordenadas espacio temporales eran distintas. Nosotros moramos en “otro tiempo”, pertenecemos a “otro tiempo”. Sin embargo, volvemos permanentemente al pensamiento aristotélico para recabar en él y rescatar de él, su verdad y su universalidad. Se trata de un retornar al qué aristotélico pero desde una distinta altitud histórico- filosófica (2008, p. 66).

La primitiva pregunta por el educar, la posibilidad de su comprensión y su vínculo con la acción del maestro, fue tarea abordada en el pasado por la filosofía, hoy es fruto de una mirada multifacética. Los testimonios aportados por la argumentación reflexiva del pasado, no solo muestran camino ya andado, sino que continúan traslapando de muchas formas las respuestas del presente, esto hace que hoy continúen tal vez los mismos interrogantes. En este sentido cualesquiera que fuesen los problemas, aún los no filosóficos y pese a la distinción de métodos para resolverlos, continuará existiendo un núcleo irreductible que permanece en casi todos ellos (Kenny, 2000).

La respuesta a aquella pregunta tan antigua como nueva de ¿cómo ha de vivir el hombre plenamente? se ha dado históricamente en una doble tensión: el bien de la persona es intrínseco a ella y consiste más en la excelencia del agente, y de otro lado, en los logros externos de su actividad u operación. Las actividades con las que se consiguen bienes externos, se encaminan también a alcanzar bienes internos, necesariamente complementarios; pero este legado del pasado clásico ha caído históricamente en una dualidad o dialéctica que ha sido a la vez, causa y manifestación de un modo específico del maestro de la modernidad.

En efecto, un proceso educativo entendido como formativo, aborda el pensar en doble dirección, no solo como aprehensión y dominio hacia afuera, también ha de ser hacia adentro, hacia el agente que ha de ser formado en su integralidad según sus dimensiones y capacidades, como proceso auto-generativo y no solo productivo.

Los bienes externos son aquellos que pueden conseguirse de muchas maneras: haciendo una actividad u otra, haciendo bien o incluso mal una actividad. Pero si “tal es el ser, tal es el actuar”, llevó a Aristóteles a afirmar en su *Metafísica*, que “los que admiten la producción hasta el infinito, no ven que suprimen por este medio el bien” (Libro II, 983b-995a). Luego, una consecución solo de bienes externos como fin del acto educativo dejaría mucho que desear desde el punto de la excelencia de la persona. El legado clásico es muy claro en este asunto.

En consecuencia, lo que busca la educación es una seria colaboración con el ser del hombre, y por tanto presupone en toda su condición la persona humana que es principio y término, en última instancia, en donde la actividad humana cobra sentido, pues la naturaleza de una cosa es la misma esencia de ella, considerada como principio radical de sus operaciones propias. En consecuencia, ninguna clase de medida externa de carácter organizador en educación, por muy sensatamente pensada que esté, puede tener éxito sin una teoría fundante que sea capaz de dar una respuesta al que, al cómo y al para qué meta debemos educar. Esto explica aquello que reclamaba K. Dienelt (1980) según el cual educar requiere una teoría más profunda que permita comprender la existencia humana, una imagen válida del hombre ajustada a su ser.

Los dos mayores filósofos de la Antigüedad occidental, Platón y Aristóteles, permiten dos aproximaciones a “lo real”, como estructura de un tipo de racionalidad y el cómo actuar en esa realidad. Platón, terció por un mundo eidético que determina el alma al abordar el mundo, con sus estructuras ontológicas. En Aristóteles su construcción racional es en y desde un mundo concreto, que se ha denominado realismo aristotélico (Roldán, 2010, p. 37).

Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, distingue principios teóricos y principios para lo práctico, y estos son formulados por la inducción (en Libro VI, cap. 9 1142b, pp. 22-26). El carácter absoluto de la valoración en la acción, sugiere al hombre valoraciones de uno u otro tipo, por cuanto no se parte de una idea ya establecida, sino que ella ha de surgir en y desde la misma práctica, desde la experimentación.

Para el hombre del pasado clásico, la matriz originaria de los móviles para el actuar estuvo en la observación y su conclusión es la inducción. Aplicando esto a la disciplina o disciplinas que se interesen por la educación en cuanto tal, serán ciencias prácticas y no especulativas (Martínez, 2002). El pasado clásico concibe a la educación como una práctica, Kant, en cambio, concibe el acto educativo como el desarrollo de una idea previa. Hoy el acto educativo se concibe bajo códigos y sistemas pragmáticos, económicos, eficientistas, problémicos. Lejos quedan las razonabilidades o convenciones de praxis inductivas o deductivas, ahora el argumentar se hace desde el escenario de la racionalidad compleja.

En el pasado la lógica se presenta, con algunas excepciones, como una forma capaz de describir la esencia de ciertas estructuras de lo real. Con Aristóteles, se distinguen caminos en la comprensión de lo real: se encuentra la intuición intelectual, lo universal de las realidades empíricas, donde el intelecto humano deja de limitarse pasivamente a “recibir las impresiones sensoriales desde los objetos”, y desarrolla un lugar activo por el que va más allá de las particularidades y capta la esencia en acto (Reale, 1997, p. 159). La otra línea de conocimiento es la lógica formal, enunciada por Aristóteles en la forma deductiva del silogismo. Tenemos así los dos paradigmas clásicos de la epistemología deductiva y la inductiva. Pero cada una tiene sus propios límites como lo advertía el mismo Aristóteles al señalar que estos ejercicios lógicos por sí solos no pueden dar la episteme, porque no dan garantía de verdad, pues, si las premisas son falsas también la conclusión será falsa. Hoy los científicos admiten en efecto que los métodos en las teorías sirven

para confirmar mas no son la verdad. Para Aristóteles, la inducción es solo un grado preparatorio hacia la intuición intelectual.

La lectura de la realidad necesita en efecto de las dos miradas, tanto de la *epagoghé* de la que Aristóteles habla a propósito de la inducción, como de las intuiciones puras. Sería errado pensar hoy, alcanzar garantía de verdad, solo por el hecho de saber formular leyes universales partiendo de casos particulares (Reale, 1997, p. 159).

Tomás de Aquino en su argumentar, concibe la selección de bienes basado en las cualidades propias de las cosas, entre bienes plurales y heterogéneos, que son elegidos cada uno por su propio valor. Es una posición realista que no contradice su visión teológica, pues salvada la analogía con la bienaventuranza, la vida concreta se da a partir de la manifestación de diferentes formas y maneras, donde el bien supremo confiere racionalidad al acto humano particular, donde fácticamente no hay un patrón en cuyos fenómenos todos los bienes sean conmensurables, como sí ocurre en la deducción. En consecuencia, la tradición clásica es el planteamiento del dominio del método inductivo - deductivo que se puede identificar desde Aristóteles hasta comienzos del siglo XIX.

Se deriva que la naturaleza de una cosa es la misma esencia de ella, considerada como principio radical de sus operaciones propias. Así, el ser finito se estructura desde el acto, y se realiza en los actos porque mediante ellos alcanza el fin. Aquí tenemos a una persona concreta y actuante, no una abstracción de ella. Así, una vez que se medite sobre la naturaleza sustancial propia del hombre en su actuar, se echará de ver la necesidad en que se encuentra de ser completada por ciertos hábitos operativos.

El hombre, en efecto, tiene una naturaleza sustancial que difiere de las de otros vivientes y esta es sumamente abierta e indeterminada, que precisa ayuda para su perfeccionamiento; este es precisamente el espacio de la educación y del maestro. Lobatto (1994) precisa que a esta

necesidad de ayuda para la consecución de una perfección se le ha de denominar educabilidad y esta:

es el objeto formal bajo el que se estudia la acción educativa que se aplica a trabajar bajo la formalidad de lo perfecto del hombre, de la virtud. El acto educativo en tal sentido es una seria colaboración con el ser de la naturaleza personal y las posibilidades de alcanzar su perfección (1994, p. 520).

Perfección que hay que acompañar siguiendo el rastro y camino de su propia naturaleza.

3. La argumentación para la acción del maestro en la modernidad, ante lo hipotético - deductivo

Cierta forma de la argumentación en educación y, por ende, de la práctica educativa contemporánea, se entiende desde la perspectiva de un pensar, que en criterio de José Rubén Sanabria (2001, p. 35) es una lógica que “niega toda necesidad y validez de fundamento último, sea inmanente o trascendente, que explique o legitime la multiplicidad de lo real, o que funcione como criterio definitivo de la verdad teórica o axiológica”. A riesgo de un ligero reduccionismo, se dirá que confluyen en estas expresiones de pensamiento una relación de conceptos y una lógica que refiere a exención de supuestos, emancipación, revolución y crítica.

El empeño por confrontar racionalidad y sentimiento, que nació en la filosofía de Hume, marcó buena parte del pensamiento occidental (Camps, 2002), consolidando una ruptura en la naturaleza unitaria del pensar. Así como el mundo mítico e inteligible de Homero y Sófocles, cedió a un intento de comprensión del mundo radicalmente novedoso y de consecuencias extraordinarias con la explicación natural del cosmos por la observación y la lógica del razonamiento, otro tanto fue el quiebre de aquella cosmovisión universal, que con su debilitamiento produjera otra ruptura:

Se puede decir que la pedagogía tuvo un nacimiento múltiple al desmembrarse o fraccionarse la estructura piramidal y total del idioma latín, de la filosofía escolástica y de la soberanía de la Iglesia Católica. El idioma, el pensamiento y el poder político convergieron en lo que se denominó la Reforma y son ellos los decisivos para pensar la pedagogía moderna (Quiceno, 1998, p. 129).

El análisis crítico que la mente humana alcanza de los fenómenos naturales fortalece la inteligencia independiente del hombre y se debilita el poder soberano de lo trascendente. Se da un cambio de actitud escéptica, contra las creencias (Brunschwig, 2000, p. 85). Es un pensamiento especulativo que se basa en los conceptos de naturaleza, en la regularidad de la relación causa-efecto, de la que se excluye la invocación a una intervención sobrenatural, sustituida por la observación, que permite descubrir la relación causal, y el auge de la verificación experimental, que permite asegurar su regularidad y esgrimir una teoría (Quiceno, 1988, p. 130). Cuando la experiencia se reflexiona, se formula de manera universal, aprehende las causas de sus éxitos, sirve de base al saber práctico (*techne*) y a la ciencia teórica. Esta orientación inclinó las preocupaciones hacia la naturaleza y las formas de la racionalidad. “Sentir, hablar y organizar la naturaleza se hizo más evidente. Hablar y enseñar en lenguas distintas al latín era recorrer la prosa del mundo abierto, lo desconocido, lo incierto, lo todavía no organizado ni organizable” (Quiceno, 1988, p. 130). Este cruce de sentidos diversos conllevó a que la educación se convierta en un objeto natural, positivo racional, “la pedagogía vinculada a las ciencias naturales y a las ciencias del hombre” en criterio de Quiceno. Desde Comenio hasta Pestalozzi, las *Lecciones de pedagogía de Kant*, la obra básica de Herbart, Fröbel, Rousseau, están dentro de este paradigma naturalista. Este razonar, “emparejó las formas de análisis de otras ciencias, como la economía, la gramática o las ciencias de la naturaleza, con las ciencias exactas, haciendo que todas ellas empleen una misma forma de razonamiento y unos mismos procedimientos de reflexión” Quiceno (1998, p. 130).

Pero este volcarse hacia la naturaleza humana no se agota en un contexto solamente biológico, pues mientras que los demás vivientes devienen por naturaleza eso que por naturaleza tienen el poder de devenir, no sucede lo mismo con el hombre. “La praxis humana no consiste inmediatamente en la expansión natural de disposiciones naturales, como en los demás seres vivos, sino que en cuanto humana, toma la forma de arte (*tékhne*), de método y, en ese cuadro, de elección deliberada” (Quiceno, p. 449).

Declarada la autonomía y la superioridad de la razón humana ante la realidad, lo real es inteligible, es decir, objeto de aprehensión intelectual. Como consecuencia no solo los dioses pueden ser una ilusión, sino también la evidencia inmediata de los sentidos, de tal forma que para descubrir radicalmente qué es lo real no puede confiarse más que en la mente humana. Este naturalismo y racionalismo dan lugar a una concepción cada vez más elaborada en explicar lo real, y también da nacimiento a una dialéctica a veces irreconciliable entre la observación sensorial y el nuevo rigor lógico. Cuanto más se desarrolla la capacidad de un juicio crítico y más se emancipa de las tradiciones anteriores, tanto más hipotético se hace el entendimiento y se estrecha cada vez más el conocimiento infalible.

Con la consolidación de un orden de la razón, todo parece abierto a la duda y esto implica a su vez, que no hay base evidente que pueda servir de fundamento a una práctica educativa sólida. La realidad se divorcia de la experiencia corriente, los fundamentos mismos del conocimiento humano son puestos en tela de juicio. Así, mientras más libre y auto-determinado llegue a ser el hombre, más inestables serán sus cimientos; inestabilidad y precio que se justifica pagar en aras del intuir, aunque sea provisionalmente el auténtico orden de las cosas. “Los dioses no nos develaron todas las cosas desde el comienzo; pero en el curso del tiempo, y a través de la búsqueda, los hombres descubren qué es lo mejor” (William, 1962, p. 399).

El ascenso de un espíritu más crítico y secular, hace del hombre medida de todas las cosas. Los juicios individuales sobre cuestiones de la vida práctica cotidiana, constituye la base de principios personales y el modo de actuar personal, ya no será la tradición, ni la especulación trascendental y remota. El valor de cualquier acción está en su utilidad práctica al servicio de las necesidades de la vida concreta, individual, inserta en una sociedad, pues un hombre capaz de una participación efectiva requiere una sólida educación en diversas artes y ciencias, solo así alcanza la edad de la razón.

Esta fuerte voluntad de cientificidad no es neutral, pues la forma como se piensa la sociedad, connota múltiples variables para concebir la educación y su forma de actuar en ella. Allí donde la preocupación científica existió, institucionalizó su forma de argumentación e hizo de la pedagogía una pragmática, para producir conocimientos, para resolver problemas no necesariamente pedagógicos.

Lo característico del siglo XX hasta la década del 60 es el rechazo del camino *inductivo - deductivo* del pasado y la adopción del método *hipotético - deductivo* como método propio de la ciencia. Lo novedoso aquí está en que como no hay una lógica inductiva, no hay inducción, es decir, no hay un procedimiento riguroso para formular teorías científicas sino que se puede englobar bajo un procedimiento hipotético.

Este acto podría no tener una lógica en sentido estricto sino que puede tener muchos parámetros, tales como: aspectos psicológicos, aspectos sociales, disciplinares, es decir, todos los aspectos que puedan estar involucrados sin necesidad de contener elementos rigurosos para la formulación de una teoría. En consecuencia, el científico no recoge datos, sino que construye teoría, los datos a lo máximo producen evidencias, y en tal sentido por ejemplo para K. Popper y para R. Carnap la experimentación lo que produce es evidencia; lo que se deduce es que como tal no hay un método, pues este refiere a pasos, procedimientos, no hay una lógica, lo que interesa es una deducción. O en su defecto el método tiene que ver con el cómo se justifica el

procedimiento. Esto por supuesto implica una cierta lógica, no en el acto de creación, sino en el acto de justificación. Ante la confirmación o contrastación exitosa no hay una lógica en sentido clásico, los grados de confirmación no pueden expresarse en una lógica deductiva, por lo que se requiere una especie de lógica inductiva para lo que se crea el concepto de probabilidad, no es probabilidad epistémica, ni objetiva sino que es un concepto de probabilidad condicional, pero al fin y al cabo es el único grado de confirmación de una hipótesis subjetiva dada a cierta tendencia, proporcionando cierto privilegio sobre otro. En esto está la debilidad de la lógica inductiva.

A esto va ligado el conocimiento sobre la realidad que como principio no tiene certeza absoluta sino hipotética, es falible. Al científico se le ocurren ideas, pero posee rigor cuando al descubrir una teoría nueva, ha de justificarla. La justificación exige el máximo de rigurosidad, es metódica, posee una lógica pero solo en su justificación.

El positivismo lógico, identificado a veces con el círculo de Viena, tampoco alcanzó unanimidad en el campo de la deducción, algunos hablan de que el procedimiento es verificable, mientras que para otros es apenas confirmable, falseable, refutable (Popper). Por supuesto que en orden al proceso deductivo la lógica aristotélica encuentra gran estrechez ante la lógica deductiva. Carnap habla a veces de lógica inductiva, pero como se puede deducir, tal inducción no lo es a la manera de Aristóteles o a la manera de Bacon. No es un proceso de ascenso, sino que es un proceso de deducción. Es una lógica inductiva pero que tiene que ver con la confirmación de enunciados. Carnap con su teoría del confirmacionismo, cree que la ciencia se puede confirmar, trata de construir una lógica deductiva; así, mientras uno justifica el otro refuta. El confirmacionismo parte del criterio de no posesión de la verdad, la tesis es que en cuanto a las teorías científicas solo podemos decir que pueden ser altamente probables. No se puede decir que la teoría sea verdadera, porque seguramente será sustituida por una mejor, pero sí puede ser altamente probable gracias a que ha pasado por una serie de contrastaciones exitosas; Carnap invita a seguir confirmando

la teoría, bajo la premisa de que no hay argumentos que sean cien por ciento verdaderos, Popper más que confirmacionista es partidario de falsar la teoría, refutar la teoría, buscar dónde no se prueba la teoría.

El provisionalísimo científico implicará siempre que una teoría para que sea altamente cierta, ha de ser superada por otra teoría, en este sentido la ciencia es acumulativa, pues las teorías se van levantando unas sobre otras, es la forma como la ciencia avanza, como progresa. T. Kun dirá que la ciencia no es acumulativa sino crítica por sus nuevas propuestas.

Hoy se admite que la ciencia necesita las dos caras, el aspecto conservador (Carnap) y el espíritu innovador (Popper). Tenemos en consecuencia una argumentación desde la inducción lógica versus una argumentación desde la deducción lógica.

La filosofía anglosajona se hace heredera de estas argumentaciones de carácter científicista que va habitando el discurso en orden a la lectura y abordaje de la realidad, mientras que la filosofía denominada continental europea, va perdiendo auge. La filosofía anglosajona, partidaria del empirismo, sustenta en mucho el positivismo lógico.

La provisionalidad de la ciencia conduce a la relatividad de la ciencia, que a su vez conduce a la posibilidad y cabida de diferentes lógicas como las de la actualidad: lógica matemática, histórica, ética, moral, etcétera. Surge espacio así a las denominadas ciencias de la discusión, entre ellas, las ciencias sociales, las humanidades. El concepto de verdad se aborda desde la relatividad, es más un concepto epistémico, más en el sentido de validez, grados de validez. El comportamiento científico además de ajustarse a una determinada lógica, se ajusta también a los fenómenos sociales, pues no es solo cuestión de argumentos, hay que ajustarse a ciertos paradigmas sociales, ciertas pragmáticas.

Aquí el humanismo y el acto educativo que nos ocupa, tiene un lugar inestable: el hombre entre objetos científicos, es decir, aquello que hay que pensar y saber del hombre: el hombre es sujeto y a la vez objeto de reflexión medio positiva, medio filosófica, es ante todo objeto teórico.

La antropología y la pedagogía se ubican así como en un cruce de regiones epistemológicas: psicología-sociología-lenguaje, biología-economía-filología. De allí surge socialmente la función y la norma, el conflicto y la regla, la significación y el sistema; surge la positividad de las ciencias humanas como campo de trabajo de varias instituciones, discursos y sujetos de saber.

Para Aristóteles la realidad queda reflejada en los pensamientos, en Kant como en los idealistas, la conciencia refleja la realidad mediante los pensamientos. Asunto bien distinto. Los pensamientos son pensamientos que poseen una conciencia más que pensamientos de una realidad. Por eso Kant habla de lógica trascendental, entendiendo trascendental como “todo conocimiento se ocupa, no tanto de los objetos, cuanto de nuestro modo de conocerlos, en tanto que tal modo ha de ser posible a priori” (Kant, A 12). Es una lógica como una disciplina que determina el origen, extensión y valor objetivo de los conocimientos, que se ocupa de las leyes del entendimiento y de la razón y solo tiene que ver con objetos a priori. La lógica trascendental depende de la estructura de la conciencia y al aplicarse a la conciencia, la lógica se convierte en una ciencia normativa. La crítica kantiana inicia así, o mejor consolida, una profunda escisión en la forma y posibilidad del conocer, con su duro ataque a la capacidad de la razón humana para trascenderse a sí misma y alcanzar lo que las cosas son, según la propuesta kantiana.

Kant (2008) se pregunta “si en efecto el sujeto es meramente receptivo en el acto de conocer”, como pretende el realismo, o si por el contrario, el conocimiento es una especie de acción, de praxis, es decir, una especie de elaboración, de producción del objeto. Según esto, el proceso del conocimiento no consiste en que el sujeto se limite a reflejar las cosas ya dadas, constituidas y organizadas independientemente de él, por el contrario, la actividad del conocimiento consiste en constituir los objetos. Para Kant lo determinante en el acto de conocer no es tanto el objeto, cuanto más bien el sujeto (Kr.r.V B XVI). Conocer es ante todo trazar el horizonte dentro del cual los objetos son objetos, es decir, construir el ámbito de la objetividad y operar desde allí. Según esto,

conocer es ante todo elaborar las cosas para que estén en condiciones de constituir objetos. Kant enfoca el conocimiento como equiparable a elaboración, es decir, fabricación del objeto. “No es el ser quien determina a la inteligencia sino la inteligencia al ser” (García, 1975, p. 228). En esta perspectiva conviene señalar según Carpio (2004), que Kant es el antecedente de Hegel, y que sin Hegel no hubiera habido Marx, quien define al hombre no como animal teórico, epistémico, sino en función de la producción, del trabajo. La inteligencia apuntará no al ser en cuanto ser, sino al ser en cuanto objeto, en el que la inteligencia alcanza su vida propia y su gozo.

La inteligencia cambia el horizonte del ser por el horizonte del sujeto y solamente se ocupa de este bien. La falta de una episteme como contemplación de la verdad, como reguladora de la razón, conlleva una ruptura del paradigma esencial del conocer y del obrar humano. Ahora el conocer es entender lo sentido desde las categorías (Kr.r.V. B. 166 - 167), es la forma como la libertad humana se enfrenta con los objetos, donde el yo se impone, no desde la razón práctica de verdad y de bien sino donde el sujeto puede construir lo que quiera (Kr.r.V. A 251).

La inteligencia ha sido sustituida por la voluntad escindida de la razón. Conocer es la satisfacción de mi voluntad de poder (Bacon). No es el ser quien mueve a la voluntad, según el principio “tal es el ser tal el obrar”, donde los seres tienden a realizar su operación natural, sino que sería el objeto del deseo, pero es un deseo sin orientación específica de la verdad lo que mueve a la voluntad. La esencia del deseo es la posesión y la esencia de la posesión es la carencia, es una apropiación. En esto encuentra la sociedad de la producción y del consumo su motor y su aliciente.

Heidegger acusa a la modernidad de haber hecho del ente algo que pasa a ser un concepto genérico y unívoco, conseguido por la abstracción total de todas sus determinaciones y, por tanto, el más universal y vacío de los conceptos. Por el contrario, la abstracción formal, utilizada por Aristóteles y Santo Tomás, ha fundamentado una metafísica en la que

el concepto *ente* no está vacío, sino determinado por la entidad; el ser concreto no se deduce, el conocimiento humano no puede deducir de una idea o ser supremo el ser concreto contingente y limitado, el conocimiento humano es un proceso abstractivo, no deductivo, donde los sentidos y la materia sensible son necesarios; este es un aspecto formal que, más allá de la mera conceptualización en géneros y especies, permite hablar del concepto ente como análogo y predicable de muchas maneras (Canals, 1981, p. 100).

4. Dispersión posmoderna

La concepción científica, refiere a características asociadas con el postulado según el cual un corpus de conocimiento o teoría tiene un estatus de episteme. Pero no todas las cosas valiosas son commensurables en estos términos. Describe Quiceno (1998) que a finales del siglo XIX, la pedagogía entra en crisis cuando los fundamentos en los que se asentaba hasta entonces, la práctica, la observación y la inducción, sufren una inversión en su metodología acercando la pedagogía a otras ciencias y otras prácticas epistemológicas. La pedagogía mantiene su compromiso con la vida humana en su función de hallar en el hombre sus verdades, pero ahora esta búsqueda se desprende de una cierta neutralidad y en la científicidad encuentra los modelos, como por ejemplo, los observados en las ciencias sociales, la filosofía de la historia y las ciencias del espíritu, abandonando sus clásicos fundamentos (Quiceno, 1998, p. 131). Si antes la pedagogía era la teoría y la educación la práctica, ahora la práctica se llena de teoría y la pedagogía ha de buscar sus prácticas que la legitimen y la signifiquen con sus verdades (Quiceno, 1998, p. 131).

En el marco del debate contemporáneo sobre el hecho del pluralismo, se contrasta el espíritu centralista y unificador del discurso moderno, con la defensa etnocentrista del nosotros, o de historias que se contraponen a partir de una diversidad de vocabularios (Rorty et al., 2001). Ante esto, la denominada sociedad posmoderna no se caracteriza por el influjo de una sola forma de razón dominante, sino más bien por formas

de pensamiento y experiencia que disienten entre sí para constituir diversos lenguajes con su propia validez interna. En esta perspectiva, el conocimiento en la sociedad posmoderna ha sido despojado de sus elementos unificadores sociales, quedando solo con valores locales entre los cuales no hay modo de elegir (MacIntyre, 2001).

Esta multiplicidad de formas fragmentadas de la complejidad de la vida social y profesional moderna le presenta nuevos retos a la educación superior, tales como el mapear esta nueva etnografía, sus formas de aprendizaje, las formas de comunicación, las formas de vida y los discursos en los cuales se movilizan sus imaginarios que ejercen una profunda influencia.

En tal escenario la comunidad académica ha de tener la capacidad de mirarse de forma desinhibida, sin dejar de lado los intereses que históricamente la han concebido, como intereses necesarios en orden a su idea y función que forman parte natural de la vida académica y de las contingencias de un discurso racional.

Con E. Morín se problematiza la complejidad. Si antes la construcción de conceptos era campo de la ciencia, ahora la complejidad será una metodología, una visión, una manera de decir, un saber pensar relaciones que se pueden establecer entre el sujeto que hace ciencia, los métodos y los objetos científicos cuyo principio es el objeto y su entorno, la cosa observada y su observador (Quiceno, 1988).

A modo de conclusión parcial, tenemos que encontrar un orden en la naturaleza, ha sido un ideal clásico que puede encontrarse en Aristóteles, posteriormente el ideal de la unidad conceptual que permita sistemas racionales hasta llegar a las teorías, fue el momento de mayor manifestación del pensar científico.

Pero esta manera de argumentar en Occidente encuentra su quiebre cuando tanto Darwin como Freud advierten inconsistencias en la naturaleza que no obedecen a un supuesto equilibrio, fuerzas ocultas que

no caen en la red de una estructura racional y menos se puedan someter a la rigurosidad de la teoría. La naturaleza puede ser perversa, aún las operaciones más identitativas de lo humano como lo espiritual, psíquico y social pueden estar marcadas por una tendencia de contradicción.

Con la complejidad, en lugar de querer pensar en “sistemas, en estructuras, en leyes y regulaciones, el acontecimiento piensa en el tiempo, en el devenir, en la irrupción, en el azar, en lo aleatorio, en lo extraño que se produce al efectuar toda operación del pensar” (Quiceno, 1998, p. 135).

Tal vez esto explica la inestabilidad del acto educativo y la tendencia del maestro a aferrarse a alguna tabla de salvación ante el encuentro con lo inesperado. La complejidad, en tanto encuentro, no puede ser entendida como el querer complicar las cosas o el querer construir cosas complicadas, la complejidad es volver a ver las cosas de otra manera (Quiceno, 1998).

5. La educación argumentada desde la sociedad de la economía, la producción, el consumo

En el trabajo sobre el pensar de la acción en perspectiva prudencial, Restrepo (2014) indica que la educación en la sociedad actual conduce a la consideración de la educación en un escenario donde el contexto externo está fuertemente habitado por el fenómeno de la economía globalizada, movilizada por los medios y mediaciones tecnológicas de la información, sustentada por un Estado neoliberal que presiona e influye con sus planes de desarrollo, sobre la práctica educativa, sobre todo la superior, en formas cada vez más sutiles y decisivas. Esto, por supuesto, dista mucho de aquella concepción de educación para lo superior ordenada al conocimiento y a la persona, –acciones y conocimientos–, que son ineludibles a las ideas que la sustenta.

Desde la pertinencia, no se concibe a la educación superior desatendiendo sus vínculos con el contexto externo, como lo indica Restrepo (2014), pero el escenario externo o entorno social está fuertemente influido

de la racionalidad técnica productiva, “del mundo económico, del mercado laboral con una visión específica del talento humano, con afinamiento en los medios tecnológicos y en los términos definidos por el estamento empresarial actual” (Restrepo, 2014 p. 34). En tal sentido la actividad cognitiva es exigida hacia prácticas operacionalistas y profesionalizantes.

La idea que funda la universidad, el saber se considera como de alto nivel, como lo expresó Alain Renaut (2008) y además que este tipo de institución se ha de ocupar no solo de aquellos asuntos relacionados con la transmisión de los saberes ya adquiridos a modo de transferibilidad, sino que ha de atender a su producción y sobre todo de su renovación. Las condiciones de producción del conocimiento alcanzan así una unidad de conocimientos, campos epistémicos que se consideraban como superiores. Tenemos así una forma de relación entre las representaciones epistémicas de los saberes de un lado y de otro, su organización. Pero la educación no es ni estática ni ahistórica, ella posee una línea dialéctica que permanentemente se hace sentir. La tesis de Barnett (2001) sostiene que “la idea de educación superior ha de concebirse como algo cambiante entre otras cosas a sus constantes manifestaciones de inconformidad. Por eso el proyecto de una totalización sistemática de los conocimientos implica un proceso más complejo como el que dicho saber se convierte en cultura” (p. 56), donde la transmisión de un saber de alto nivel se hace a un público más amplio como el de hoy. Que la universidad se interroge sobre las condiciones del devenir cultural como servicio que ella bien puede prestar al saber y a la sociedad, es uno de sus compromisos irrenunciables (Renaut, 2008); sin embargo, existe un algo del quehacer educativo que se sustrae a la mera utilidad de lo social.

Esto hace que los dinamismos sociales de la actualidad, expresiones claras de los sistemas económicos globalizados e híper comunicados como es típico de la globalización, influyan decisivamente en las prácticas sociales, campo al que pertenece la práctica educativa, determinando una incidencia directa sobre la manera como se organiza

la institucionalidad de la educación superior. Como consecuencia se configuran no solo nuevas prácticas educativas sino nuevas expresiones de vida de los agentes universitarios, porque nuevas son las formas de su relación con las personas, con los recursos, con los medios, donde no se hace extraña las concepciones funcionalistas de la educación (Durkheim, 1999).

A esto MacIntyre (1994) lo denominó como una crisis del sujeto universitario, por cuanto se producen cambios que ponen en cuestión modos de vida, actividad laboral y la relación de las personas con el conjunto del entorno económico, social y político en que viven y por supuesto en la forma como se concibe y se usa el conocimiento (MacIntyre, 1994, p. 45).

Esta crisis del sujeto universitario se extiende también a una crisis de la comunidad académica como tal, pues “no sólo como efecto de la pérdida de las autonomías como consecuencia de las políticas de Estado o del sistema económico dominante, también por los paradigmas epistemológicos incorporados en ella misma” (MacIntyre, 1994, p. 45). Esta crisis, como lo expresa Naishatat “se da entre otros factores a la ausencia de una crítica, a la difuminación de lo público ante lo privado, la importación e implantación de conceptos economicistas, la destrucción de la cooperación en pos de la competencia” (2000, p. 84). Parece así que la categoría gerencia no compagina con aquello que se identifica como comunidad cognitiva, refiriendo esta a la comunidad viva de una determinada práctica educativa.

Una de las manifestaciones de este malestar en la educación superior actual, está en la forma como se ha incorporado en ella las denominadas competencias académicas, que Barnett (2001) define como una forma de pensamiento fragmentario, un estilo cognitivo que parece conducir solo hacia competencias operativas, a una visión que desplaza la competencia o capacidad cognitivo-académica como proceso, por la competencia operativa, como producto, propia de la reingeniería y gestión económica empresarial y del mercado (p. 224).

Restrepo (2014) señala que “tal reproducción del capital no necesita propiamente del conocimiento per se, del conocimiento como proceso de fuertes implicaciones de lo humano en su dimensión cognitiva, voluntaria y libre” (p. 38), bastaría la denominada transferibilidad propia de la empresa.

En educación, aquellos lineamientos que tradicionalmente realizaba el ámbito de las comunidades académicas, tiene hoy su escenario más en lo social, en la macro política estatal, en la empresa, en el mercado. El Estado moderno afincado en nuestra región enfrenta problemas estructurales de poder y de capacidad, como consecuencia y relación de los movimientos y sistemas que lo integran. El Estado actual es movido y en muchos aspectos le prevalece, la crisis del capitalismo tardío, que le obliga a abrirse a los mecanismos de mercado, denegando su carácter social en la atención de los ciudadanos, toca el mundo vital de los individuos –recurso humano– interviene la institucionalidad, entre ellas, la educación, intenta formas de privatización y delegación que comprometen su misión, capacidad y decisión.

La educación en general y particularmente el nivel superior, tanto por el contexto de la globalización, como por el espíritu de la sociedad de la información y del conocimiento, aparece como una institución clave de esta sociedad contemporánea. Y es precisamente por esta denominada información y cierta forma del conocimiento, por lo que se debe hablar de una educación concebida en términos más amplios en su forma y modo, distante de aquella que tradicionalmente ha forjado la denominada comunidad académica. La sociedad moderna aborda otras definiciones de conocimiento y razonamiento con nuevas nociones, nuevas formas de escucha de la realidad y de adopción de puntos de vista, habilidades analíticas, entre otras.

El conocimiento en la sociedad moderna requiere una consideración especial, aunque este se ha constituido en uno de sus rasgos identitativos. Se habla de que la sociedad es la información de la inteligencia colectiva, economía del conocimiento, sociedades del aprendizaje y de educación

para todos a lo largo de toda la vida. Pero es necesario hacer algunas distinciones. Castells (1996) establece una distinción analítica entre las nociones de sociedad de la información y la sociedad informacional. La sociedad de la información, heredera de la sociedad industrial, refiere a la creciente capacidad tecnológica para almacenar información y movilizarla en un espectro cada vez más amplio. La sociedad del conocimiento se entiende como la apropiación selectiva y pragmática de la información. La noción de la economía del conocimiento describe a su vez aquella etapa que basada en el conocimiento sucede a aquella de la acumulación del capital físico, donde la riqueza depende cada vez más de la capacidad de la ciencia y del progreso de la tecnología. Se ha consolidado el discurso en orden a la concepción de la sociedad de la información con su par la sociedad del conocimiento (Levy, 2004).

Que el conocimiento esté fuertemente relacionado con la sociedad moderna es un fenómeno contemporáneo, y actualmente parece ser el elemento vinculante. La novedad en esta afirmación está en que históricamente ha sido la educación superior quien ineludiblemente ha estado vinculada con el conocimiento, ella ha sido la encargada de su producción y comprensión por la investigación, como la adquisición y transmisión por la enseñanza y otro tanto en ser la salvaguarda de dicho bien. Pero así como puede llamar la atención que la sociedad actual esté tan interesada en el conocimiento, sobre todo el mercado global, empresarial y gerencial de las patentes, la tecnología y las comunicaciones, de la misma manera llama la atención que la educación superior se vea concebida y volcada en toda clase de negocios, como la preparación de mano de obra, el talento humano, la gestión de proyectos, el negocio del conocimiento, de la investigación como factor de lucro y mercado. Sin embargo, un hecho es claro: en las formas de conocimiento que busca la sociedad contemporánea y aquellas que históricamente ha de buscar la universidad se da un movimiento dialéctico. El conocimiento que promueve la sociedad actual, se identifica con un interés y formas del conocimiento heterogéneo, distinto al que se puede encontrar originalmente en la educación superior.

John Stuart Mill, en su obra *The Spirit of the Age (El espíritu de la época)* (1831) sostiene que el progreso en la mejora de las condiciones sociales no son resultado de un aumento de sapiencia o de la realización colectiva de la ciencia. Estaría, más bien, relacionada a la difusión generalizada del conocimiento, unido al incremento de elección del individuo, tal como lo proclama Amartia Sen (2010), es decir, una emancipación de las libertades resultaría en una más amplia difusión del conocimiento y la educación, aspecto que tiene buena acogida en la noción de la sociedad actual.

Una distinción simplista nos dirá que el conocimiento son todos aquellos elementos del proceso por el cual la mente humana comprende y se hace a su entorno y por su parte la información responde a aquellos elementos que en la cultura actual obedecen principalmente a intereses económicos y comerciales.

Pero esto no significa que tal relación se dé en una forma desprovista de cargas o fuerzas, lo que hace pensar que no es una relación rectilínea, como aquella según la cual, la educación en tanto gestora del conocimiento por la investigación, configura la sociedad o el Estado, o que la educación superior con su específica manera de gestionar el conocimiento y las epistemologías en las que lo produce, se traslapen a la sociedad a modo de irradiación; sin embargo, en cuanto al conocimiento se da una relación triangular dinámica y dialéctica generando movimientos bidireccionales, pues cuando la sociedad absorbe a los profesionales graduados, ya no lo hace en el sentido de un acople de estos según la mirada de la educación superior, ahora es la sociedad y la empresa, quien emite señales o marca pautas respecto a cuáles son las capacidades cognitivas que requiere, cual la cualificación que ha de tener el profesional, cual ha de ser su perfil técnico operativo.

La sociedad muestra favoritismo hacia aquellas formas de conocimiento que tienen un claro valor en el mercado de trabajo. Esto hace que se establezca un interés por aquellas formas de conocimiento que se pueden describir como operacionales, técnicas, computacionales o de

pensamiento estratégico, es decir, relativas a la tecnología, la matemática o la informática, también aquellas que ayudan a la contabilidad, el planteamiento de problemas y a la administración. Esta tendencia por supuesto es una visión univocista del conocimiento.

Como producto, el conocimiento se considera un bien que da valor a aquellos que en la educación superior obtienen las últimas competencias, las vigentes, las que marca el mercado. Pero visto así el proceso, la educación superior, ya no sería ese espacio genuino que se considera valioso por sí mismo, por las implicaciones que tiene para el universo personal. La capacidad concebida como competencia operativa ya no es una cualidad intrínseca del desarrollo connatural de lo humano, como despliegue de las capacidades de sí mismo, sino como producto.

El conocimiento recibe así un tratamiento que lo convierte en idea técnica que lo conduce a la unidimensionalidad en diferentes formas. Beuchot (2011, p. 147) plantea que la vida intelectual en general, y la educación superior “refuerzan la unidimensionalidad de pensamiento y de la acción, característica del capitalismo tardío”. El saber pedagógico ya no será de carácter epistemológico, sino de carácter metodológico, como ciencia que estudia las técnicas educativas (Martínez, 2002), prima la enseñabilidad a la educación misma. Algunos modelos pedagógicos movilizan concepciones en orden a adoptar términos del mundo de la producción, del lenguaje de la cualificación profesional, la eficacia de los procesos docentes, categorías que pueden esconder prácticas en orden a planteamientos instrumentales de la educación, a procesos de formación cargando de presupuestos técnicos la enseñanza.

Las capacidades operacionales que privilegia la sociedad contemporánea, promueve un modo de ser de la educación superior que gesta y configura a las personas y las formas de conocimiento de un modo limitado y específico, que producen un cierto prototipo de sujeto, el que se requiere y ajusta a las condiciones de la sociedad.

Según Jacques Derrida (2001), citado por G. Hoyos (2002) “La universidad se comporta con respecto al poder como con un extraño (...) la verdadera universidad debería ser un lugar donde lo impredecible pudiera volverse acontecimiento”.

La sociedad moderna se caracteriza por la capacidad de generar y transmitir conocimientos, especialmente técnicos, fuera del campo académico tradicionalmente identificado. La educación sobre todo la superior, ya no posee ese *ethos* que le es propio, valioso en sí mismo. La capacidad concebida como competencia ya no es una cualidad intrínseca del desarrollo connatural de lo humano, es fácilmente equiparable a emulación o adiestramiento. El conocimiento recibe así, un tratamiento que lo convierte en una idea técnica que lo conduce a la unidimensionalidad. El campo de las disciplinas movilizadas en los currículos de educación superior se constituye en campos propios de formas de reduccionismos.

A medida que la comunicación digitalizada, electrónica, virtualizada va tomando amplio espectro, sucede tanto al conocimiento, como a la educación superior que lo moviliza, una transformación en la que puede suceder una conversión del mensaje por el medio, ya que se puede convertir el medio en el mensaje mismo, al tomar tanta relevancia, como lo advertía McLuhan (1994, p. 95) “a partir del proceso de evolución de las técnicas de producción y de las fuerzas productivas, los medios sustituyen en importancia a los mensajes”. El universo conceptual se torna homogéneo y la industria educativa simplemente acompaña este proceso.

Así como el conocimiento y la información, también la tarea de investigar ha llegado a convertirse en elemento clave de la educación superior, y pareciera que es su elemento diferenciador. Sin embargo, no siempre ha sido así, más bien tal vinculación es contingente, condicional e incierta. Wittrock (1991) describe ampliamente los orígenes de la universidad investigadora y cree que la universidad tal como la conocemos hoy, ha

estado más referenciada con los momentos políticos propios de cada época y con el desarrollo económico y social, que con la investigación misma y otro tanto, la investigación ha sido más factor de obtención de recursos y reconocimiento que de generación de conocimiento.

La investigación en la educación superior manifiesta más que amor al saber, amor al dinero de la patente, y esto puede ser la causa de la disolución de la universidad, dada la extensión y globalidad de los sistemas y su alto grado de influencia Hutchins (1959, p. 30). Se toma como pretexto que la investigación sea más importante que la docencia misma, se investiga aquello que en el mundo de la oferta y la demanda tiene interés, y no tanto por los fines mismos de la educación que son el conocimiento, el cultivo de la conciencia, el cultivo de la razón. La obra *Sin fines de lucro* de Nussbaum también denuncia este fenómeno.

A modo de conclusión: La profesionalización es una tarea importante de la universidad, pero no la esencial. Profesionales pueden adiestrarse incluso en instituciones que no tengan las características de educación superior, pero la tarea fundamental de la universidad es formar personas en el conocer y en el actuar, como buenos ciudadanos, críticos, independientes, con conciencia clara y con decisión ante las responsabilidades. Esto es parte de la misión esencial de la universidad. En la perspectiva de una sociedad establecida en orden a las necesidades del mercado libre, esta misión de la universidad no es propiamente retributiva.

La educación superior en esa sintonía con la sociedad económica, tiende a su vez a configurar la acción de los maestros según una apuesta por lo pragmático, que puede resultar incompatible, puede reñir con lo que implica la idea y los fines de la universidad. Para poder hacer docencia de una buena clase, para poder hacer investigación de primer orden, se necesita comunidades cognitivas con condiciones distintas al maestro exigido por la sociedad de consumo.

Las transformaciones sufridas por la academia en su trabajo cognitivo devienen en una masificación de la universidad y surge también una nueva figura de intelectual de masas que revalúa la figura del maestro en una intelectualidad difusa, una clase que se aproxima a una pseudo-proletaria del trabajo intelectual (Virno, 2003).

Con el cambio de concepción de educación superior marginal y elitista a masiva, el cuerpo docente ha visto reducidas las formas de producción intelectual, Ahora se trata de un oficio no un arte. La comunidad académica agencia para otra instancia. El oficio ya no es tomado por decisión propia, ni pertenece a los actores, pese a que han invertido allí gran parte de su identidad personal y social. El trabajo académico cada vez está más especificado y generalmente está plegado a planes y programas externos al maestro mismo, con lo cual el campo en el que el académico puede maniobrar se va estrechando en lo cotidiano.

La enseñabilidad vincula un sinnúmero de profesionales disciplinares sin conocimiento *del que* y del *a quien* educar y menos formar, con la consiguiente disminución del *ethos* educativo. Un cuerpo estudiantil más amplio, mediciones de tiempo concebidos más para la empresa que para la academia y sus proyectos, la versatilidad de la comunidad académica con la incorporación de numerosos profesionales, no educadores, más inspecciones de las actividades de vigilancia y control, ampliación de las tareas que los docentes han de realizar, son un buen conjunto de aquel malestar en la vida académica, causas de malestares del sistema.

La denominada proletarización que aquí se aplica por supuesto por analogía, plantea el problema del profesionalismo en la actividad académica. Parece que la condición de profesional es inadecuada para la comunidad académica. Los profesionales son personas calificadas, que realizan un trabajo por el cual reciben remuneración, como fruto de la prestación de un servicio a unos clientes. La comunidad académica, en una buena proporción, cuentan con los ingresos que le aporta el presupuesto del Estado, y otro tanto hacen en la entidad privada.

Por esta razón, el carácter y la calidad del servicio prestado en las condiciones actuales no denota diferencia con quien realiza un oficio. Las agremiaciones académicas levantan sus voces ante las reformas que frecuentemente pretenden desmontar aquello que queda de estabilidad y amor al trabajo, sin las urgencias por los estándares, reformas que pretenden que los académicos tengan que demostrar su profesionalismo, ser explícitos respecto a la naturaleza de sus actividades y estar dispuestos a ser calificados. A este cierto tipo de proletario académico, Franco Berandí (2003) lo denomina el *cognitariado*, así como en el pasado en las relaciones de trabajo se hablaba del proletariado en categorías de Marx y Engels, el *cognitariado* resulta ser ese nuevo sujeto estratificado en el régimen inmaterial de la producción del conocimiento.

Las nuevas condiciones laborales de los maestros, la incorporación de los profesionales al estamento educativo, conlleva el problema de no contar con una idea clara de maestro profesional que dé cuenta de su papel en la vida académica. Kant, con su trabajo sobre la pedagogía, pensó que los profesionales son aquellos que profesan una ciencia y dado que su propuesta fue ordenar la educación con la idea de la ciencia, no a la de la práctica, como se había realizado desde tiempos inmemoriales, repercutió en posteriores desarrollos que conllevó pensar al profesor profesional como aquel que posee un conjunto de conocimientos que sus clientes no poseen.

La relación profesional - cliente, se basa según las ciencias de la administración, en la confianza (Giddens, 1997). Así que, el comprador espera que el profesional entregue sus conocimientos a favor de los intereses del cliente. Esto tiene su lugar en la sociedad de la oferta y la demanda, pero en el escenario de la educación superior ha de ser distinto.

Una concepción de educación superior desde esta perspectiva, conlleva la idea de estudiante como producto que aporta connotaciones de finalidades predeterminadas, calculadas, de resultados uniformes y de un proceso durante el cual, a través de la aplicación de algunas técnicas,

los estudiantes alcanzan unas competencias. El estudiante sufre una transformación pero es distinta a aquella transformación que ocurre en él por el proceso del conocimiento y como fruto de un proceso de formación. El estudiante es literalmente el producto, consecuencia del impacto de las estrategias aplicadas. Pero esta visión no parece definir suficientemente lo que es un proceso de formación en lo superior, en la cual se habla de incidencia, pues siempre implica alguna respuesta activa por parte del estudiante que debe realizar una interiorización y un intercambio dinámico hasta que se apropia de los pensamientos y configura la acción.

En el tratamiento de las relaciones educación superior y conocimiento, el estudiante y el profesor como parte de aquella categoría sujeto universitario, ve desplazamientos que implican redefinir los roles de los actores universitarios en los cuales el docente de auxiliador, según el estadio y etapa de desarrollo humano del estudiante, pasa a agente instructor - observador y por su parte el estudiante de actor activo, capaz de generar preguntas y arriesgar respuestas, pasa a ser receptor de competencias emulativas o transferibles propias de la instrucción, que se alcanzan con la aplicación de un conjunto de técnicas que aseguren que el estudiante presente ciertos resultados garantizados y uniformemente medibles con pruebas nacionales y regionales.

La concepción de estudiante como producto, pretende unificación, univocidad, como tendencia favorable a un mercado que evita la dispersión del cliente con la uniformidad cultural y social y la predictibilidad de las tendencias para una mejor planeación de la naturaleza de los recursos con que contarán, entre las que se incluyen la fuerza de trabajo que ofrecen los egresados.

Lo superior implica una transacción genuina que ha de desarrollar el estudiante en su proceso de aprendizaje y esto implica el manejo de las teorías de la enseñanza que la categoría de profesional no incluye necesariamente.

El académico, inserto y convalidado en una comunidad académica, se ocupa del conocimiento como tal, y el conocimiento se encuadra en un campo epistemológico específico, incluido dentro del territorio general del conocimiento formalizado. El académico profesional también tiene su propia área de intereses cognitivos gremiales, la diferencia con la comunidad académica en sentido estricto estaría en que las profesiones o ciertos profesionales se ocupan de la utilidad pragmática de los conocimientos que la comunidad cognitiva produce, dejando que el académico se interese en la veracidad, solidez, creatividad de las ideas, independientemente de cual sea o pueda ser el interés en las aplicaciones de las mismas.

Los académico tienen en el conocimiento un interés particularmente fuerte, pero de cara a la sociedad es un interés que se va dando dialécticamente. El académico tiene una responsabilidad en su rol con la sociedad, frente a ciertas formas de conocimiento que se van tornando dominantes en la sociedad moderna.

Tanto Horkheimer y Adorno (1999) denuncian el olvido de la responsabilidad ética colectiva y el olvido de la comunicación generosa y directa como consecuencia de la aparición avasalladora de la racionalidad técnica instrumental y el empobrecimiento racional de la sociedad. La sociedad ciertamente es hoy más letrada pero se trata de un conocimiento tal vez más empobrecido. No es la universidad la que determina la naturaleza del conocimiento, ni cuáles son los conocimientos substanciales. El conocimiento como concepto, es un bien social, reformulado continuamente en respuesta a los cambios, a las circunstancias sociales y al ritmo de las comunidades tecnológicas.

6. Implicaciones pedagógicas

Las connotaciones del contexto contemporáneo conducen a un camino ambivalente en el interior de las propuestas académicas en nivel superior. Alvira (1980) expresa que la teoría educativa hoy es una teoría del saber hecho arte, en la cual el querer se identifica como ejercicio de dominio,

de poder como lo sugiere Bacon. Así el acto académico entendido bajo variables cuantitativas, se interpreta como producto. El teorizador es un fabricante, como se puede deducir de las teorías kantianas. Así el saber se instrumentaliza, la teoría epistémica dejó de ser teoría práctica, pasó a ser teoría técnica, y esta última reduce el operar humano al producir.

Privar al hombre de la posibilidad de su capacidad de verdad objetiva, de moralidad objetiva, de libertad objetiva, es su peor mal (Segura, 1994, p. 576). Para Arendt (2008, p. 128) “en ese proceso, tanto el conocimiento como la acción humana se empobrecen y se achican. El conocimiento se convierte en simple información y la acción, en simple trabajo”. Allí la acción educativa, queda igualmente comprometida, subsumido en un voluntarismo sin salida a la condición humana. Además se pierde o se reduce la visión de las acciones humanas, como un asunto complejo y se reducen a un solo aspecto del despliegue de la acción: al producto mismo, en términos de Arendt (2008), que en el caso de la educación es el resultado, la medición, la acreditación, el ranquin.

Se entiende al hombre no como una totalidad sino como objeto científico, como fenómeno observable, como una concepción científica. Se incorporan desarrollos de estudios de la psicología experimental al currículo, se estudia al niño en su evolución mental para adaptar a él la pedagogía como lo hace el Instituto J. J. Rousseau en 1912 en Ginebra. Otro tanto hace J. Piaget. Aparece la infancia como objeto del proceso educativo, la psicología será la ciencia base en vez de la filosofía de la educación o la enseñanza ético-moral.

Estas incorporaciones implican grandes modificaciones prácticas para la vida de los maestros y como consecuencia es urgente preparar maestros, pues más que el maestro mismo, urge asegurar el progreso y desarrollo de las ciencias de la educación. Esto conduce a una pedagogía experimental y a una psicología evolutiva para lo que es necesario recurrir a un discurso especulativo apoyado en la filosofía de los porque, y del cómo educar. Es una nueva psicología ligada a las ciencias de la vida. Es el paso de la psicología racional a la científica,

de la práctica a la teoría. Se consolidan los saberes modernos como las pedagogías descriptivas, no normativas, no ordenadoras de la vida humana.

La filosofía de la educación superior, en su campo de estudio, ha pasado de explicar y ordenar el quehacer educativo formativo a arbitrar la considerable manifestación de ciencias fenoménicas, dado que no es posible encontrar una esencia común. M. Heidegger (2003) hace un penetrante análisis, al indicar que la dispersión de la investigación en tantas especialidades, va contra aquel ideal clásico de hombre sabio, en pro de un hombre productor, hábil, con excelentes rendimientos. En ese mismo sentido Carlos Cardona (1973, p. 13) identifica la voluntad de poder como la causa última de la diversificación pedagógica actual. El educar se torna una reflexión no antropológica sino sociológica. Como comenta Llano (1983, p. 115): “la realidad concreta del hombre, se dispersa en las estructuras epistemológicas de las diversas especialidades; lo humano queda objetivado en función de miradas parciales. Por ello mismo, el saber aparece como deshumanizador”.

De esta manera, la técnica, el obrar racional y el comprender, pierden su jerarquía, pierden su *thelos* al reducirse a un engranaje de conocer - producir. La episteme se torna producción y desde allí se fragua un criterio de verdad. En este marco de teoría se identifica fácilmente el saber con la capacidad de previsión y de dominio, se rompe con la apertura amorosa a la realidad, fuente de toda objetividad y perfección, rompe con el asombro que caracteriza la actitud filosófica clásica, o teoría contemplativa como amor a la sabiduría. El saber moderno convierte al hombre en “dueño y poseedor de la naturaleza” (Llano, 1981, p. 325).

Mientras los antiguos toman como punto de partida el “saber cómo se puede vivir en conformidad con el orden dictado por la naturaleza” como lo indagaron los presocráticos, ahora se parte del planteamiento del dominio técnico de la naturaleza. Del escenario educativo partícipe

de esta cosmovisión, puede surgir un hombre “racionalizado” o “ilustrado” que es, en palabras de Mardones (1988, p. 31), un tipo de hombre orientado al dominio del mundo con una mentalidad funcional y unas motivaciones morales autónomas, en una sociedad económica y burocrática, un ámbito que va moldeando estilos y formas de vida, alimentadas muchas de las veces desde lo educativo.

Mientras la idea pre-moderna de educación va a la estructura escolar y a una práctica, la modernidad idealista va a la idea, la educación se concibe como una idea, como un concepto, no como un espacio. Kant abstrae lo real, y crea el concepto. En tal sentido el hombre es un concepto de libertad, de moral, de cuerpo, de espíritu, un sujeto empírico, un sujeto trascendental. Es un experto que conecta medios y fines de manera valorativamente neutral, agente moral, alguien que no esté disminuido, es decir que alcance la mayoría de edad (Kant, 2003) que sea aquel ciudadano ideal (Rousseau, 2000). Prontamente el pensamiento dominante de la modernidad idealista, desacralizada y laicista, se integró con una forma de pensar de tipo racional y positivista, situando en el centro de este universo, la figura del ciudadano libre e igualitario.

El concepto habla de lo real en forma abstracta y esto es ciencia que se limita a un espacio y a un tiempo. Así como el pensar precede al conocer, la idea a la realidad, en tal sentido el saber precede a la actuación pedagógica y como tal es un saber teórico, que se puede prever, anticipar al error, es un saber antes de que suceda porque se puede controlar. El pensador, el científico, ha de ser el pedagogo antes que ser un doctrinero. La industrialización traería los propósitos de la económica social y productiva como antesala de la economía del conocimiento virtualizada de la actualidad.

Como tal, cada idea que sustente una determinada práctica educativa, sostiene, genera o crea un determinado sujeto y una determinada episteme para esa concepción. Aquella visión desacralizada hace de

la educación una pedagogía del saber científico conceptual teórico (Kant, 2003), donde el objeto y el sujeto son abordados como objetos y realidades múltiples, da cabida a un actor distinto, al docente de la ciencia, un tercero que reemplaza al maestro, para llegar al profesor como el que profesa una de muchas ciencia particulares, donde la persona y la educación son afrontados como objeto desde una visión pragmata, funcional social e interdisciplinaria (Durkheim, 1975) hasta llegar al profesional tutor de las tecnologías curriculares aplicadas a la educación para resolver necesidades, para transformar la realidad, para intervenirla con la experiencia (Dewey, 1975).

Los directivos, los profesores, los estudiantes no solo son personas con intereses particulares, sino también grupos que, aunque se encuentren frecuentemente fragmentados, tienen sus propias apuestas e intereses. Son actores sociales que llevan adelante proyectos e intenciones particulares y colectivas. Una concepción que permita comprender, que las prácticas sociales se insertan en un marco social más amplio, admite que estas prácticas no son inamovibles, que concurren con cambiantes ideas sobre las formas como las personas y los grupos interactúan.

Al fondo del debate, se asoma una sociedad para quien “la transferibilidad de la productividad, la búsqueda de fuentes de riqueza y de empresa es lineamiento para la educación superior” (Barnett, 2001, p. 125), lo cual es en cierta forma plausible, pero tal propósito no siempre va emparejado con el desarrollo de los factores connaturales de la persona, por cuanto estos implican del acto educativo un modo de ser más allá al de la mera transferibilidad, implica un *ethos* más ajustado a lo humano a la educación superior y para lo superior.

La enseñanza práctica en la educación superior, presenta una compleja problemática ética, dada en la insuficiencia y fragmentación de la vida humana en compartimentos o estancos –disciplinas–, cada una con su lógica y su normatividad –deontología– particular (MacIntyre, 2004 p. 24). La Unesco advertía acertadamente que sin una adecuada formación para el actuar –ético– el dominio de la técnica y de las poderosas

herramientas productivas se convierte en un potente instrumento de la voluntad de poder de los grandes grupos económicos (Hallak y Poisson, 2007).

Aquellas ciencias que se ocupan del hecho educativo como fenómeno social, económico etcétera, hace de la pedagogía una ciencia descriptiva no normativa. Pero siendo rigurosos con el objeto de la pedagogía, Martínez (2004) indica que esta pertenece al ámbito de lo práctico, de lo agible.

La disciplina o disciplinas que se interesen por la educación en cuanto tal serán, pues, ciencias prácticas y no especulativas; es decir, no sólo investigarán qué sea la educación sino que han de pretender que la educación lleve a efecto. Toda ciencia práctica es un saber ordenado a la acción y tiene como acto propio un conocimiento de dicho orden por sus causas; el saber práctico particular está ordenado a una acción concreta a realizar de ahí que sea práctico-práctico (2004, p. 31).

Tomás de Aquino identificó que el mejor conocimiento práctico es el más cercano a la acción, esto es, a lo particular (S. Th. I. q. 22, a 3 ad 1). Al ser práctico este saber acerca de la educación, y en base a atender al fin de educar, es precisamente este fin el que constituirá el objeto formal de ésta práctica. El papel de la educación en este sentido es esencial y ha de hacerse sentada en la verdadera naturaleza del hombre. A ello se aplica la estructura básica presentada por Aristóteles y Tomás de Aquino en la cual se da un contraste entre el hombre tal como es, y entre el hombre tal como podría ser, si realizara su naturaleza esencial, según lo abordan en la *Ética a Nicómaco* y su *Comentario*. Esta transición es posible por la ética y la acción práctica, y ambos presuponen la esencia del hombre como ser racional y una interpretación del *thelos* humano. Por su parte los preceptos que ordenan los deseos y emociones por las virtudes y prohíben sus vicios, instruyen acerca de cómo pasar de la potencia al acto, de cómo realizar nuestra verdadera naturaleza y alcanzar el fin (St. I-II q., 57 a 5 in c).

7. Por una pedagogía sensata

Según Martínez (2002) al definir la educación por su género, nos encontramos con aquello que la filosofía denomina la *teoría de las causas* que es todo lo que determina al ente en una especie por lo que afirmamos de este que es acto. En el capítulo segundo, del libro quinto de la *Metaphysica*, Aristóteles expone su consideración de las causas, como alternativa para declarar ese “primer principio ante el cambio y la quietud” (Aristóteles, *Metaphysica*, V, 2, 1013a 33). En efecto en la búsqueda de la causa absoluta de las acciones, parece que la realidad misma se resiste a ser explicada mediante la contestación a una sola mirada, que en la expresión aristotélica es al menos pentaédrica su conocimiento puede accederse contestando a las cinco preguntas que indagan por sus cinco causas: Si preguntamos *qué es*, contestaremos con su causa formal, si preguntamos *de qué está hecha*, contestaremos con su causa material, si preguntamos *cómo se hace*, contestaremos con su causa ejemplar, si preguntamos *por qué es*, contestaremos con su causa eficiente y finalmente si preguntamos *para qué es*, contestaremos con su causa final.

Afirma Tomás de Aquino, que “la definición perfecta de cada cosa se hace teniendo en cuenta todas sus causas” (S.Th. I-II q. 55, a.4 in c). Después de la aparición de la ciencia en términos modernos, es de entender que el concepto de *causa*, ya no designa como designaba para Tomás y Aristóteles un conocimiento. Ahora la ciencia es analítico-empírica y se define ante todo por un método e implica siempre el criterio de comprobación.

Independientemente de la aceptación o no de este criterio aristotélico, cada momento del desarrollo histórico del pensamiento ha hecho énfasis en una determinada causa. Así el Renacimiento despertó el interés por la noción de causa final, en la época moderna se fue imponiendo cada vez más la noción de causa eficiente; además, se impuso la noción de una causa que, en vez de dar razón de las cosas mismas, da razón de

variaciones del estado y desplazamientos en el espacio de acuerdo con leyes expresables matemáticamente.

En el *Comentario a la Ética a Nicómaco*, Libro II, Lección II n. 160 dice Tomás que en las ciencias especulativas, en las que se busca solo el conocimiento de la verdad, es suficiente con conocer cuál es la causa del tal efecto. Pero en las ciencias operativas, cuyo fin es la operación, es necesario conocer por cuáles movimientos u operaciones tal efecto sigue a tal causa.

En la denominada recuperación de la teoría de la acción Elizabeth Anscombe destaca por el de haber dado nuevos bríos a los estudios sobre la acción humana y la racionalidad práctica, con su libro *Intención*, aparecido en 1957 para distinguir la “intención” de las “causas mentales”. Anscombe en el parágrafo 1 de su obra, distingue tres sentidos de intención: “acción intencional”, “intención con la que” y “expresión de intención”. Es un hacer justicia a un conocer que no consiste en la adecuación a unos hechos anteriores a él –empirismo–, sino precisamente en ser causa de lo que se conoce. Se trata “simplemente” de aquello que convierte una serie de sucesos del mundo en una acción humana (Anscombe, *Intention*, 19).

La causa formal contiene una doble relación: respecto al ente, es el principio que lo especifica y determina; respecto a la materia, es aquello por lo que ésta se actualiza. Por la causa eficiente son actualizadas las diversas potencialidades de la materia. La causa eficiente y la causa final que en sí poseen diferencia específica en la acción de educar coinciden, aunque en otro sentido con la causa material. Por su parte la causa ejemplar, modelo que imita el artífice, tiene con respecto a la acción educativa, razón de causa final, por lo que puede quedar reducida a esta (Martínez, 2002, pp. 141-142). En esta materia, es indispensable atender a aquello que C. Llano afirma de no subsumir la causa ejemplar en la causa eficiente o en la causa final, aspecto que se ha de aclarar con la precisión en las relaciones entre las causas.

El sujeto, puede considerarse la causa material de toda acción, y por consiguiente de la educativa; mas no por ello deja de ser, en otro sentido, principio activo, es decir, principio formal de la acción. “la actualidad se encuentra primero en la forma sustancial antes que en su sujeto. ...A su vez resulta que la actualidad de la forma accidental es causada por la actualidad del sujeto. De este modo, el sujeto, en cuanto que está en potencia, recibe la forma accidental. En cuanto que está en acto, la produce” (S.Th. I.q.77 a. 6 in c). El sujeto produce o actúa “en cuanto está en acto”. Este es el fundamento, de la causalidad eficiente. La producción del efecto significa que éste pasa de la potencia al acto, pero una forma en potencia “no se llevaría a sí misma de la potencia al acto” por lo que se requiere algo en acto que desde su perfectividad actualice dicha forma, haciéndola pasar de la potencia al acto; y ese algo en acto es la causa eficiente.

Un ente es creado cuando pasa del no-ser al ser, y en las coordenadas de Tomás de Aquino, solo Dios puede hacerlo. El efecto que se produce es el ser creado. Pero el efecto que se produce puede ser también *educido*, cuando la forma está en potencia en algún sujeto ya existente, del cual se saca (*educere*). Así, si la educación es sustancial se habla de una generación o si es una forma accidental, se habla de una alteración. “Si la causa eficiente sea un sujeto y el efecto se da en otro distinto, como es el caso de la acción transeúnte que (...) va desde el agente hasta la cosa exterior, a la que transforma, como el iluminar” (De Veritate q.8, a.6 in c).

Las acciones inmanentes exigen, por el contrario, que el efecto se dé en el mismo sujeto que es su causa. De esta forma, cuando alguien entiende algo lo dice en su interior; este decir es causado por el mismo sujeto y su efecto es el *verbum mentís* o palabra mental. No es que la forma en potencia haya pasado al acto por su propia virtud, sino que deben diferenciarse en el mismo sujeto algo en acto y algo en potencia: en acto está el entendimiento agente, que es quien hace inteligible la forma que estaba en potencia de ser entendida, pasando entonces el

entendimiento en potencia a acto de entender, formando la palabra en la que dice lo conocido.

El sujeto que se educa es la causa eficiente de la educación y esto implica analizar entonces qué tipo de agente es según se dijo. Si la educación es sustancial se habla de una especie de generación o si es una forma accidental, se habla de una alteración. El asunto importante es si la acción que implica el *educere* es una causa creadora o educativa, si causa generación o alteración, si es un sujeto distinto o el mismo educando. Aquí parece estar el punto fuerte del análisis del concepto de formación en la perspectiva de Tomás de Aquino, quien precisamente utiliza para la definición de educación con frecuencia el concepto de *educere*.

Un análisis etimológico de la mano de A. Ernout y A. Meillet (1979) indica que el verbo *educar* nos acerca a uno de sus primigenios y real significados. Nace del latín *educare*, conducir, duco y ex que indica procedencia, significando el compuesto extraer, conducir hacia fuera y hacia arriba, elevando. *Educo* –imperativo de *educare*, sacar de, extraer. Es un proceso que tiene una dinámica que debe conducir a excitar desde adentro del individuo toda virtualidad y posibilidad que como persona posee en estado germinal y que debe sacar a flote para su proceso de realización personal y elevarse así a la plenitud de su ser (Ernout, 1979, pp. 186, 192, 204).

Desconocer el proceso de la causa eficiente de la educación puede tener graves consecuencias, especialmente las que se derivan de quien ejerza dicha causalidad; así, un maestro o un gobernante que sustituya a los padres en la educación de los hijos; un educando que asuma la dirección de su propia formación dejando al maestro como mero supervisor; un educador que determine a su discípulo sin contar en modo alguno con la iniciativa de este; un maestro que abandone toda la virtud educativa en las técnicas, son claros ejemplos de una inadecuada comprensión de la causa eficiente en educación.

En definitiva, un educador desdibujado, indefinido pierde su capacidad de actuar sobre el educando, disipándose su perfectividad; el agente que lo sustituya no lo hará entonces desde la educabilidad, sino desde cualesquiera otras razones o técnicas o mera enseñabilidad, o el imperio del método, que no se ocupa explícitamente o en primera instancia de la idea de formar al hombre. La entrada de la actividad educativa al discurso propio del conocimiento práctico implica como lo afirma Bárcena (1991, p. 233) “un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa, además, tener, que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente”.

En consecuencia, la idea o modelo rector de tal cambio, aunque pensados por otro, deben ser queridos o aceptados por quien ha de sujetarse a ellos haciéndolos propios. En cambio cuando se trata de la materia sobre la que trabaja el artífice, la docilidad o rebeldía de esta materia no son más que transposiciones antropomórficas que ocultan un mayor conocimiento o desconocimiento de las leyes físicas subyacentes respecto a esa materia por parte de quien quiere transformarla.

En las transformaciones humanas, no basta el conocimiento de las leyes del hombre, porque este, además de ellas, cuenta con la propia libertad de quien quiere transformarse a sí mismo. Esto desencadena una importante consecuencia para aquellas actividades cuyo término de transformación no son los objetos –como ocurre en las técnicas y en las artes usuales– sino los sujetos humanos. Esta actividad transformadora, en cuanto que es extra-subjetiva respecto del transformador, en cuanto que, cabe decir, transforma otro sujeto, puede considerarse por supuesto como *poiética*. Pero en cuanto que lo transformado es, a su vez, sujeto, aunque sea otro sujeto distinto del transformador, pertenece, por igual, al modo de la acción práctica.

En Tomás de Aquino se encuentran las dos concepciones de educación tanto como arte, y como praxis. La dirección de organizaciones, la educación, la conducción de grupos humanos, el gobierno de la

comunidad social, etcétera, enfrentan aquí de continuo una opción fundamental, de la que depende todo el proceso transformador.

Algunas expresiones del existencialismo sobrevaloran el aspecto de la libertad personal. La sociedad en los términos en que actualmente se define y determina, connota para la persona, en muchos aspectos, cosificación u objetivación de la persona misma que se produce por ejemplo en el ejercicio profesional hoy cuando erróneamente se quieren ejercer sólo de acuerdo con las leyes de la técnica, cuyo objeto no es lo persona, sino la cosa (Millán-Puelles, 1958).

Muchas expresiones de las lógicas de mercado, la cultura del consumo y la razón técnica instrumental, terminan imponiendo al sistema educativo y prácticamente en todos los estamentos sociales, una acción conceptualizada bajo la óptica de las ciencias positivas, como técnica transformadora apropiada para objetos, no propiamente para la condición de la persona. Y esto, no como una equivocación accidental, sino como fruto endógeno que brota de su concepto del hombre en cuanto ser condicionado por las relaciones de producción y de consumo. En este sentido, es posible en un materialismo una estrategia conductista, pues el hombre no es susceptible de transformaciones voluntarias internas personales, sino que cambia con la modificación de las estructuras sociales que evolucionan determinísticamente, como se pensaba en el marxismo.

La realidad es que toda modificación respecto de un sujeto, intentada o pretendida por otro, debe ser una llamada a la automodificación de aquel. Si no es así, el cambio será periférico y superficial, y entonces tal vez tenga, que recibir el calificativo de solo *poiético* en su sentido más técnico. En tal caso, no se pretenden cambios profundos en la sociedad, cuando se implican sólo cambios epidérmicos en las personas. Cabe recordar que la reflexión subjetiva personal que todo individuo ha de llevar a cabo para transformarse a sí mismo, no se sustituye por el análisis objetivo aplicable a la materia que se pretende transformar mediante la acción *poiética*. Aquella reflexión en la praxis

es un momento intelectual clave en toda acción, y la sustitución de la reflexión práctica por el análisis poiético representa una nota diferencial entre la praxis y la poiésis. Esto es en definitiva el cambio de dirección que se quiere plantear para reconfigurar aspectos que la formación para la acción prudencial en educación superior requiere actualmente.

Conclusiones

Ante la pregunta ¿cómo ha de vivir el hombre plenamente? ha tenido que ver la educación y se ha dado históricamente en una doble vía: el bien de la persona es intrínseco a ella y consiste más en la excelencia del agente, y de otro lado, en los logros externos de su actividad u operación. Si se admite que estas dos vías han de correr paralelamente se entiende que las actividades con las que se consiguen bienes externos, conducen necesariamente a alcanzar bienes internos, pero este legado del pasado clásico, en su desarrollo histórico conlleva una dualidad o dialéctica con fuerte incidencia en el carácter específico del maestro de la modernidad.

Si se admite que lo que busca la educación es una seria colaboración con el ser del hombre, esto presupone toda su condición de persona humana como principio y término, donde la actividad humana cobra pleno sentido, no sólo como intervención de un agente sobre una materia sino sobre sí mismo, pues la naturaleza de una cosa es la misma esencia de ella, considerada como principio radical de sus operaciones propias. En consecuencia, ninguna clase de medida externa de carácter organizacional en educación, alcanza pertinencia sin una teoría fundante en lo humano, capaz de dar una respuesta al que, al cómo y al para qué meta debemos educar.

Lo anterior ha tenido que ver con el planteamiento de dos dominios: el clásico con el planteamiento del método inductivo - deductivo, y la tendencia contemporánea como una argumentación desde lo hipotético - deductivo. Tenemos así dos paradigmas de la epistemología, pero

cada uno tiene sus propios límites, debiéndose señalar que estos ejercicios lógicos por sí solos no pueden dar la episteme, porque no dan garantía de verdad. La lectura de la realidad necesita en efecto de las dos miradas, tanto de la *epagoghé* de la que Aristóteles habla a propósito de la inducción, como de las intuiciones puras. Sería errado pensar alcanzar garantía de verdad, sólo por el hecho de saber formular leyes universales partiendo de casos particulares.

La concepción científica, refiere a características asociadas con el postulado según el cual un corpus de conocimiento o teoría, tiene un estatus de episteme. Pero no todas las cosas valiosas son conmensurables en estos términos. La primacía en una de estas vertientes hace que a finales del siglo XIX, la pedagogía entre en crisis cuando los fundamentos en los que se asentaba hasta entonces, la práctica, la observación y la inducción, sufren una inversión en su metodología acercando la pedagogía a otras ciencias y otras prácticas epistemológicas. Si antes el maestro era un conductor, un acompañante práctico, ahora ha de ser un científico a cuya sombra se alcanza el saber, un ser que profesa un saber es un profesor, que a modo de tutor lo demuestra.

Lo que de ahí en adelante se designa como educación depende de los acuerdos sobre los términos, de investigaciones particulares, así como de esbozos teóricos, mediante los cuales se trata de ordenar las ideas. La educación moral, especulativa y técnica no tiene ante sí otra ciencia pedagógica que no sea la metodología interesada únicamente por el aspecto técnico de la instrucción, en el fenómeno educativo y no específicamente en su naturaleza, que da cabida a un conjunto variado de ciencias pedagógicas particulares quedando la educabilidad –objeto formal del saber pedagógico– desfigurada al no hacer referencia a la ordenación natural de todo hombre a la perfección, ni a su indigencia en dicha tendencia. La educabilidad será entonces un concepto a acordar, a consensuar históricamente, actuará a modo de idea trascendental kantiana, es y será lo que queramos que sea, por esto existen tantas filosofías de la educación, así cada una tiene un concepto distinto de hombre y de educación.

Si se admite que el objeto formal de una ciencia es el que da unidad a la misma, desvirtuado este objeto formal por la crítica demoledora de la racionalidad técnica, no queda más que el objeto material que es bien indeterminado, por esto terminan existiendo tantas ciencias de la educación, tantas opiniones, sobre el educando, sobre el educador, sobre el proceso educativo, sobre los medios, la institucionalidad. Tantas ciencias cuantos objetos puedan descubrirse en el fenómeno educativo. El educando que posee una naturaleza unitaria como persona, deberá soportar ideas educativas inconexas, parciales, fragmentarias, una acción educativa dispersa que puede desorientar, paralizar intelectualmente y en la acción práctica.

La argumentación pedagógica, pasa de ser una ciencia de lo humana a una ciencia social o de la productividad y la educación de una práctica silenciosa y sobre determinada por la pedagogía a ser una ciencia que incorpora la misma pedagogía. Esto hace que en el siglo XIX sea difícil diferenciar lo que es la pedagogía y lo que es la educación.

El terreno de las ciencias humanas y sociales es el terreno en el cual se dará la educación, pero sin sacarla de las ciencias de la naturaleza; es el campo de la complejidad. Así los problemas son el hombre y la democracia, el hombre y la verdad, el hombre y la experiencia. La enseñanza a partir de estos principios es del terreno del pensamiento complejo. Relaciones conceptuales, experiencia universal, evolución y desarrollo, y experiencias institucionales. Tanto las ciencias humanas y con ellas la educación, quedan ubicadas en un terreno bastante inestable como en efecto se siente hasta hoy.

En tal escenario, la comunidad académica ha de tener la capacidad de mirarse de forma desinhibida, sin dejar de lado los intereses que históricamente la han concebido, como intereses necesarios en orden a su idea y función que forman parte natural de la vida académica y de las contingencias de un discurso racional. La racionalidad implica como tal, un proyecto de emancipación e interacción entre los discursos

sustentados, convalidados por una comunidad académica capaz de identificar distorsiones de la estructura de intereses de la sociedad.

Que el maestro sea un concepto, que la enseñanza además de noción sea un quehacer científico, que el niño, o joven sea una categoría abstractiva, resulta pedagógicamente un problema. El acto educativo, definido desde una objetivación, confunde al maestro, pues dicha complejidad es más propia del científico que de la práctica pedagógica, complejidad inmersa en el hallazgo del concepto, es decir, de la experiencia universal localizada.

La emergencia de la educación superior como sistema supuso no solo una reconvención de identidad, sino una lógica distinta que obliga a modificar la percepción y las prácticas del desarrollo del conocimiento.

De otra parte, la educación en general y particularmente el nivel superior, tanto por el contexto de la globalización, como por el espíritu de la sociedad de la información y del conocimiento, aparece como una institución clave de esta sociedad contemporánea. La sociedad moderna aborda otras definiciones de conocimiento y razonamiento.

El conocimiento en la sociedad moderna requiere una consideración especial. La novedad en esta afirmación está en que históricamente ha sido la educación superior quien ineludiblemente ha estado vinculada con el conocimiento, ella ha sido la encargada de su producción y comprensión por la investigación. Ahora es la sociedad la abanderada por aquellas formas de conocimiento que se pueden describir como operacionales, técnicas, computacionales o de pensamiento estratégico, es decir, relativas a la tecnología, la matemática o la informática, también aquellas que ayudan a la contabilidad, el planteamiento de problemas y a la administración. Esta tendencia por supuesto es una visión univocista del conocimiento. Prima la enseñabilidad a la educación misma. La educación sobre todo la superior, ya no posee ese *ethos* que le es propio, valioso en sí mismo. La capacidad concebida como competencia ya no

es una cualidad intrínseca del desarrollo connatural de lo humano, es fácilmente equiparable a emulación o adiestramiento.

La profesionalización es una tarea importante de la universidad, pero no la esencial. Profesionales pueden adiestrarse incluso en instituciones que no tengan las características de educación superior, pero la tarea fundamental de la universidad es formar personas en el conocer y en el actuar, como buenos ciudadanos, críticos, independientes, con conciencia clara y con decisión ante las responsabilidades.

Como consecuencia se configuran no solo nuevas prácticas educativas sino nuevas expresiones de vida de los agentes universitarios, porque nuevas son las formas de su relación con las personas, con los recursos, con los medios, donde no se hacen extrañas las concepciones funcionalistas de la educación.

Privar al hombre de la posibilidad de su capacidad de verdad objetiva, de moralidad objetiva, de libertad objetiva, es su peor mal, el conocimiento como la acción humana se empobrecen y se achican. El conocimiento se convierte en simple información y la acción, en simple trabajo. Se pierde o se reduce la visión de las acciones humanas, como un asunto complejo y se reducen a un solo aspecto del despliegue de la acción: al producto mismo, que en el caso de la educación es el resultado ante el cual es viable la medición, la acreditación, el ranquin.

Estas incorporaciones implican grandes modificaciones prácticas para la vida de los maestros. La filosofía de la educación superior, en su campo de estudio, ha pasado de explicar y ordenar el quehacer educativo formativo a arbitrar la considerable manifestación de ciencias fenoménicas, dado que no es posible encontrar una esencia común.

Mientras los antiguos toman como punto de partida el “saber cómo se puede vivir en conformidad con el orden dictado por la naturaleza” ahora se parte del planteamiento del dominio técnico de la naturaleza. Del escenario educativo partícipe de esta cosmovisión, puede surgir un

hombre “racionalizado” o “ilustrado” un tipo de hombre orientado al dominio del mundo con una mentalidad funcional y unas motivaciones morales autónomas, en una sociedad económica y burocrática, un ámbito que va moldeando estilos y formas de vida, alimentadas muchas de las veces desde lo educativo.

Al fondo del debate, se asoma una sociedad para quien la transferibilidad de la productividad, la búsqueda de fuentes de riqueza y de empresa es lineamiento para la educación superior.

Al hablar de educación en tanto formación, se habla de *educido*, cuando la forma está en potencia en algún sujeto ya existente, del cual se saca (*educere*). Así, si la educación es sustancial se habla de una generación. Lo contrario si es una forma accidental, se habla de una alteración. Las acciones inmanentes exigen, que el efecto se dé en el mismo sujeto que es su causa. El sujeto que se educa es la causa eficiente de su educación. Lo contrario son actor educativos que no van más allá de solas alteraciones.

Aquí parece estar el punto fuerte del análisis del concepto de formación en la perspectiva de Tomás de Aquino, quien precisamente utiliza para la definición de educación con frecuencia el concepto de *educere*. Es un proceso que debe conducir a excitar desde adentro del individuo toda virtualidad y posibilidad en estado germinal y que se debe sacar a flote para su proceso de realización personal y elevarse así a la plenitud de su ser.

Desconocer el proceso de la causa eficiente de la educación puede tener graves consecuencias. Un educador desdibujado, indefinido, pierde su capacidad de actuar sobre el educando, disipándose su perfectividad; el agente que lo sustituya no lo hará entonces desde la educabilidad, sino desde cualesquiera otras razones o técnicas o mera enseñabilidad, o el imperio del método, que no se ocupan explícitamente o en primera instancia de la idea de formar a la persona desde una pedagogía sensata. Se pierde en el alumno aquella fuerza creadora de ser *causa sui*.

Un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, significa que la práctica educativa no es una mera cuestión técnica instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente.

J. Saramago (2010) expresaba cómo la universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en persona madura, en ciudadano. Hoy tendríamos que añadir además toda la educación pos graduada dentro y fuera de la misma universidad. Con todo, esta sigue siendo “el lugar de debate, donde por definición, el espíritu crítico tiene que florecer, un lugar de confrontación de ideas y construcción de las propias” Saramago (2010). Por supuesto esto pone de manifiesto que no se trata solo de instruir, sino de formar y desde dentro, solo así se puede incidir en el progreso y bienestar de la sociedad.

Referencias

Alvira, R. (1980). Nota sobre la relación entre algunos conceptos fundamentales del pensamiento moderno. En *Ética y teología ante la crisis contemporánea*. Pamplona, España: Eunsa.

Anscombe, E. (2000). *Intencion*. (2a ed.). Brasil Blachwell, Oxford, 1963). Mass. Harvard University Press.

Aquino, T. (2010). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles* (Libro VI, lección VII Números 862-865). (3ª ed.). (Trad. A. M. Mendoza). Pamplona, España: EUNSA.

Arendt, H. (2008). *La condición humana*. (I. d. Cruz, Trad.). Barcelona. Paidós.

Aristóteles. (1970). *Ética a Nicómaco*. (Trad. e. b. Marías). Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2004). *Metafísica*. (Trad. t. H. Zucchi). Buenos Aires: Debolsillo.

Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 221- 243.

Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedinsa.

Berandi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Beuchot, M. (2011). *Epistemología y hermenéutica analógica*. Potosí: Editorial Universitaria Potosina.

Brunschwig, J. (2000). *Diccionario Akal de El saber griego*. “El Conocimiento” (pp. 85 ss.). Madrid: Akal.

Canals, F. (1981). *Cuestiones de fundamentación*. (pp.100-101). Barcelona: U. de Barcelona.

Cardona, C. (1973). *Metafísica de la opción Intelectual*. Madrid: Rialp.

Carpio, P. (2004). *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.

Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. París: Galilée.

Dienelt, K. (1980). *Antropología pedagógica*. (Trad. T. A. Alcoba). Madrid: Aguilar.

Durkheim, E. (1975). *Education et sociologie*. (Trad. J. Muls). Barcelona: Península.

Durkheim, E. (1999). *La educación, su naturaleza y su papel y Naturaleza y método de la pedagogía*. En *Educación y sociología*. Buenos Aires: Altaya.

Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. (Trad. A. G. Camino). México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I- II*. Salamanca, España.

García, M. (1975). *Lecciones preliminares de filosofía*. (9ª ed.). Madrid.

Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, J. (2001). El Cristianismo y la filosofía moral cristiana. En V. Camps. *Historia de la Ética V*. Tomo 1. (pp. 282-344). Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. (Trad. J. F. Manuel Jiménez). Madrid: Taurus.

Hallak, J., Poisson, M. (Coords.). (2007). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué se puede hacer?* Unesco. París.

Heidegger, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Universitaria.

Horkheimer, A., y Adorno. (1999). *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Hoyos, G. (2001). Ciencia y tecnología entre la crítica y la ética: el uso pragmático de la razón práctica. En J. A. López y J. M. Sánchez (eds.). *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Hutchins, R. (1959). *La universidad de utopía*. (pp. 30-31). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Kant, I. (2000). *Crítica de la razón práctica*. Conclusiones. Madrid: Alianza Editorial.

Kant, I. (2003). *La pedagogía*. Madrid: Akal S.A.

Kenny, A. (2000). *Tomás de Aquino y la mente*. Barcelona: Herder.

Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva*. Recuperado el 14 de agosto de 2012, de ebookbrowse.com: <http://ebookbrowse.com/p-levy-inteligencia-colectiva-pdf-d89816652>

Liotard, J. F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (p. 14). Madrid: Ediciones Cátedra.

Llano, A. (1983). *Gnoseología*. Pamplona: Eunsa.

Llano, C. (2007). *Sobre la idea práctica*. Pamplona, España: Eunsa.

Lobato, A. (Dir.). (1994). *El hombre en cuerpo y alma*. Valencia, España: EDICEP C.P.M.

Mardones, J. (1988). *Postmodernidad y cristianismo, el desafío del fragmento*. Santander, España: Sal Terrae.

MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. (p. 137). (Trad. T. d. Sisón). Barcelona: EUNSA.

MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. (Trad. A. Valcárcel). Barcelona: Crítica.

MacIntyre, A. (2004). *Críticas a la modernidad*. (p. 24). Londres: Routledge.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Átropos.

Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación*. (p. 95). (Trad. P. Ducher) Barcelona: Paidós.

McLuhan, M. (1997). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.

Meillet, A., & Ernout, A. (1979). *Dictionnaire Étymologique de la langue Latine*. Historie de mots, 4. París: Ed. Klincksleck. F.

Mill, J. S. (1831). *The Spirit of the Age* (El espíritu de la época).

Millán-Puelles, M. (1958). Los límites de la educación en Karl Jaspers. En *La claridad en filosofía y otros estudios*. Madrid: Rialp.

Naishatat, F. S. (2000). Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de <http://webiigg sociales.uba.ar/Epistemologia/so90/quienes.htm>

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Panamericana.

Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía 19 y 20*, p. 137-158. Grupo Federici. Universidad Nacional. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista19-20.pdf>

Reale, G. (1997). *Introduzione a Aristotele*. (p. 159). Roma: Laterza.

Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con la universidad?* Buenos Aires: UNSAM edita.

Restrepo, A. (2014). *La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior*. USTA. Bogotá.

Rodríguez, A. (2008). Legitimación teórica de la praxis en el pensamiento aristotélico. *Revista Philosophica*, 34 [Semestre II], 57-68.

Roldán, D. A. (2010). La relevancia de la phronesis en la ética aristotélica. Introducción a algunos aspectos de su vigencia. *Teología y Cultura*, 37-52.

Rorty, R. et al. (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Barcelona: Kairós.

Sanabria, J. R. (2001). Ética y postmodernidad. *DIKAIOSYNE*, 6, 93-121. Revista de filosofía práctica.

Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense.

Segura, A. (1994). El alma humana. En *El hombre en cuerpo y alma* (t. I). Valencia, España: Edicep.

Sen, A. (2010). *Los fines y los medios del desarrollo*. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de http://inti.gob.ar/bicentenario/documentoslibro/pdf/anexo_1/los_fines_y_los_medios_del_desarrollo.pdf.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Política hacia la calidad*. Bogotá: Eco Ediciones.

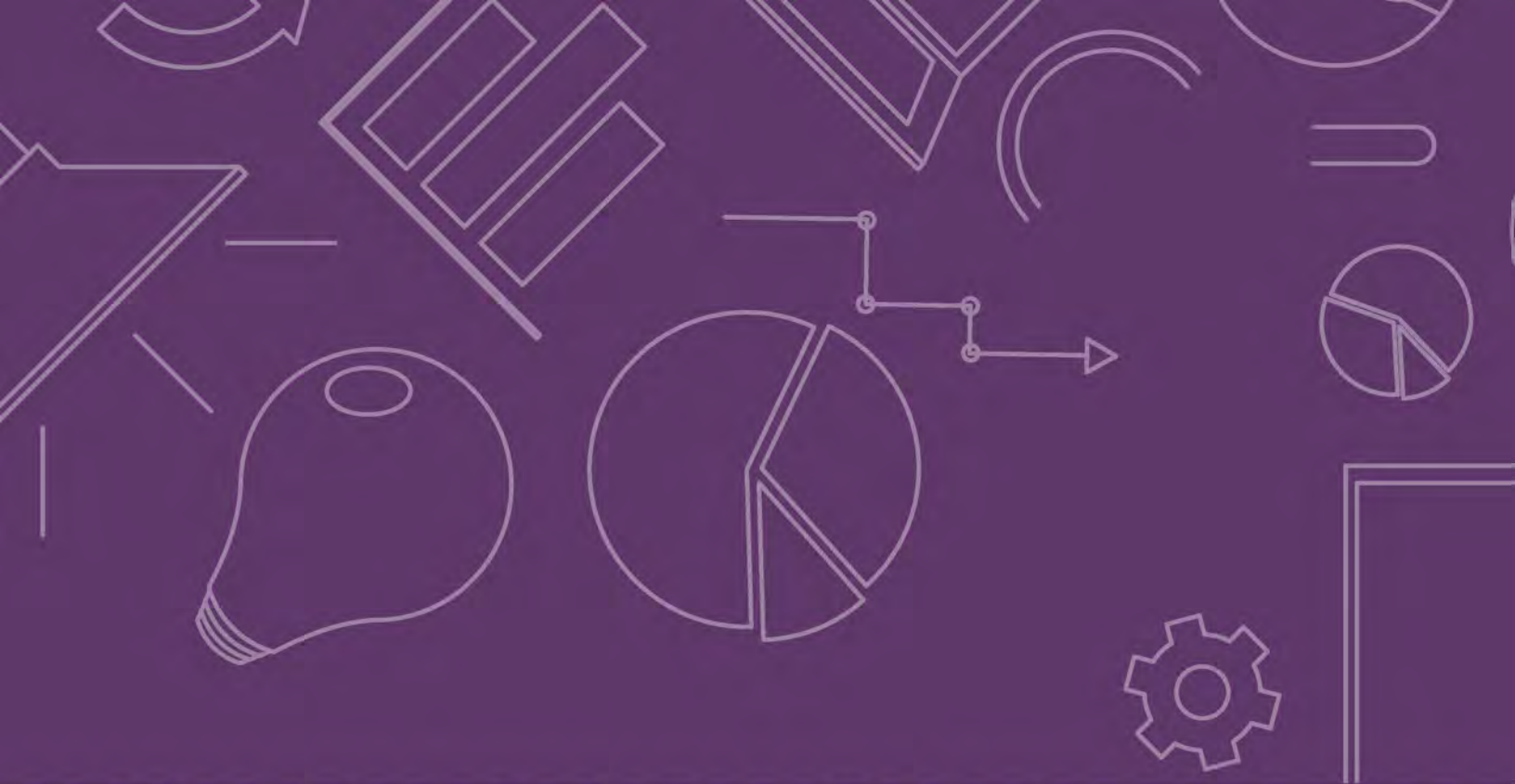
Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. (Trad. A., Gómez). Stanford, California: Creative Commons.

VV. AA. (2002). *Historia de la ética, I. De los griegos al Renacimiento*. (V. Camps, ed.). Barcelona: Crítica.

William, J. (1962). *Historia de la filosofía griega* (vol. I, p. 399). Cambridge: University Press.

Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*, (296), 73-97.

Este libro se editó en la
Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga
en marzo de 2017



Esta investigación está inserta dentro del debate que plantea la necesidad de argumentar o dar cuenta de un discurso, que pueda legitimar la razón práctica que se halla cuestionada en todos los órdenes. Pues en estos tiempos posmodernos se evidencia una clara precariedad de la racionalidad que ha facilitado el entrecruzamiento de otras formas de comprensión, otras coordenadas, en las que incluso la irracionalidad resulta una alternativa fuerte y fiable. La provisionalidad del pensar y la indiferencia trazan algunas de las construcciones simbólicas y complejas, que los sujetos emergentes del siglo XXI elaboran en el derecho que en su ejercicio se traduce también como adjudicación; en la filosofía, que siempre advierte como necesidad la historicidad y, en la educación cuyo reto básico es la formación de la prudencia en el escenario de la aceleración de la cibernética. La crisis del sujeto y del discurso que lo define permean el orden legal, erosionando la norma, el bien común y los límites opacos de lo público y lo privado, de ahí que emerge la figura controvertida del juez, que exige ser meditada, porque desde los griegos hasta nuestros días su decir trasforma el destino de los hombres. La figura de la mujer, la presencia de lo femenino en la adjudicación conlleva el reto de reconducir y rehacer el derecho posmoderno. Al estar quebrado, escindido el sujeto moderno opera una mutación del mismo que bien podría desplazarse, por la fragilidad y el riesgo en el que se halla, hacia la vida en su constitución y configuración biográfica y geopolítica, es decir, la necesidad de construir el biocentrismo, como el discurso a instaurar. La constatación contemporánea es el fracaso del orgullo moderno que supeditó la naturaleza a su proyecto de dominio y señorío. La crisis ambiental y del modelo de desarrollo impele a repensar de otra manera la relación con el mundo, como sujeto y discurso por restaurar o instaurar.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

