

Apoyo al último año de la secundaria
para la articulación con el Nivel Superior

Cuaderno de trabajo para los docentes

Prácticas de lectura y escritura

**Entre la escuela media
y los estudios superiores**

**Sociedad,
ciencia, y cultura
contemporánea**

ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Coordinación
Marina Cortés

DE PLATÓN A *MATRIX*: UNA INDAGACIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y LA REALIDAD

Autora
Fernanda Cano

Consultoría y lectura crítica
Pablo Erramouspe

CIENCIA Y VERDAD: SOBRE LA DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y LA DESIGUALDAD SOCIAL

Autora
Fernanda Cano

Consultoría y lectura crítica
Eduardo Wolovelsky

FRONTERAS, PUENTES, ESPACIOS DE ENCUENTRO

Autora
Fernanda Cano

Consultoría y lectura crítica
Dolores Estruch

LECTURA CRÍTICA
Beatriz Masine

Áreas Curriculares DNGCyFD

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Eudeba

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Unidad de Información y Comunicación

GABRIEL FABIÁN LEDESMA
MARIO PESCI

DISEÑO DE TAPAS

Campaña Nacional de Lectura

MICAELA BUENO

Primera edición: Abril de 2007

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

Dr. Néstor Kirchner

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Dr. Alberto Dibbern

SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

SUBSECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Lic. Horacio Fazio

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR
Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN
Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES

Lic. Cecilia Cresta

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE
“APOYO AL ÚLTIMO AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO
PARA LA ARTICULACIÓN CON EL NIVEL SUPERIOR”

Lic. Vanesa Cristaldi

COORDINACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA

Dr. Gustavo Bombini

Tres itinerarios a través de la Sociedad, la Ciencia y la Cultura Contemporánea

Los textos que integran este cuaderno de trabajo se organizan alrededor de tres ejes temáticos, en el marco del área Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea. Se trata, en su mayoría, de artículos teóricos, académicos, periodísticos y culturales, que se vinculan con distintas disciplinas: la filosofía, la antropología, la etnografía, las ciencias, la historia, los estudios culturales, la literatura, el cine, entre otras. La propuesta supone, así, un recorrido a través de una variedad de géneros discursivos diversos, de perspectivas teóricas distintas, orientado a partir de cada eje temático. El objetivo es que, a lo largo de ese recorrido, los alumnos profundicen en diversas estrategias de lectura y escritura a partir de una serie de actividades y propuestas que encontrarán en el cuaderno de trabajo destinado a los alumnos. Dicho cuaderno está acompañado a su vez por una antología, que comprende una selección de artículos vinculados a cada uno de esos temas.

Los temas que guiarán cada uno de los recorridos son:

- De Platón a *Matrix*: una indagación sobre los conocimientos y la realidad
- Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica y la desigualdad social
- Fronteras, puentes, espacios de encuentro

Cada docente puede, entonces, seleccionar el tema que desee para iniciar el trabajo con los alumnos, ya sea por su afinidad, por sus conocimientos o, quizás, por las inquietudes que el mismo tema le provoca; inquietudes e intereses que, seguramente, potenciarán el recorrido de estos materiales.

Cada uno de esos temas se divide, a su vez, en cuatro ejes, que corresponden a los cuatro capítulos en que está organizado el cuaderno destinado a los alumnos, una distribución que, por otra parte, puede ser tenida en cuenta para la distribución de las tareas y actividades en los encuentros con los alumnos.

Sobre “De Platón a *Matrix*: una indagación sobre los conocimientos y la realidad”

¿En qué consiste eso que llamamos *realidad*? Tal es la pregunta que abre el cuaderno de trabajo de los alumnos. Y a esa preguntamos agregamos otras: ¿cómo es posible conocer eso que llamamos *realidad*?, ¿elaborando hipótesis o conjeturas sobre los acontecimientos?, ¿fundándonos en nuestras creencias?, ¿apelando a los saberes de otros?, ¿adivinando?, ¿resolviendo los acertijos que nos presenta el mundo como si se trata de enigmas?

Introducción

Para la representación social de nuestra época, la realidad es una construcción. Por su parte, el cine, la literatura, los medios son formas de expresión artística y cultural que nos permiten reflexionar sobre los modos en que esa concepción de la realidad se construye. La filosofía, la historia, los estudios culturales nos brindan, así, herramientas, nociones y nuevos conceptos para pensar en los modos en que accedemos al conocimiento de esa realidad.

El recorrido de este tema se abre con el primer eje, “Ideas, creencias y conjeturas”, en el que se presenta la problemática sobre el conocimiento a partir de la alegoría de la caverna de Platón. Ese clásico texto de la filosofía servirá no sólo de punto de partida para pensar la distinción entre ideas, creencias y conjeturas, sino que también será retomado, hacia el final, por las relecturas que aquella alegoría tuvo en el cine, relecturas que reinterpretan las ideas platónicas en el marco de la época contemporánea.

El segundo de los ejes, “Enigmas: develar y saber”, se enmarca en un trabajo alrededor de *Edipo rey*, de Sófocles, para centrarnos en la figura del investigador, de aquel que intenta descubrir o averiguar algo que, finalmente, parece que ya sabía de algún modo, así como también, revisar la noción de saber que, desde la perspectiva de Foucault viene a emparentarse con el poder.

“Rastros y huellas: indicios”, el tercero de los ejes, presenta un nuevo paradigma en relación con la búsqueda de conocimientos, aquel que se basa en el rastreo de indicios, de detalles, vinculado a la microhistoria, el psicoanálisis, la historia del arte y la literatura policial. Un método de investigación que es, además, un modo de conocimiento, de producción de conocimiento científico.

Por último, el cuarto de los ejes, “Sobre la realidad: construcción, simulación y engaño”, sitúa la problemática sobre la realidad, tal como la presentamos inicialmente, en el marco de la cultura contemporánea. Desde el cine, el comentario y análisis de dos películas recupera las nociones trabajadas ya en el primer eje a partir de *Matrix*, de Larry y Andy Wachowski, y *El show de Truman*, de Peter Weir. Si ambas películas nos permitirán reflexionar sobre el modo en que esa realidad se representa en esas manifestaciones artísticas, el análisis crítico de los medios, en tanto son también un modo de expresión y construcción de la realidad, dará cierre al recorrido.

Sobre “Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica y la desigualdad social”

El recorrido temático vinculado al campo de la ciencia y la tecnología aborda dos cuestiones. Por un lado, la problemática del determinismo biológico, esto es, el funcionamiento del argumento del determinismo biológico que, ya desde el siglo XIX, se aplica para explicar, para justificar las desigualdades sociales entre las personas basándose, para ello, en la diversidad biológica. En la actualidad, las investigaciones en el campo de la sociobiología, que intenta explicar las conductas de las personas a partir de su constitución biológica, y en el campo de la eugenesia, que centra sus estudios en los genes, en la preservación y mejora

de los genes, siguen apelando a aquel argumento. De ahí, la vigencia de esta problemática.

Por otra parte, abordaremos la cuestión de la ciencia en sí misma, las características que la definen, así como también las responsabilidades e intereses que se ponen en juego en la divulgación científica, en el modo en que los conocimientos científicos se hacen públicos para las personas no especializadas.

El primero de los ejes, “Cuando la divulgación es sobre la ciencia”, se centra, entonces, en esta última cuestión. Partiendo de la denominación misma, que se dirime entre “divulgación científica” o “comunicación pública de la ciencia”, abordaremos los argumentos que sostienen la necesidad de una divulgación habida cuenta de los acontecimientos que, vinculados o desencadenados a partir de avances científicos, tuvieron lugar en el siglo XX.

El segundo de los ejes, “¿Libres o determinados biológicamente?”, se detiene en la dicotomía que enfrenta la libertad al determinismo, en el marco de los estudios de la sociobiología. Se trata de comenzar a reflexionar sobre los alcances de las posturas científicas que, basadas en la argumentación del determinismo biológico, circulan actualmente.

“Cráneos, cerebros e inteligencia: *La falsa medida del hombre*”, el tercero de los ejes, se centra en la famosa obra de Stephen Gould, un libro que justamente revisa las investigaciones realizadas durante el siglo XIX, a partir de las mediciones de los cráneos, y durante el siglo XX, a partir de los tests de inteligencia, para desenmascarar el funcionamiento del argumento del determinismo biológico, un argumento que, tal como sostiene Gould, vuelve a aparecer toda vez que las condiciones sociales y políticas precisan de una justificación para dar cuenta de la desigualdad entre las personas.

El último de los ejes, “La naturaleza de las personas: *Oliver Twist*”, propone la lectura de la novela de Dickens y la versión cinematográfica de Roman Polanski (*Oliver Twist*, 2005), para analizar el funcionamiento del argumento del determinismo biológico en ese relato, un argumento que sirve para explicar, en este caso, el devenir social del protagonista.

Sobre “Fronteras, puentes, espacios de encuentro”

Las fronteras son consideradas, tradicionalmente, como límites, como trazados que instalan una suerte de muro o barrera que nos diferencia, distingue y, sin duda, aparta de los otros. Desde las perspectivas más recientes de la antropología y la etnografía, las fronteras comienzan a ser pensadas como espacios en sí mismos, como lugares de encuentro y contacto con los otros, como zonas de intercambio. Si bien esta mirada no anula o minimiza la existencia misma de las fronteras, el objetivo es repensar ciertas nociones que se instalan a partir de considerar la frontera como límite.

En este sentido, el recorrido propuesto tiende a problematizar las dicotomías rígidas que suelen establecerse, las miradas fijas sobre aquellos que habitan un espacio situado del otro lado de la frontera para reflexionar sobre las mezclas, los modos de construcción más o menos compartidos de las personas, de los grupos

Introducción

sociales que entran en contacto, las formas en que esos intercambios refractan en las constituciones identitarias, en las lecturas que hacemos de los otros y, a la vez, de nosotros mismos.

El primero de los ejes, “Fronteras: del límite al contacto”, parte de la consideración de la frontera como límite, justamente, deteniéndose en el trazado de los mapas, de la cartografía, y pasa a considerar la frontera como espacio de contacto, de contaminación, de mezcla, centrándose en la figura del gaucho, en el encuentro entre el gaucho y el indio, a partir del viaje que Martín Fierro, acompañado de Cruz, emprende hacia las *tolderías*.

El segundo de los ejes, “Los viajes: traspasar la frontera”, retoma la problemática a partir de la realización del viaje a otro país, a otra región, a otra cultura, un viaje que supone un encuentro con otros y un posterior regreso al espacio conocido, para detenernos tanto en las miradas que se cruzan como en el modo en que esos encuentros afectan, y a veces determinan, nuestra mirada sobre nosotros mismos, sobre nuestros lugares y nuestra cotidianidad.

“Zonas de contacto, universos de sentido” es el tercero de los ejes. Aquí, también se aborda la problemática del encuentro y contacto con otros, de los efectos que esos encuentros suponen como procesos de transculturación. El encuentro es, en ocasiones, choque y enfrentamiento de culturas diversas, modos de leer y entender el mundo contrapuestos, universos de sentido que se ponen en juego.

Por último, el cuarto eje, “Fronteras, racismo y violencia”, recorre justamente el enfrentamiento violento con el otro, las fronteras entendidas como barreras que imposibilitan la convivencia, la tolerancia. Partiendo desde la perspectiva del Apartheid que instaló en Sudáfrica a través de una serie de leyes que reglamentaron y obstaculizaron la convivencia entre blancos y negros, la propuesta incluye el análisis y comentario de una película, *Haz lo correcto*, de Spike Lee, que recupera ese enfrentamiento desde una mirada polémica sobre el Brooklyn neoyorquino.

Las prácticas de lectura en juego

Los tres temas -hasta aquí brevemente presentados- son amplios, polémicos e inquietantes. Son amplios en el sentido de que pueden ser el puntapié inicial para una investigación, en tanto permiten que se sumen otros textos o artículos que cada docente considere pertinentes, con vistas a ampliar el recorrido. Son polémicos en la medida en que todos, sin excepción, abordan problemáticas que no se encuentran cerradas, que merecen aún análisis y revisión, que han dado -y continúan dando- lugar a debates, a discusiones en disciplinas y campos diversos. Tal vez, por eso mismo, resulten inquietantes, pues los tres itinerarios abordan temas que han interrogado, conmovido y preocupado a la humanidad desde siempre. Las perspectivas desde las que se abordan, el tiempo en que fueron escritos o pensados pueden haber cambiado; pero algunas preguntas y varias preocupaciones aún permanecen.

Hablamos de *itinerarios*, de *recorridos* a través de una serie de textos, guiados por un tema. Entre las metáforas que circulan en torno a la lectura, la más extendida es la que la presenta como un viaje. De hecho, *recorreremos* las páginas de un

libro, *avanzamos* a través de las páginas, nos *desviamos*, *retomamos*... Una metáfora que permite, a su vez, referirnos a la actividad del lector, no ya desde el lugar pasivo en que tradicionalmente ha sido colocado, como si fuera un receptáculo vacío al que hay que moldear, una página en blanco sobre la que hay que imprimir algunos saberes o conocimientos de los que carece. Así pensado, el lector quedaba relegado al lugar de un mero consumidor. La metáfora de Michel de Certeau fue tal vez la más difundida para desandar justamente aquella concepción de un lector pasivo: “Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito”¹.

Subsisten, sin embargo, otras posturas, otros prejuicios. La lectura, al igual que los viajes, responde a motivaciones diversas. Se viaja por placer, para descansar, distraerse; se viaja para conocer lugares extranjeros, desconocidos: la oposición suele presentarse como si se tratara de una fractura insalvable. La lectura por placer, que casi siempre suele asociarse a la lectura de textos literarios, se opone a la lectura para saber, para conocer, para aprender, atribuyéndose a esta última las características negativas: lo tortuoso del recorrido, la rispidez del terreno².

Basándose en una lectura parcial o incompleta de Roland Barthes³, se relaciona el placer con la “no actividad” y se instala una idea de que el goce es “leer y nada más”. Sin embargo, es justamente Barthes quien diferencia el goce del placer y le atribuye a este último la capacidad de apropiarse y producir a partir de lo que se lee. En este sentido, apostamos a la productividad de estos cuadernos de trabajo que, haciendo a un lado aquella fractura insalvable entre el goce y el saber, distanciándose de las posturas que explican la crisis o la falta de lectura basándose en la ausencia de interés de los lectores, proponen recorridos de lecturas que los interpelan como individuos activos, entramados por lecturas, saberes y experiencias de vida.

Decíamos antes que los temas son amplios, polémicos e inquietantes. Dadas esas características, el trabajo, lejos de cerrar caminos de lectura posibles, responder preguntas o afirmar certezas, tiende a la reflexión, a la apertura. Cada uno de los capítulos en que se organizan los tres ejes temáticos gira en torno a una problemática. Esa problemática se explicita en las explicaciones introductorias, en las interrogaciones que se formulan; se amplía y se explora a través de una serie de actividades de lectura. Sin embargo, el cierre de un capítulo no significa la clausura de los temas. Por un lado, porque a partir de nuevos textos los alumnos podrán volver sobre preocupaciones ya planteadas. Por otro lado, porque mantener abiertas la perplejidad ante ciertas preguntas, desencadenar el asombro, la curiosidad, ensayar respuestas tal vez provisionarias, son formas de impulsar –y acompañar– la misma actividad del lector.

Sabemos, claro está, que los textos están sujetos a múltiples interpretaciones; que los sentidos se construyen por caminos diversos, que no siempre se

¹ Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, México, 1996.

² Cano Fernanda y Di Marzo, Laura, “De la lectura como viaje: entre el placer y el saber”, VI Jornadas “La literatura infantil y la escuela”, Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, Mar del Plata, Junio 2006.

³ Roland Barthes, *El placer del texto*, Siglo XXI, México, 1984.

Introducción

resuelven en una respuesta categórica y, sobre todo, tranquilizadora, que la apropiación de los textos requiere de la comprensión del mundo y de nosotros mismos. En este sentido, afirma Chartier: “la apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido”⁴.

Las preguntas, los debates, las discusiones que se promueven en las actividades pueden servir de disparador de nuevas inquietudes, nuevos interrogantes impulsados por la curiosidad de conocer, de saber, de averiguar algo más sobre el tema. Se trata, en todo caso, de abrir no sólo el camino de la lectura, sino también el de los múltiples senderos en los que puede ir bifurcándose. Pues si bien la mencionada metáfora se utiliza con frecuencia para referirse a la lectura, no siempre se contemplan las nuevas rutas, a veces previsibles y otras no tanto, que supone.

Mantener abiertas esas posibles bifurcaciones, sostener las preguntas que derivan de las lecturas exige del docente, a la vez, una escucha y un acompañamiento permanentes: tal su rol de mediador. Y no siempre es fácil acompañar a los lectores en esa tarea, pues requiere que nosotros mismos nos posicionemos abiertos a los diversos significados que entran en discusión a partir de un texto, de las múltiples interpretaciones que puedan desencadenarse. Sin embargo, estamos convencidos de que ése puede ser el camino para que los lectores construyan esas interpretaciones en la misma confrontación con otros, para que formulen, incluso, las preguntas que un texto les provoca cuando los interroga. “Leer sirve, sobre todo, para hacerse preguntas”, sostiene Larrosa. Y agrega: “da igual si son nuevas preguntas o si son preguntas de siempre. El camino del pensamiento tiene que ver con llegar a las propias preguntas, o a la propia formulación de las viejas preguntas”⁵.

Fernanda Cano

⁴ Roger Chartier, *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, FCE, México, 1999.

⁵ Larrosa, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes, 2003.

**De Platón a *Matrix*:
una indagación
sobre los conocimientos
y la realidad**

I. Ideas, creencias y conjeturas

“El mundo de las ideas. Platón”,

por Adolfo Carpio

La propuesta de trabajo en este capítulo gira en torno al primero de los textos que aparecen en la antología destinada a los alumnos: “La alegoría de la caverna”, de Platón. Para introducir a los alumnos en el mundo de la filosofía griega, para dimensionar el lugar que los pensamientos de los primeros filósofos ocuparon en relación a la historia del pensamiento y, también, para contextualizar el pensamiento mismo de Platón, sugerimos comenzar por el artículo “El mundo de las ideas. Platón”, de Adolfo Carpio.

A partir de la lectura de ese texto, los alumnos podrán reconocer el vínculo entre dos pensadores, Sócrates y Platón, maestro y discípulo, así como también distinguir los aportes de cada uno en relación con la problemática del saber.

La elaboración de un cuadro en el que se sinteticen las características centrales que oponen el conocimiento sensible y el conocimiento inteligible les permitirá comenzar a fijar algunos conceptos centrales sobre los que volveremos a lo largo del recorrido de lecturas. El trabajo con ese cuadro se complementa, además, con la inclusión de ejemplos, que den cuenta de esos dos modos del conocimiento. Los ejemplos pueden estar tomados del artículo de Carpio, o bien, en el trabajo en clase, se puede sugerir la búsqueda de nuevos ejemplos similares a aquellos. Para eso, tengan en cuenta los que da el autor, tales como: el remo, la silla, entre otros.

Las dos últimas actividades tienen como objetivo centrar la discusión en los saberes que obtenemos a partir del conocimiento sensible, para reflexionar sobre la validez y grado de certeza que esos conocimientos nos proporcionan, en la confiabilidad que nos aseguran. Protágoras y la famosa frase citada en el texto (“El hombre es la medida de todas las cosas”) retoma esa discusión a la vez que abre la posibilidad de pensar en el carácter relativo de esas ideas.

A partir, entonces, de este primer trabajo introductorio, será posible establecer algunos acuerdos sobre ciertos conceptos, que volverán a retomarse. A saber: la distinción entre el conocimiento sensible y el conocimiento inteligible y la oposición correspondiente entre la opinión y la inteligencia o la razón. Una introducción que consideramos necesaria para abordar la problemática del conocimiento, tal como Platón la formula en la alegoría de la caverna.

“La alegoría de la caverna”,

de Platón

Antes de comenzar con la lectura de la alegoría, los alumnos cuentan con información sobre Platón, sobre la forma en que escribía sus “diálogos” e, incluso, sobre la alegoría, como forma narrativa que permite la exposición de algunas ideas

a través del recurso de la analogía. Si se considera necesario, esas explicaciones sencillas y accesibles pueden ampliarse teniendo en cuenta:

- Otros diálogos escritos por Platón (como el *Fedro*, el *Fedón*, *Gorgias* o la *Apología de Sócrates*).
- La mayéutica, esto es, el método socrático que consiste en la formulación de preguntas destinadas al interlocutor como forma para acceder a nuevos conceptos o ideas.
- La alegoría y la analogía como formas o recursos discursivos que, como en el caso de la alegoría de la caverna, se utilizan con fines explicativos.

Las actividades propuestas para realizar a partir de la alegoría suponen el trabajo con los principales conceptos en relación a los dos modos del conocimiento. Esto se concreta a partir de la escritura de breves textos explicativos que permitan distinguir lo que los prisioneros encadenados y los liberados ven y lo que creen ver en cada caso, incluyendo las modificaciones en la percepción de las cosas que la salida de la caverna supone. Estas ideas pueden ponerse en funcionamiento en la escritura de un posible diálogo entre un prisionero liberado que regresa a la caverna y uno que nunca ha salido de ella. Los alumnos pueden, a su vez, pensar otros relatos posibles que permitan dar cuenta de esos modos de conocimiento.

Por último, a partir de algunas preguntas, se propone ampliar la reflexión entre lo que conocemos y lo que creemos conocer pensando en otras situaciones, propias de la vida actual, como el cine, la televisión, que pueden desencadenar interesantes discusiones. No se trata, en estos casos, de cerrar tales intercambios, pretendiendo imponer o conseguir conclusiones cerradas sobre el tema, pues se trata de una cuestión que, poco a poco, iremos abriendo, con la pretensión de volver a ella en más de una ocasión a lo largo de este recorrido.

Finalmente, para ampliar nociones o reflexiones sobre la interpretación de la alegoría de Platón, en el Anexo, cuentan con un artículo que podrá servirles para resolver dudas o bien comentar otros aspectos del texto junto con los alumnos: “Mito o Alegoría de la Caverna”, por Javier Echegoyen Olleta.

“Introducción a Platón”,

por David Melling

Con la lectura del artículo “Introducción a Platón”, de Melling, se complejiza la distinción entre *doxa* y *episteme* que hemos realizado a partir del primero de los artículos en este capítulo. Tal como se expone en el cuadernillo para los alumnos, se trata de una distinción entre: *dianoia*, el entendimiento, pensado por Platón como un puente que permite pasar del mundo sensible al inteligible y *nóesis*, la inteligencia o razón, dentro del conocimiento inteligible; y entre *eikasía*, imaginación o conjetura, de *pistis*, las creencias elaboradas a partir del sentido común, dentro del conocimiento sensible.

El artículo, por otra parte, nos permite reingresar en la problemática abierta con la alegoría de la caverna, pero a partir de otra situación, comparando las posicio-

nes de los prisioneros liberados y los encadenados, con las de dos niños, según estén sometidos o esclavos al mundo de los placeres. El texto vuelve, además, a pensar el problema del conocimiento en relación con la educación, tema que estaba ya presente en la alegoría anterior.

En principio, las actividades tienden a realizar esa comparación entre ambos artículos, así como también a reflexionar sobre la situación de los dos pequeños, ciertamente extrema en el modo en que se la expone y, tal vez, un poco forzada en la exagerada oposición que plantea. Lo cierto es que permite, al mismo tiempo, pensarnos a nosotros mismos en esa situación, inmersos en “otros lugares” posibles (a semejanza de la caverna) en los que, ya sea por el placer, el dolor y las determinaciones sociales, económicas y culturales, que nos obligan a ver o no ciertas cosas, a percatarnos de algunas y desatender otras, distorsionamos eso que, para decirlo de alguna forma, denominamos *la realidad*.

Las discusiones y los debates propuestos posibilitan, entonces, retomar estas cuestiones en campos como el de la publicidad, la televisión (a la que ya hemos aludido en el apartado anterior) u otras formas que, en forma deliberada o no, pretenden “engañarnos”. Cualquiera sea el grado de inteligencia o suspicacia con el que contemos para, en esas ocasiones, no caer en falsas apariencias, lo cierto es que podemos reconocernos manteniendo creencias o conjeturas que, muchas veces, más tarde, entendemos que no se ajustan a la realidad. Tales, entonces, los debates posibles.

II. Enigmas: develar y saber

*“... con la tarde un hombre vino que descifró
aterrado en el espejo de la monstruosa imagen,
el reflejo de su declinación y su destino...”*

Jorge L. Borges,
“Edipo y el enigma”

Edipo Rey

de Sófocles

A lo largo de este capítulo, transitaremos la problemática del saber desde el punto de vista de los enigmas, de la posibilidad de descifrar un sentido, de averiguar una verdad que viene expresada en términos figurativos, alusivos y que es necesario desentrañar.

Edipo es un claro ejemplo de ello. La historia de la tragedia nos lo presenta como el personaje capaz de descifrar el enigma de la esfinge, cuya resolución lo convertirá en soberano de Tebas. Pero también como aquel que, ante la demanda de su pueblo y no sabiendo cómo disipar la peste que recae sobre sus habitantes, pide ayuda al oráculo, consulta al adivino y, más adelante, entrevista a los testigos que le narrarán (o tal vez, confirmarán) una verdad que afecta a su propia identidad: él es el hijo de Layo, él es el asesino de su padre; él se casó con madre y tuvo hijos con ella.

Varias son las lecturas que advierten en la figura de Edipo al primer investigador de lo que, muchos años más tarde, constituiría el género policial de enigma. (En el Anexo, cuentan con un artículo para profundizar esa temática: “Sobre Edipo como novela policíaca”, por Jaime Castañeda). A partir de esa lectura y deteniéndonos en los sucesivos enigmas y oráculos que se presentan a lo largo de la narración, las actividades proponen:

- La reconstrucción de la historia, atendiendo a la función y ubicación que esos oráculos tienen en la historia.
- El análisis del protagonista, como aquel que intenta descubrir, averiguar, develar la verdad.
- La oposición que se establece entre Edipo y Tiresias, el hombre que razona y resuelve el acertijo, por un lado, y el adivino, por otro.

Por último, todos los personajes que participan de la historia se posicionan de alguna forma frente a esos enigmas. Algunos intentan develarlos mientras que otros, como Yocasta, se resisten a decir lo que saben. A lo largo del texto, pueden rastrearse varias frases vinculadas a los modos de investigar, de conocer, de resolver cuestiones que se nos presentan bajo la forma de un enigma. En el cuadernillo del alumno, hemos seleccionado cinco, que pueden funcionar como disparadoras de un texto para comenzar a reflexionar sobre este tema.

“La pregunta por la verdad”

por Karl Jaspers

El artículo seleccionado del filósofo alemán Karl Jaspers (1883-1969) nos permite describir y denominar el recorrido del personaje de Edipo en su búsqueda de la verdad.

Es interesante comentar, con los alumnos, el modo en que el filósofo expone aquí sus ideas, la forma en que va entramando a lo largo del texto sus conceptos con fragmentos, citas, frases de la tragedia de *Edipo rey*, que le permiten ilustrar y fundamentar esas ideas.

La primera de las actividades propuestas tiene como objetivo comparar la propia descripción del personaje de Edipo, que los alumnos han desarrollado a propósito del trabajo con la obra.

La segunda intenta señalar las acciones principales que Jaspers observa en ese recorrido que supone la búsqueda de la verdad: la “sospecha”, que mueve a la “indagación”, que permite el “descubrimiento”. Sabemos, por otra parte (y el mismo Edipo es un claro ejemplo de ello) que se trata de una secuencia no exenta de desvíos, de retrocesos, de vueltas atrás. Y también de oposiciones, como la que tiene lugar entre el saber al que se accede por medio de la razón (en el caso de Edipo, cuando resuelve el acertijo) y aquel al que se llega por medio de la adivinación (en el caso de Tiresias).

Por último, tanto este artículo como el siguiente permiten ver cómo la antigua tragedia, en el camino de la filosofía, en el recorrido de la historia del pensamiento y aquel al que se llega por medio de la adivinación exenta de desvobre este o, presenta una vigencia y una originalidad que justifica las nuevas lecturas, siempre abiertas.

La verdad y las formas jurídicas (fragmento)

Michel Foucault

Poco antes de desarrollar el concepto de saber, tal como Michel Foucault (1926-1984) lo analiza en el fragmento que se encuentra en el cuadernillo destinado a los alumnos, el filósofo francés sostiene: “Creo que hay realmente un complejo de Edipo en nuestra civilización. Pero este complejo nada tiene que ver con nuestro inconsciente y nuestro deseo, y tampoco con las relaciones entre uno y otro. Si hay algo parecido a un complejo de Edipo, éste no se da al nivel individual sino al nivel colectivo; no al propósito del deseo y el inconsciente sino a propósito del poder y saber. Es esta especie de “complejo” lo que me gustaría analizar” (pág. 39).

Para Foucault, la tragedia de Edipo es el primer testimonio de las prácticas judiciales griegas, en tanto plantea que la obra, se presenta como “una historia en la que unas personas –un soberano, un pueblo– ignorando cierta verdad, consiguen a través de una serie de técnicas (...) descubrir una verdad que cuestiona la soberanía del soberano”.

Si bien en el marco de los cuadernillos no hemos abordado esta problemática, así como tampoco la lectura que el psicoanálisis ha realizado a partir de esta obra, nos parece oportuno mencionarlo para contextualizar las ideas del filósofo francés.

En las actividades y propuestas destinadas al alumno, nos detendremos en la concepción de saber, en el modo en que se describe la actitud de Edipo como aquel que encuentra. Ese proceso de “encontrar” viene a oponerse en el mismo artículo al “conocer” a través de la inteligencia, o de la razón. Y se vincula, además, con el “ver”. Edipo sería, así, el que sabe porque logra *encontrar*, pero también el que *quiere ver*.

Esta idea del saber vinculada al “ver” permite cerrar el recorrido de este capítulo vinculándolo, además, con la alegoría de la caverna presentada en el capítulo anterior. Tal la última actividad que propone comparar la actitud de los prisioneros, los encadenados y los liberados, con la figura de Edipo. Y sirve, como veremos a continuación, para introducir algunas nociones que serán el tema del capítulo siguiente: la lectura de indicios.

III. Rastros y huellas: indicios

“No podría llegar lejos rastreando si no tuviera algún indicio”.

Sófocles, *Edipo rey*

“El mundo está lleno de cosas obvias que a nadie se le ocurre, ni por casualidad, observar”.

Arthur Conan Doyle, *El sabueso de los Baskerville*

“El oficio del historiador: entre Sherlock Holmes y Sigmund Freud”

por Fabián Campagne

El tema de este capítulo es la presentación de lo que, en el ámbito de las ciencias sociales, se conoce como “paradigma indiciario”. Se trata de un método de construcción de conocimientos que Carlo Ginzburg comenta en un artículo publicado en 1979, con el título “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, incluido en la antología destinada a los alumnos.

Antes de dedicarnos a la lectura de ese artículo, sugerimos comenzar por el artículo que lo precede en la antología: “El oficio del historiador: entre Sherlock Holmes y Sigmund Freud”, por Fabián Campagne. Se trata de un texto en el que Campagne comenta la importancia de ese método para el oficio del historiador, un trabajo que, en el marco de las ciencias sociales y en oposición a las ciencias denominadas “duras”, suele criticarse por su falta de rigurosidad; una oposición que se ha acentuado a partir de las investigaciones de lo que se denomina la “microhistoria”, esto es, la rama de la historia que se ocupa de cualquier clase de acontecimientos, personajes u otros sucesos del pasado que, para otros, pasarían inadvertidos. Las razones por las que esos hechos interesan al historiador suelen ser diversas. Lo cierto es que, a partir de esos relatos que aparecen como en menor escala, detenidos en lo cotidiano, acceden a nuevas interpretaciones del pasado.

Al mismo tiempo que sirve de introducción a la lectura del artículo de Guinzburg, el texto de Campagne permite que los alumnos comprendan el alcance de las investigaciones de Guinzburg en disciplinas tan diversas como el psicoanálisis, la historia del arte, la criminología, a la que se suma, entonces, la microhistoria.

Dado que se trata de un artículo cuya lectura sirve de introducción a la siguiente, las actividades apuntan a subrayar ciertos aspectos relevantes, que serán ampliados a partir del artículo de Guinzburg:

- Las características del paradigma indicial como método de construcción de conocimientos.

- La tarea del historiador, en tanto reconstruye una realidad de la que no ha sido testigo, desplegando la comparación entre los historiadores y los cazadores y rastreadores.
- La identificación de las tres disciplinas que adoptaron ese método (la historia del arte, la criminología y el psicoanálisis) y quienes se ocuparon de hacerlo (Morelli, Holmes y Freud).

Seguramente, los alumnos conocen o han leído algunos relatos de Arthur Conan Doyle, centrados en el famoso Sherlock Holmes. O bien, alguno de los cuentos policiales de Poe. Comentar esos relatos, leer alguno en clase o recomendar su lectura puede ser una tarea para que los alumnos vayan prestando atención al modo en que el rastreo de los detalles, de los datos aparentemente insignificantes cobran relieve en el marco del paradigma indiciario.

Uno de los cuentos particularmente interesante en ese sentido es “Los crímenes de la Rue Morgue”, de E. A. Poe. En la introducción a ese cuento, luego de comentar las diferencias entre el jugador de ajedrez y el jugador de damas, el narrador cuenta una anécdota que presenta la forma en que razonaba Dupin. Y para eso relata los pormenores de un paseo nocturno con el famoso caballero, mostrando qué detalles observaba, cómo los relacionaba y qué conclusiones obtenía.

“Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”

por Carlo Ginzburg

La lectura de este artículo permitirá que los alumnos amplíen el conocimiento que las disciplinas ya mencionadas hicieron del paradigma indicial: la crítica del arte, el psicoanálisis, la criminología, la microhistoria. Las actividades, en este sentido, apuntan a reconocer entonces los mecanismos de cada una, las forma en que esos “detalles”, “elementos secundarios”, “vestigios”, “desperdicios” se vuelven capitales a la hora de basar en ellos un posible método interpretativo.

Es interesante, entonces, detenerse a comentar cómo el mismo Ginzburg pone en escena ese método cuando rastrea los diversos seudónimos que usaba Morelli en los textos y correspondencias del propio Freud, cómo, a partir de esos rastreos, emparenta a esos dos personajes, ubicando al primero como precursor del método que hizo famoso al segundo.

Por último, rastrear las diversas formas de denominación de esos detalles que en el título se presentan como “indicios” permitirá que los alumnos reflexionen sobre los usos posibles, sobre la forma de pensarlos ya sea para determinar la autenticidad de un cuadro cuanto para definir las características de una persona.

Para profundizar este tema, en el anexo cuentan con “Microhistoria”, un artículo enciclopédico que les permitirá ampliar las nociones sobre ese nuevo campo así como también conocer sus investigadores, entre ellos, claro está, el italiano Carlo Ginzburg.

“La abducción, a fin de cuentas, no es otra cosa que intentar adivinar”

por Nancy Harrowitz

La propuesta de lectura de este artículo recupera las nociones ya presentadas en los artículos anteriores, en relación con el paradigma indicial, deteniéndose principalmente en los modos de razonamiento de la figura del detective de los relatos policiales. Pero, a su vez, la autora establece una comparación entre ese mecanismo de razonamiento (que habitualmente en las descripciones del “método del detective” suele reducirse a la deducción) y los modos de realizar inferencias propuestos por el filósofo y lógico norteamericano Charles Peirce (1839-1914).

El artículo se detiene, entonces, en la caracterización de lo que Peirce, en sus *Collected Papers* (1935-1966) y en otros lugares de sus manuscritos, discute un concepto que en ocasiones diferentes denomina “abducción”, “retroducción”, “hipótesis”, “presunción” y “argumento originario”, pero ha sido el término “abducción” por el que se lo ha distinguido en la mayoría de la bibliografía posterior.

Para pensar en la abducción, interesa sobre todo detenerse en algunas características que la distinguen de la deducción y la inducción:

- El carácter hipotético y provisorio, si se quiere, de la formulación.
- El salto a que obligan, desde el punto de vista del pensamiento, para intentar explicar, esto es, desarrollar apelando a algunas leyes, esa primera formulación.
- El rasgo creativo que supone el procedimiento.
- Sus implicancias, dado ese rasgo creativo, para la producción de nuevos conocimientos.

En el caso de la deducción, en la medida en que se desprenden de leyes que funcionan como punto de partida, poco hay de novedoso en lo que a la producción de nuevas ideas se refiere. Lo mismo puede decirse de la inducción, en tanto supone la verificación de lo conocido. De ahí la importancia de detenerse en la creatividad del procedimiento en el caso de la abducción.

Si el investigador, sin saber muy bien por qué en principio, se detiene a observar un detalle que para otro pasa desapercibido, si se decide a investigar a partir de ese pequeño rastro que ha capturado su atención, que de alguna forma le ha sembrado un enigma, es justamente ese carácter inédito del encuentro con algo sorprendente el que desata la búsqueda, motiva la investigación y mueve a intentar adivinar una explicación que de cuenta de eso inexplicable con que acaba de toparse. Tal sería, en un relato sencillo, el trabajo del investigador a partir de la abducción y las consecuencias que, para el avance del conocimiento científico destacó ya Charles Peirce.

Para profundizar este tema, en el anexo cuentan con otro texto: “Holmes comparado con Peirce”, de Máximo Bonfantini y Giampaolo Proni.

“Ya conoce usted mi método: una confrontación entre Charles Peirce y Sherlock Holmes” (fragmento)

por T. Sebeok y J. Umiker-Sebeok

A modo de cierre de las lecturas correspondientes a este capítulo, en el cuadernillo para los alumnos cuentan con un texto cuya lectura proponemos compartan en forma grupal, en la clase, en voz alta.

El texto comenta un episodio que vivió el mismo Peirce, cuando en ocasión de un viaje fue víctima de un robo. Peirce, de manera similar a los detectives que venimos comentando, va actuando según las hipótesis que formula sobre el posible ladrón. Y el relato que arma combina la recuperación de varias de las nociones que se trabajaron en este capítulo con una entretenida investigación, narrada al modo de los cuentos policiales. De ahí que, dadas esas características y sumadas a la autoría del relato, su lectura se convierta en un cierre significativo.

IV. Sobre la realidad: construcción, simulación y engaño

“Bienvenidos al desierto de lo real”,
Jean Baudrillard, *Simulacros y simulación*;
Morfeo, *The Matrix*.

“Platón en el cine”

por Luis Dib

Antes de comenzar con la lectura y actividades propuestas en este capítulo, les sugerimos que recomienden a los alumnos dos películas: *Matrix* (1999, Larry y Andy Wachowski) y *El show de Truman* (1998, Peter Weir). A partir de esos films y de los artículos que aparecen en este capítulo, les será posible indagar y preguntarse por las formas en que leemos, nos representamos e interpretamos eso que denominamos como *la realidad*.

La realidad, a partir de la ya clásica obra de Berger y Luckmann (*La construcción social de la realidad*, Amorrortu, 1968, 2003), es pensada como una construcción que, como tal, expresa de algún modo las características de la sociedad que la realiza. En la medida en que pensamos la realidad como construcción, tampoco podemos asegurar que exista *una* versión de la realidad. En todo caso, las personas, los grupos sociales forjan, cada una a su modo, según sus intereses o sus límites, su propia mirada sobre esa realidad.

Las películas sugeridas, por otra parte, nos permiten volver a las ideas y planteos de Platón, ya comentados en relación con la alegoría de la caverna: una problemática que nos situaba en las formas posibles de acceso al conocimiento, pero ahora, en el marco de nuestra vida contemporánea, con la invención de una realidad virtual, de la multiplicación de las pantallas de por medio.

Las actividades propuestas permiten, por un lado, la comparación de los dos films entre sí, a partir de analizar:

- La situación de cada uno de los protagonistas, Neo y Truman;
- El acompañamiento o guía con el que cada uno cuenta, con Morfeo y Cristof respectivamente;
- Los mundos en que se hallan inmersos: el mundo virtual de la *Matrix* y el set de televisión;
- La complicidad, traición o compañerismo que encuentran en otros personajes que habitan ese mundo: compárese, por ejemplo, la relación de Neo con sus compañeros de comando, incluyendo al traidor Cifra, con la situación de Truman en relación con su esposa, su jefe, sus vecinos.

- La actitud de cada uno de los personajes frente al descubrimiento de la realidad en que viven.

Ambas películas pueden, a su vez, compararse con la alegoría de la caverna y el artículo propuesto abre la discusión en ese sentido.

Los temas, inquietantes, como sostiene Dib, nos permiten reflexionar, desde la historia presentada en las películas y a través de los planteos de Platón, sobre el modo en que, hoy en día, concebimos o nos posicionamos en relación con eso que se nos presenta como *realidad*. La última de las actividades de escritura propone, en ese sentido, la escritura de un texto seguramente argumentativo, donde se sostengan las afirmaciones, ideas y creencias de los alumnos sobre el tema.

Tres son las posturas sugeridas (a las que podrían también agregarse nuevas) que funcionan como punto de partida:

- Sospechar el engaño e intentar descubrir la verdad.
- Vivir en el engaño por no advertir la construcción de esa realidad.
- Constatar que se trata de un engaño y preferir el mundo de las apariencias.

“La preferencia ética por vivir en un mundo real, I: Matrix. Desafío total”

por Juan Antonio Rivera

Este artículo supone la profundización de los temas abiertos con las películas, con el artículo “Platón en el cine”, centrando ahora la atención en la película *Matrix*. Dos son los momentos del film que se detiene a analizar cada uno de los fragmentos seleccionados.

Por un lado, en “Dormidos y despiertos”, se comenta la posibilidad de distinguir entre el mundo real y el soñado (tal como ocurre en *Alicia en el país de las maravillas*, a la que la película alude cuando menciona al conejo blanco y a la necesidad de seguirlo), de salir del mundo virtual para entrar en el mundo real (que Neo concreta cuando acepta la pastilla que Morfeo le ofrece). En ambos casos, el pasaje de uno a otro mundo se propone en términos de un “despertar”. Aquí, la metáfora, tal vez obvia, merezca que nos detengamos en ella: despertamos cuando nos damos cuenta, cuando reconocemos, cuando distinguimos; en el mundo de las sombras, el de los sueños, el virtual, hemos estado, por ignorancia o engaño, “dormidos”. Reconocer el engaño es, entonces, “despertar” a la verdad.

Por otro lado, en “El oráculo y el problema de la creencia”, se trabaja sobre el encuentro, en el recorrido de la búsqueda de la verdad, de personajes que nos confirman o refutan nuestras creencias, que nos ayudan o entorpecen el camino. Tal el encuentro de Neo con la pitonisa, que permite reflexionar sobre el modo en que se construyen nuestras creencias, sobre la forma en que las ratificamos o rectificamos según nuestros deseos. La pitonisa, por otra parte, nos permite

comparar la situación de Neo con la de Edipo. No olvidemos que, en *Matrix revoluciones*, la tercera de las películas que completa la saga, Neo quedará ciego. Él, el elegido, el que ha querido ver y saber de qué se trataba el mundo real, pierde la vista.

Así, las actividades apuntan a reconocer esos vínculos entre las historias hasta aquí presentadas, a comenzar a desarrollar caminos de interpretación que nos permitan ir formando, cuestionando y revisando nociones.

Por último, estas últimas ideas, la posibilidad de ver y ser vistos, de reconocer el mundo y reconocernos en él, el estar “despiertos” o “dormidos” ante la realidad, también pueden trabajarse en *The Truman show*. Para eso, en el Anexo, cuentan con un artículo cuya lectura pueden compartir con los alumnos: “El dilema ético de la elección entre lo real y lo aparente en Truman”, por Juan A. Rivera

“Lo ‘real’ es un invento de los medios”

por Jorge Halperín

El último de los artículos incluido en el cuadernillo para el alumno propone la reflexión sobre el tema que venimos trabajando en el mundo de los medios: si los medios, a través de la televisión, de las imágenes, de los relatos que dan cuenta de lo que efectivamente pasó en el mundo construyen, colaboran o distorsionan la realidad.

La problemática no es, claro está, nueva. Ya en ocasión de la Guerra del Golfo, numerosos intelectuales observaron el modo en que esa guerra fue transmitida, convirtiéndola en un espectáculo, esto es, un programa más que reunía a la familia frente al televisor, una pantalla que se apagaba poco antes de ir a dormir, cuando la “película de la guerra” había terminado (o nos hartábamos de verla).

Las actividades proponen, en este sentido, una reflexión que promueva una mirada crítica en relación al papel de los medios. Y pueden, en este sentido, traerse a la memoria otros hechos, más recientes, cuya transmisión fue polémica, discutida por la saturación de imágenes, que parecen provocar, en la línea del autor del artículo, una suerte de “insensibilidad” como actitud del espectador frente a lo que ocurre, a los hechos que se comunican. Tal el caso del atentado a las Torres Gemelas, 2001.

Sabemos que, por otra parte, no ha sido ésta siempre la postura frente a lo que se transmite por televisión. En ocasiones, ver la imagen funciona como garantía de realidad: “*Lo vi por televisión*” es, a veces, el argumento que da validez a una observación, a la constatación de un hecho. El contraste de esas dos actitudes por parte del espectador, el rol que los medios cumplen en las miradas que la sociedad construye sobre la realidad, sobre los acontecimientos son, así, los temas a discutir con los alumnos.

Epílogo

(o un nuevo modo de comenzar)

El epílogo, en este caso, presenta una historieta. Hacia el final, el texto que aparece en el recuadro, pretende sintetizar varias de las preocupaciones y temáticas que, a lo largo del cuadernillo, se recorrieron.

Lejos de ser una suerte de cierre (de ahí el título), se propone instalar la discusión, abrir a la reflexión y, si se quiere, mantener vivas algunas ideas que nos permitan seguir atravesando el camino del pensamiento.

¿Cómo reconocer cuál es el relato más *verdadero* de la realidad cuando existen tantas formas diversas de contarlo? ¿Cómo no aceptar que, cada uno de esos epígrafes, es una forma de construir una mirada sobre la misma realidad?

Quino, a través de la repetición de la misma imagen, a través de la sucesión de múltiples epígrafes, nos advierte nuestra condición de prisioneros, de esclavos, de espectadores de eso que, simplemente, llamamos *realidad*.

Anexo

Los siguientes materiales se adjuntan como anexo a los publicados en la antología y el cuaderno destinado a los alumnos. Se presentan divididos en cuatro capítulos, correspondientes a los capítulos en que está organizado el material.

I. Ideas, creencias y conjeturas

Mito o Alegoría de la Caverna

por Javier Echegoyen Olleta

Mito con el que Platón describe nuestra situación respecto del conocimiento: al igual que los prisioneros de la caverna que sólo ven las sombras de los objetos, nosotros vivimos en la ignorancia cuando nuestras preocupaciones se refieren al mundo que se ofrece a los sentidos. Sólo la filosofía puede liberarnos y permitirnos salir de la caverna al mundo verdadero o Mundo de las Ideas.

En el libro VII de “República” (514a-516d), Platón presenta el mito de la caverna. Es, sin duda, el mito más importante y conocido de este autor. Platón dice expresamente que el mito quiere ser una metáfora “de nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación”, es decir, sirve para ilustrar cuestiones relativas a la teoría del conocimiento. Pero tiene también claras implicaciones en otros dominios de la filosofía como la ontología, la antropología e incluso la política y la ética; algunos intérpretes han visto también implicaciones religiosas.

La descripción del mito tal y como lo narra Platón en “República” se articula en varias partes:

1. Descripción de la situación de los prisioneros en la caverna.
2. Descripción del proceso de liberación de uno de ellos y de su acceso al mundo superior o verdadero.
3. Breve interpretación del mito.

I. Descripción de la situación de los prisioneros

Nos pide Platón imaginar que nosotros somos como unos prisioneros que habitan una caverna subterránea. Estos prisioneros desde niños están encadenados e inmóviles de tal modo que sólo pueden mirar y ver el fondo de la estancia. Detrás de ellos y en un plano más elevado hay un fuego que la ilumina; entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto al borde del cual se encuentra una pared o tabique, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima de él, los muñecos. Por el camino desfilan unos individuos, algunos de los cuales hablan, portando unas esculturas que representan distintos objetos: unos figuras de animales, otros de árboles y objetos artificiales, etc. Dado que entre los individuos que pasean por el camino y los prisioneros se encuentra

la pared, sobre el fondo sólo se proyectan las sombras de los objetos portados por dichos individuos.

En esta situación los prisioneros creerían que las sombras que ven y el eco de las voces que oyen son la realidad.

II. Proceso de liberación del cautivo

A. Subida hacia el mundo exterior: acceso hacia el mundo verdadero.

1. En el mundo subterráneo.

Supongamos, dice Platón, que a uno de los prisioneros, “de acuerdo con su naturaleza” le liberásemos y obligásemos a levantarse, volver hacia la luz y mirar hacia el otro lado de la caverna. El prisionero sería incapaz de percibir las cosas cuyas sombras había visto antes. Se encontraría confuso y creería que las sombras que antes percibía son más verdaderas o reales que las cosas que ahora ve. Si se le forzara a mirar hacia la luz misma le dolerían los ojos y trataría de volver su mirada hacia los objetos antes percibidos.

2. En el mundo exterior.

Si a la fuerza se le arrastrara hacia el exterior sentiría dolor y, acostumbrado a la oscuridad, no podría percibir nada. En el mundo exterior le sería más fácil mirar primero las sombras, después los reflejos de los hombres y de los objetos en el agua, luego los hombres y los objetos mismos. A continuación contemplaría de noche lo que hay en el cielo y la luz de los astros y la luna. Finalmente percibiría el sol, pero no en imágenes sino en sí y por sí. Después de esto concluiría, con respecto al sol, que es lo que produce las estaciones y los años, que gobierna todo en el ámbito visible y que de algún modo es causa de las cosas que ellos habían visto.

Al recordar su antigua morada, la sabiduría allí existente y a sus compañeros de cautiverio, se sentiría feliz y los compadecería. En el mundo subterráneo los prisioneros se dan honores y elogios unos a otros, y recompensas a aquel que percibe con más agudeza las sombras, al que mejor recuerda el orden en la sucesión de las sombras y al que es capaz de adivinar las que van a pasar. Esa vida le parecería insoportable.

B. Regreso al mundo subterráneo, exigencia moral de ayuda a sus compañeros.

1. Confusión vital por la oscuridad de la caverna.

Si descendiera y ocupara de nuevo su asiento tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, sería incapaz de discriminar las sombras, los demás lo harían mejor que él, se reirían de él y dirían que por haber subido hasta lo alto se le han estropeado los ojos y que no vale la pena marchar hacia arriba.

2. Burla y persecución.

Si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz se burlarían de él, lo perseguirían y lo matarían.

III. Interpretación

A. Comparación de las realidades.

Debemos comparar la región visible con la morada-prisión y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol.

B. Comparación de los procesos.

El ascenso y contemplación de las cosas de arriba es semejante al camino del alma hacia el ámbito inteligible.

C. Valor de la Idea del Bien.

Objeto último y más difícil del mundo cognoscible: la Idea del Bien.

Idea del Bien: causa de todas las cosas rectas y bellas; en el mundo visible ha engendrado la luz y al sol, y en el ámbito inteligible es la productora de la verdad y de la inteligencia; es la realidad que es necesario ver para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.

En: Javier Echegoyen Olleta, *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega, Editorial Edinumen (Extracto tomado de la página web “Torre de Babel ediciones”).

II. Enigmas: develar y saber

“Sobre Edipo como novela policíaca”

por Jaime Castañeda

La historia de la novela policíaca comienza hacia 1840 con Edgar Allan Poe, a quien puede llamarse el padre de este género; no obstante, existen algunos antecedentes, entre los cuales el más remoto data del siglo V a.C.; nos referimos a la obra dramática de Sófocles Edipo Rey, para algunos la más grande de las tragedias griegas.

El mito de Edipo es presentado en la obra de Sófocles a manera de una investigación que el propio personaje cumple y de la que resultará su autoconocimiento. Para quienes no recuerden de momento la trama de la genial tragedia, sintetizo a continuación su argumento:

Un oscuro oráculo afirmaba que Edipo mataría a su padre y se casaría con su madre. Para librarse de tal destino, Edipo huye de su patria. En el cruce de dos caminos riñe con otros viajeros y encolerizado mata a uno de ellos. Al llegar a Tebas y por haber resuelto el enigma de la Esfinge es premiado con el trono y debe desposar a Yocasta. Pasado el tiempo, Tebas es asolada por una peste... Consultado el oráculo, contesta: debe arrojarse al impuro que mora en la ciudad tebana. ¿Quién es el impuro? Edipo, seguro de sí mismo, inicia la investigación con la implacabilidad propia de un detective. Al final de la tragedia, y en posesión de muchos datos, Edipo deberá reconocer que él es el impuro del que hablaba el oráculo, pues sin saberlo mató a su padre Layo en el cruce de dos caminos y se casó con su madre Yocasta. (Es miserable la condición humana pues no puede escapar al designio de los dioses.) Horrorizado ante su descubrimiento, Edipo apura su castigo: se saca los ojos que “no vieron cuando debieron ver”. La investigación ha terminado, el propio investigador es el homicida-incestuoso. Se cierra así la búsqueda; el orden es restablecido.

La tragedia griega buscaba operar una catarsis en el espectador mediante la producción de dos fuertes sentimientos el terror y la piedad. En el caso de Edipo Rey se produce un restablecimiento del orden religioso y moral transgredido por el culpable. No son de igual índole e intensidad los sentimientos que el relato moderno se apresta a despertar en el lector.

El lector de la novela policíaca se identifica especialmente con el personaje central que siempre desempeña el papel de investigador. El deleite que produce la lectura de este género literario está, inserto en el desarrollo de la investigación misma.

La emoción por excelencia que registra es esencial al seguimiento del proceso deductivo; es un placer intelectual ir reconstruyendo la situación global a partir de los datos que, el autor va dando en el transcurso de la narración. Por fin se concluirá quién fue el asesino y se dará la explicación justificativa del acto que determinó el comienzo de la investigación.

En cuanto al protagonista (el detective), una vez resuelto el caso, está en condiciones de comenzar una nueva investigación.

Durante muchos años, el género policiaco fue visto con menosprecio en los círculos académicos y pretendidamente intelectuales, donde se le clasificaba despectivamente como “subliteratura”.

Es cierto que a primera vista podría pensarse que el crimen es de por sí un tema antiestético, mas conviene señalar que muchas de las grandes obras de la literatura universal abordan el tema, dando verdadero valor artístico a su tratamiento; tal es el caso de obras como *Macbeth* de Shakespeare, *Los miserables* de Víctor Hugo o *Crimen y castigo* de Dostoyevski, por citar sólo algunos ejemplos.

Con el propósito de reafirmar esta apreciación, nos parece oportuno recordar el juicio que sobre el particular expresó el notable escritor inglés Thomas de Quincey: “La gente comienza a darse cuenta de que la ejecución de un bello crimen entraña algo más que la presencia de dos imbéciles (el asesino y la víctima), un cuchillo, una cartera y un sendero oscuro. El objetivo, la situación de los actores, la luz y la sombra, la poesía, el sentimiento, éstos son los elementos que parecen indispensables en obras de esta naturaleza”.

Desde la publicación de la ya clásica obra de de Quincey, *Del asesinato considerado como una de las bellas artes*, la realidad del placer estético que proporciona una novela o un relato policiacos no puede ponerse en duda.

Si Poe fue el iniciador del género, el famoso escritor británico Arthur Conan Doyle, creador del aún más famoso Sherlock Holmes, tiene el mérito de haberlo consolidado. El método deductivo que tanta popularidad confirió a Holmes, es el mismo que aplica Dupin, el detective de Poe, en sus investigaciones.

En Estados Unidos aparece un estupendo innovador, Dashiell Hammett, quien antes de revelarse como un magnífico novelista, había desempeñado el oficio de detective privado para la Agencia Pinkerton. Así pues, su experiencia personal explica el mayor realismo de sus obras y la convincente caracterización de sus personajes, especialmente del investigador Sam Spade, protagonista de sus novelas. Éste ya no es el clásico detective cerebral que resuelve los casos sin ensuciarse las manos, por el contrario, se trata de un hombre rudo, violento, inmerso en el despiadado ambiente del hampa propio de las grandes ciudades. Por todo ello se le considera el precursor de la escuela americana, también llamada serie negra, de la novela policíaca.

Jaime Castañeda, *Sobre la novela policíaca*, en: ESTUDIOS. filosofía-historia-letras, Primavera 1988.

biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras12/notas2/sec_1.html - 13k -

Interpretación filosófica del mito de Edipo

Hegel subraya la significación de Edipo como el primer filósofo de la historia, entendiendo por esto el primer momento registrado en la literatura en que se usa exclusivamente la razón filosófica, a diferencia del dictado oracular, para intentar resolver un problema enigmático y arcano pero de importancia vital para el grupo

humano. En el mito dramatizado en “Edipo Tirano” de Sófocles, había sido necesario pedir a un hombre, a cualquier voluntario que se sintiera capaz, que se enfrentara a la Esfinge, dado que los sacrificios propiciatorios ofrecidos habían fallado. El nombre “Edipo” significa pies hinchados. La maldición del oráculo de Delfos que pesaba sobre el personaje es bien conocida: parricidio e incesto. En la interpretación hegeliana se enfoca el mito de Edipo en términos filosóficos. Esta interpretación es retomada en “Edipo Filósofo” (1998) de Jean-Joseph Goux.

Hegel resalta que el discurso simbólico era en la leyenda representado por el enigma que plantea la Esfinge en la forma de una breve narrativa aparentemente metafórica de las etapas de la vida humana: ¿cuál es el animal que por la mañana se apoya en cuatro patas, al mediodía en dos y por la tarde en tres? El simbolismo es reemplazado por un concepto cuya función es señalar a lo humano como radicalmente distinto del resto del cosmos. La interpretación de Hegel, en el marco de la historia de las ideas, se centra en la respuesta de Edipo: “el hombre”. Según su análisis, la respuesta tiene el carácter de concepto, esencialidad del pensamiento, en oposición al carácter alegórico-metafórico del enigma de la Esfinge, y representa un giro axial en la historia de la reflexión sobre la esencia del mundo. El símbolo había sido hasta entonces la materia prima del pensamiento mitológico pero carecía de la capacidad de diferenciar claramente, a nivel del pensamiento, entre los diferentes dominios del ser. En el enigma como símbolo, a la vez expresión y representación de la Esfinge, lo animal y lo humano aparecen mezclados sincréticamente. Esta indiferenciación también se encuentra representada en el cuerpo monstruoso de la Esfinge. La fuerza explicativa del concepto sobrepasa a la del símbolo: su generalidad, su nivel de abstracción, el hecho de que se constituye tras largo y elaborado proceso analítico y formal, el que consista las más de las veces de una sola palabra de amplia connotación y que sea una sola noción distinta y única de suficiente contenido en extensión y profundidad. En estos términos, es pues Edipo el primer filósofo de la historia e irrumpe en el escenario histórico de una manera definitiva pero problemática, enfrentando a una tradición religiosa de profundo arraigo popular y aliada importante del aparato del estado.

Jean-Joseph Goux interpreta el gesto edípico de apuntar a sí mismo al contestar a la Esfinge como un giro humanístico en materia de epistemología: el saber es creado por y para el ser humano. Hace énfasis en dos dimensiones importantes de la tragedia de Sófocles: la confrontación directa entre el saber filosófico y el mitológico y la arrogancia implícita en el hecho de que un saber no iniciático pretenda ser capaz de resolver los grandes asuntos que hasta entonces eran considerados competencia exclusiva de los dioses. Según Goux, es ésta la arrogancia que se castiga en la tragedia de Edipo, quien se enfrenta así directamente a Apolo y será castigado gravemente.

La singular incorporación de la figura de la Esfinge y su enigma representa al mismo tiempo la presencia viva del pasado y su tradición animística e incorporando además ahora como temática la violencia propia de la vida humana individual que surge en la familia y la sociedad. La Esfinge griega es hija de Equidna, figura mitológica madre de monstruos y que encarna entre otras cosas al incesto.

La confrontación verbal entre Edipo y Tiresias es explicada por Goux con la descripción del surgimiento de lo que para entonces era una forma nueva de racionalidad: a diferencia de las artes plásticas y la arquitectura basadas en una

comprensión aspectiva que predominaba hasta los tiempos de la grandeza de Egipto, las artes plásticas y la arquitectura de la Grecia clásica incorporan un diseño y construcción en base a perspectiva. La primera prescinde del punto de vista del espectador, nihiliza al sujeto, reconociendo tácitamente realidad absoluta y total al objeto representado. En la perspectiva, en cambio, el punto de vista del observador es determinante de la representación, siendo éste un cambio radical en la racionalidad no sólo de las artes plásticas sino que se extiende a la filosofía.

En las **revoluciones científicas** (Kuhn, 1970), el cambio de **paradigma** científico se equipara a una especie de conversión religiosa motivada por muy diversas causas, en la cual la teoría predominante, mucho más antigua, cuenta con una amplia variedad de recursos mientras que el paradigma emergente apenas puede ser concebido por los pensadores de avanzada y no tiene por lo pronto mucho sobre qué hablar sino que comienza a gestarse como revolución intelectual.

Goux, siguiendo a Hegel, considera a Edipo como el primer filósofo en cuanto se señala a sí mismo como el origen y el fin del pensamiento mientras que al pensamiento religioso-oracular se le consideraba como prerrogativa exclusiva de los dioses, concededores también del destino que, como ley que pasaba por alto las cualidades particulares del individuo.

Aplicando esta noción al tema de la crisis del pensamiento mitológico se tiene que ese pensamiento que pretendió encontrar la lógica del destino no podía explicar los diferentes destinos individuales.

En síntesis, la filosofía empieza a producir las fórmulas explicativas que la institución augural no podía ya proporcionar, estando orientada a descifrar los mandatos del destino adoptando implícitamente la presuposición de que hay un saber eterno ajeno y superior al humano conocido sólo mediante el favor de los dioses. Los filósofos en cambio están preocupados por la exploración de lo actual mediante el uso de la razón teórica.

posted by Eliot Benítez: *L'Écriture Philosophique*, 2006
onegin.blogspot.com/2006/10/de-mitologa-filosofa-transformacin.html - 46k -

III. Rastros y huellas: indicios

Microhistoria

El dato más intrascendente del pasado pudo dejar su huella en la historia, como los desvaríos de un pobre hombre que compara al mundo con un queso devorado por gusanos. He ahí un tema para la microhistoria. La microhistoria es una rama de la historia social de desarrollo reciente, que analiza cualquier clase de acontecimientos, personajes u otros fenómenos del pasado que en cualquier otro tratamiento de las fuentes pasarían inadvertidos. La razón por la que llaman el interés del historiador puede ser muy diversa: puede ser lo raro pero también lo cotidiano. En todo caso, demuestra tener posibilidades interpretativas desusadas cuando el historiador introduce la llamada reducción de escala o el examen con lupa del pasado, que constituye el instrumento innovador de esta disciplina.

Surgimiento de la microhistoria

Desde mucho antes que surgiera el término había habido reflexiones teóricas sobre la necesidad de una historia más cercana a la cotidianidad (por ejemplo, el concepto de intrahistoria de Miguel de Unamuno), pero no es hasta finales del siglo XX en que, influenciada por la metodología de la historia social renovada por E. P. Thompson, la microhistoria propone aparcarse el estudio de las clases sociales para interesarse por los individuos. Siguiendo el destino particular de uno de ellos, se aclaran las características del mundo que le rodea. Esta perspectiva suele acudir a la colaboración de otras ciencias sociales, como la antropología (influencia de Thompson y Clifford Geertz) y la sociología. La historia local también suele ser una disciplina con puntos de contacto con la microhistoria.

Sus impulsores más destacados son los historiadores próximos a la revista italiana *Quaderni Storici*: Giovanni Levi (cuya aportación ha sido calificada de microhistoria social), Carlo Ginzburg (que ha aportado la microhistoria cultural), Carlo María Cipolla (con estudios de mucha mayor escala, como *Cañones y Velas*), entre otros. También pueden encontrarse tratamientos precedentes fuera de Italia, como el citado Geertz, George Duby (*El Domingo de Bouvines*), Emmanuel Leroy Ladurie (*Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*), N. Z. Davis (*El regreso de Martine Guerre*, llevada al cine), R. Darnton (*La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*), etc.

La microhistoria se presta muy bien a la reflexión metodológica, como hacen Edoardo Grendi (*Microanalisi e storia sociale*) y, en España, Justo Serna y Anacleto Pons (*Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*)

Modelos italianos

Carlo Ginzburg, en *El queso y los gusanos (Il Formaggio e i Vermi, 1976)*, extrae hasta la última posibilidad de la documentación del proceso inquisitorial a un excéntrico molinero de Friuli en el siglo XVI.

Giovanni Levi, en *La herencia inmaterial (L'eredità immateriale, 1985)*, hace lo propio con la historia de un exorcista piamontés del XVII.

Piero Camporesi, en *El pan salvaje (Il pane selvaggio, 1980)*, trata a través de hechos aparentemente desconectados y escondidos un tema como la alimentación popular y su vinculación a las drogas, más próximo a la Historia de la vida cotidiana.

Carlo Cipolla, en *¿Quién rompió las rejas de Montelupo? (Chi ruppe i rastrelli a Montelupo?, 1977)*, llega a extremos propios de la novela policíaca, en el trasfondo de la amenaza de la peste y las medidas propuestas por la sanidad pública y por la Iglesia.

Microhistoria en España

Salvando las distancias, para España hay perspectivas de algún modo similares, como la reconstrucción de historias personales durante la guerra civil de Fernando Berlín (*Héroes de los dos bandos, 2006*), en cierto modo precedida por la novela de Javier Cercas (*Soldados de Salamina, 2001*) que aunque sea un texto de ficción, realmente se plantea como una aproximación con métodos de la microhistoria a un episodio protagonizado por Rafael Sanchez Mazas. No hay que olvidar que la microhistoria tiene un destacado componente narrativo. Para el Antiguo Régimen pueden citarse a Jaime Contreras (*Sotos contra Riquelmes*); Mantecón Novellán (*La muerte de Antonia Isabel Sánchez*) donde refleja la sociedad rural del norte español; Testón, Sánchez y Hernández (*El buscador de gloria*) cuyo protagonista es un hidalgo castellano del siglo XVI en el entorno de la guerra y la magia; el análisis que Ángel Luis Alfaro hace del Memorial de Valverde, un texto del XVII con el que intenta reconstruir la vida cotidiana en la práctica del régimen señorial a través de los agravios que de su loco señor reúne un pueblo cercano a la Corte de los Austrias.

Justificación

Desde un punto de vista más general, la microhistoria es una vía para una renovación de la historia: Las corrientes historiográficas principales se han basado generalmente en una concepción macro histórica de los hechos, desde los primeros momentos del estudio de la Historia, con Herodoto (que no obstante se esforzaba también por hacer un mayor estudio y análisis de la sociedad de la época) y desde entonces hasta nuestros días. Habitualmente se han limitado a narrar o interpretar grandes sucesos, procesos, hechos, o personajes históricos, pero sin interpretar desde la pequeña escala las realidades sociales, cambiantes o permanentes, que son la base en torno a la cual gira el desarrollo y el desenvolvimiento de la historia.

Es importante conocer las campañas militares de Jerjes, Alejandro o Napoleón, decidir si llamamos clase u orden a los campesinos franceses del XVII, o cuál fue el crecimiento de la producción de acero en el siglo XIX. Pero nuestra visión quedará tuerta si ignoramos el fundamento vital de los procesos que estabilizaron, cambiaron o revolucionaron las sociedades en cada entorno y época. Sin el estudio concreto de los sucesos individuales (encuadrados y relacionados con su

contexto) no se puede entender la verdadera dimensión del desarrollo del conjunto de los sucesos históricos. Es interesante una descripción histórica a gran escala, pero igual de importante es ver cómo se desarrollan las sociedades a través de hechos cotidianos y aparentemente intrascendentes, pero que expresan los desarrollos histórico-sociales de cada momento. Esta sería la realidad profunda de la historia, y por eso es importante la microhistoria.

De Wikipedia, la enciclopedia libre
Wikipedia® es una marca registrada de Wikimedia Foundation, Inc.

“Holmes comparado con Peirce”

de Máximo Bonfantini y Giampaolo Proni.

Holmes comparado con Peirce

En cuanto a los tres tipos de consideración suscitados por el esquema, dejemos de lado el último, que concierne más a las operaciones destinadas a la *captura* del criminal que a su descubrimiento e *identificación*. Concentremos, en cambio, nuestra atención en el segundo tipo de consideraciones: la estructura del proceso de investigación de Holmes. Cualquiera que conozca la obra de Peirce no encontrará dificultad en advertir la perfecta correspondencia estructural entre la lógica de la investigación según Holmes y la lógica del proceso del conocimiento en general y de la ciencia en particular según Peirce.

Con una simple relectura de las líneas básicas que resumen las operaciones indagatorias realizadas por Holmes en *STUD*, el lector versado en Peirce verá en seguida cómo las tres fases típicas del proceso cognoscitivo se entrelazan, se suceden una a otra y se combinan en él; para Peirce estas tres fases corresponden a las tres clases de inferencia: inducción, abducción (o hipótesis) y deducción. En suma, Holmes empieza por observar, registrar y encajar diversos datos observacionales (*inducción*); después adelanta hipótesis que expliquen o interpreten los hechos observados con el fin de identificar las *causas posibles* de los acontecimientos resultantes (*abducción*); expone analíticamente las consecuencias necesariamente inherentes a las hipótesis postuladas (*deducción*); somete las hipótesis y las consecuencias deducidas de ellas a una prueba de observación y, en sentido lato, “experimental” (*inducción*). De este modo, las hipótesis, concebidas y seleccionadas una por una, terminan por formar una red que converge en la identificación de la hipótesis fundamental: la identidad del asesino.

No obstante, la perfecta correspondencia entre Holmes y Peirce en el *modo* de entender la estructura lógica en su complejo proceso cognoscitivo no significa en sí misma una perfecta identidad de *método*. De hecho, a Peirce (si le entendemos correctamente) la correspondencia le hubiera parecido (o le hubiera debido parecer) perfectamente natural y casi consabida. En el segundo de sus dos ensayos anti-cartesianos de 1868, *Some Consequences of Four Incapacities*, Peirce trata de demostrar que a un ser humano le es imposible llevar a cabo un acto

psíquico, del tipo que sea y, con mayor razón, nada que se parezca a un proceso cognoscitivo, ya sea válido o no, *sin recurrir* a las tres clases obligadas y obligantes de razonamiento: *inducción*, *deducción* y *abducción*. Así, dado que para Peirce el entrelazamiento de las tres fases de la inferencia constituye una constante común, tanto en los problemas de la vida cotidiana, como en la investigación especializada y en la propiamente científica, no es de extrañar que una prolija ilustración de los procedimientos de averiguación policial revele la presencia de las tres clases canónicas de inferencia.

En suma, si lo interpretamos correctamente, el espíritu de Peirce se dirigiría al de Holmes (esto es, al de Conan Doyle) y le diría:

Descubrir que conocemos a través de la combinación de tres formas fundamentales de inferencia es dar un paso necesario pero no plenamente suficiente hacia la clarificación de un *método* científico. Las tres clases de argumentación se conocen explícitamente desde los tiempos de los griegos. Yo las he hallado en el *Organon* de Aristóteles. Y desde Galileo, por lo menos, existe la conciencia generalizada de que el método de la ciencia es hipotético-deductivo-experimental. Ahora bien, el método científico, tal como lo reconozco en la práctica de los hombres de ciencia y tal como lo recomiendo en mis reflexiones filosóficas, está vinculado con la tradición de Galileo, a la que hace más específica, de mayor alcance y más innovadora. Los refinamientos y ampliaciones de la *inducción* (mediante instrumentos y técnicas de observación y experimentación) y de la *deducción* (mediante la formalización de la lógica analítica y los progresos de las matemáticas) son conocidos, aceptados y universalmente reconocidos.

Pero yo insisto, sobre todo, en la importancia de la función de la *abducción*, de la hipótesis. Al subrayar, en contra de la tradición cartesiana, que todos nuestros conocimientos tienen una base hipotética, por una parte pongo de relieve su falibilidad intrínseca, pero por otra proclamo la necesidad de poner resueltamente la abducción en el puesto de mando del proceso cognoscitivo en general y sobre todo del proceso científico, puesto que sólo mediante la hipótesis, mediante abducciones nuevas y más osadas, podemos descubrir nuevas verdades, por aproximadas y provisionales que sean; sólo mediante nuevas hipótesis podemos ampliar nuestra visión de lo real y descubrir nuevos caminos de experiencia, ofrecer material nuevo para el banco de pruebas de la experimentación. Ahora, al estudiar detenidamente su método, tal como usted lo teoriza y lo practica en sus investigaciones, querido Holmes, me pregunto si concuerda o no en sus líneas fundamentales con el mío, o si las posibles divergencias son de tal especie que ambos podemos beneficiarnos corrigiendo alguna de nuestras respectivas unilateralidades dogmáticas.

Bonfantini, Máximo y Proni, Giampaolo, "To Guess or not to guess?" en: Eco Humberto y Sebeok Thomas (eds.), *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*, Lumen, Barcelona, 1989 (págs. 169-171).

IV. Sobre la realidad: construcción, simulación y engaño

El dilema ético de la elección entre lo real y lo aparente en Truman, por Juan A. Rivera

El show de Truman, de Peter Weir, es una variación interesante sobre el tema del mito de la caverna. La vida de Truman está siendo filmada en directo desde sus comienzos, las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana, para la audiencia de todo el planeta. La vida de Truman se “rueda” en la isla de Seahaven, el estudio cinematográfico más grande jamás construido. Mil cámaras ocultas es-cudriñan cada movimiento de Truman. Miles de extras dan verosimilitud a ese “mundo dentro de otro mundo” que es Seahaven. Aparte de los extras, intervienen, como actores secundarios, los vecinos de Truman, los padres de Truman, su esposa. El creador del ambicioso proyecto televisivo es Christof, que financia los elevados costes de una serie así —que se emite ininterrumpidamente, sin cortes publicitarios— a través de una ingeniosa y lucrativa publicidad encubierta. “Todo está a la venta —explica Christof en una de las pocas entrevistas que concede, desde el vestuario de los actores y lo que comen hasta las casas en las que viven.”

—¿por qué cree que Truman nunca ha pensado plantearse la naturaleza del mundo en el que vive hasta ahora?

—Aceptamos la realidad del mundo tal y como nos la presentan, así de sencillo —contesta Christof—. Puede marcharse cuando quiera. Si tuviera algo más que una mínima ambición, si estuviera absolutamente decidido a descubrir la verdad, no podríamos impedirselo... Truman prefiere su celda.

A diferencia del relato platónico, en el que un solo prisionero se desencadena para ascender al mundo real y abandonar la lóbrega caverna, en esta película solo hay un prisionero en la caverna, y los demás son figurantes que entran y salen de ella.

Pocos son los inclinados a distinguir entre el mundo de las apariencias y el de las realidades auténticas; pocos son los que se preguntan si viven en una especie de juego de muñecas rusas oníricas. Sabemos que despertamos del mundo de los sueños a la vigilia, que nos parece el mundo real; pero ¿es así? ¿No es el mundo real otro sueño del que también podríamos despertar? En la metafísica de Platón hay más muñecas rusas que las que se tienen en cuenta en Matrix o en El show de Truman. En ambas películas, los prisioneros dejan de tomar por reales las sombras que danzan en la pared y descubren, al desembarazarse de sus cadenas y darse la vuelta, que son más reales los objetos que producen esas sombras. Pero si Platón hubiera podido asistir como espectador a ambas cintas, habría dicho que en ninguna de las dos se sale de la caverna, de lo que él considera la caverna en su mito. El mundo de las Formas o Esencias de las cosas, que es el mundo exterior a la caverna en Platón, sería descubierto —si existiera— en un segundo despertar.

¿Está recluido, a su vez, el mundo de las Formas platónicas en una realidad más verdadera que lo engloba? ¿Hasta dónde llega el universo de muñecas rusas y cuál es la última de ellas?

Christof no puede evitar que Truman resulte ser un espíritu aventurero, cuyo deseo es “ser explorador, como el gran Magallanes”. Esta disposición le podría llevar a querer salir del gigantesco plató que Christof ha preparado como escenario para la totalidad de su existencia. Pero pone remedio al problema implantando en Truman una fobia al mar y a la navegación.

En el rodaje del show se cometen algunos deslices que van haciendo que Truman entre en sospechas acerca de la autenticidad de lo que vive. Va descubriendo cada vez más descuidos en la actuación de los extras del show del que es protagonista involuntario.

Consigue burlar a Christof y las cámaras. Descubren a Truman navegando en un velero. Christof trata de detenerlo descargando una tormenta. Ante el peligro de muerte de Truman ante las cámaras, Christof manda que amaine la tormenta. Truman continúa su travesía hasta que tropieza literalmente con los límites de su mundo: una especie de lona pintada de azul, como el horizonte marino y, como el prisionero platónico, se dispone a salir. Christof intenta disuadirlo: “Ahí afuera no hay más verdad que en el mundo que he creado para ti... Pero en mi mundo tú no tienes nada que temer”. Le hace esta tentadora oferta: o el mundo de fuera, que es tan real como tú podrías desear pero en el que, por eso mismo, el azar es incontrolable y tu vida será tan frágil como la de cualquiera; o el mundo que he fabricado para ti, que sí, es fingido, pero te permite gozar del beneficio de la seguridad, de una inmunidad completa frente a la fortuna.

Pero Truman sabe ahora que el mundo en el que se desenvolvía es un teatro en el que se representa una obra en la que su parte la ha ido escribiendo otra persona. ¿Se puede querer regresar a una realidad aparente a sabiendas de que lo es? Moverse en una realidad auténtica es una de las metapreferencias más inflexibles que puede tener un ser humano, y a la que solo estará dispuesto a renunciar en circunstancias extremas de dolor y abatimiento.

Truman titubea ante la oferta de Christof, hasta que su “creador” le recuerda a gritos que tiene que decir algo, que “está en la televisión, en directo, ante todo el mundo”. Un error que a Truman le hace sentir la fuerza de su metapreferencia por vivir en un mundo real, y no en otro ilusorio. “Nunca has tenido una cámara en mi cerebro”, le dice Truman a Christof como para recordarle que no ha podido escuchar sus deseos más hondos, por mucho que alardee de haber teledirigido su vida.

Rivera, Juan Antonio, “La preferencia ética por vivir en un mundo real II”, en *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*. Cine y Filosofía. 2003. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.

LAS PATAS DE LA MENTIRA

El club de los impostores

ALGUNOS EPISODIOS RECIENTES DEL AMBIENTE DE LA CULTURA PUSIERON EN CUESTION TODO UN SISTEMA DE CREENCIAS Y LA LEGITIMIDAD DE CIERTOS SABERES. ¿PUEDE UN FRAUDE DELIBERADO CONVERTIRSE EN UN GESTO DE RUPTURA, EN UNA PROVOCACION? Y MÁS AUN: ¿PUEDE LA IMPOSTURA TRANSFORMARSE EN UNA FORMA DEL ARTE?

HINDE POMERANIEC

1. En los primeros días de abril, la comunidad artística norteamericana asistió a la presentación de un libro que, más que una biografía, era una verdadera reparación histórica. **Nata Tate. An American Painter**, escrito por el novelista William Boyd, fue publicado por 21 Publishing, un sello cuyo dueño es el cantante, actor y artista plástico David Bowie, quien durante la presentación leyó fragmentos del libro dedicado a recorrer la vida del malogrado Tate (1928-1960), un pintor de vanguardia que, habiendo sido ignorado por la crítica en su etapa de mayor esplendor artístico, profundamente deprimido, se suicidó.

Cuando el libro estaba por ser presentado en Londres, y después de que diferentes personalidades dieron a conocer su opinión acerca del merecido reconocimiento de la vida y la obra de ese derroche de talento que fue el pobre Tate, alguien contó la verdad. Nat Tate nunca existió, sino que fue una creación colectiva. Están los detalles: la foto de tapa es la de un desconocido fotografiado por el mismo Boyd y Gore Vidal, autor de un comentario sobre la vida de Tate que figura en la solapa, era uno de los pocos que naturalmente estaba al tanto de la mentira.

El episodio puede ser leído como una broma o como un cuestionamiento al sistema de creencias; un gesto artístico, si se quiere, que muchos sin embargo recibieron como un engaño a secas.

2. A Stephen Glass lo despidieron de *The New Republic*, una revista política de Washington por haber inventado una nota sobre un pirata informático de 15 años. Con solo 25 auestas, Glass escribía además para otras publicaciones y desató en el periodismo del norte una tormenta ética que, habiéndose iniciado con sus notas (un verdadero maestro: creaba sitios en Internet que utilizaba como fuentes de sus notas) se continuó con otros colegas.

Patricia Smith, redactora estrella de *The Boston Globe* y candidata al Pulitzer, confesó que no tuvo reparos en “crear” a una mujer que padecía

un tumor cerebral para darle realismo a su nota. Días después, April Oliver y Peter Arnett, productora y periodista de la CNN, fueron cuestionados públicamente por falsear un informe sobre la utilización del gas sarín durante la Guerra del Golfo. Naturalmente, en medio de este remolino de ventiladores prendidos no faltó quien recordara a una pionera en esto de meter gato por liebre en el periodismo. En 1981, Janet Cooke, del *Washington Post* ganó el Pulitzer por una nota más que conmovedora sobre un niño de ocho años adicto a la heroína que, según se supo después, había sido totalmente inventada.

Pero, claro, hay que diferenciar. Lo que comenzó con las estrategias de Glass para que sus notas fueran "originales", hoy es un verdadero cuestionamiento al sistema informativo de los Estados Unidos y su control de calidad con su secuencia de chequeo de fuentes. Ni Glass ni Smith pueden ser considerados artistas o creativos. Es decir, no es posible encontrar en estos episodios un valor artístico porque la impostura se da de patadas con el principio constructivo del periodismo que es la información de los hechos tal y como ocurrieron. (Las diferentes lecturas que puede tener un mismo suceso, la manipulación de la prensa y otros tópicos de rabiosa actualidad quedan para otro informe).

3. El físico norteamericano Alan Sokal se cansó de leer a Deleuze, a Lacan y a Kristeva y no entender nada. Un buen día se decidió y mandó a *Social Text*, una prestigiosa revista de la Universidad de Duke, un texto deliberadamente disparatado que resultó publicado así, tal cual. Sokal se ocupó de revelar el engaño para demostrar de qué manera cualquiera que escriba más o menos en difícil puede conseguir un espacio en revistas cultas. Después de esto, junto con su colega Jean Bricmont escribió *Imposturas intelectuales*, un libro que espera en gateras para ser traducido al español, donde toman textos de diferentes intelectuales franceses y tratan de poner en evidencia que, detrás de un lenguaje críptico, no dicen nada.

Estos episodios sirven como muestra para formular una hipótesis: el engaño puede tener un valor de experimentación y ruptura siempre y cuando se haya propuesto como medio para una demostración. Por eso, en esta galería de falsificaciones, hay que discriminar lo que es la simple trampa de la mitomanía tanto como del hecho artístico. Las mentiras de patas largas como gesto de provocación en el mundo de la cultura tienen antecedentes importantes aquí en la Argentina.

Cuenta María Elena Walsh que en la década del 30 unos periodistas argentinos le gastaron una broma literario-amorosa al poeta Juan Ramón Jiménez. Los muchachos inventaron a Georgina Hübner, una poeta peruana que comenzó a cartearse con el autor de **Platero y yo**. Tan apasionado era el intercambio que Jiménez amenazó con llegar hasta el Perú para conocerla, de manera que los creativos no tuvieron mejor idea que escribirle con la noticia de la muerte de su poeta amiga. Esta información lamentable

dio origen a un conocido poema de Jiménez que comienza así: “Georgina Hübner ha muerto...”

En 1926, los integrantes de la redacción de *Claridad* recibieron un poema firmado por una tal Clara Beter. Los versos, de neto registro autobiográfico daban cuenta de su autora, una inmigrante ucraniana radicada en Rosario que debió dedicarse a la prostitución para sobrevivir.

“*Me entrego a todos, mas no soy de nadie;/para ganarme el pan vendo mi cuerpo*”, escribió la pobre Clara más tarde en uno de los poemas que se publicaron en el libro **Versos de una...**, libro del que se habló en otros países y que llegó, incluso, a ser traducido al alemán. Naturalmente, escritores como Castelnuovo o el mismo Leónidas Barletta encontraron en la figura de Clara Beter un emblema de sus preferencias artísticas: la realidad social como materia privilegiada de una obra, nada más lejos de la frivolidad estructural del arte por el arte.

Y hubo un día en que se supo. Clara Beter no existía. La muchacha que debía mantener a su hermanita menor vendiendo su cuerpo en los lupanares rosarinos era un invento. Una ficción, una creación, una muñeca que sólo tuvo vida en la imaginación de César Tiempo, compañero de redacción de todos aquellos que compraron el buzón... Pero este episodio, de por sí perfecto en su gestación y resolución final, tiene una vuelta de tuerca. El libro de Clara Beter fue prologado por un tal Ronald Chaves que, junto con una catarata de elogios para la autora de los versos, dedicó unos párrafos a resaltar la obra de Elías Castelnuovo, por escribir así, con “una emoción tan intensa, a veces tan agobiante, que nos obliga a soltar el libro unos instantes para respirar con fuerza”. Como si lo anterior no bastara, más adelante Chaves compara a Castelnuovo con algunos autores rusos y hasta con el mismo Edgar Allan Poe (?).

Ahora bien, todo no pasaría de ser una cuestión de gustos si no fuera porque Ronald Chaves tampoco existía, sino que era el seudónimo del mismo -Castelnuovo!

En 1966 diarios y revistas recibieron una gacetilla que contaba los pormenores de un happening en el Di Tella. Algunos publicaron la información. Desde ya, nunca hubo tal happening sino que se trató de una puesta en acto, una manifestación de vanguardia dirigida a ridiculizar la noción de acontecimiento y a criticar a los medios como “constructores de la realidad”.

Un programa de televisión puso en cuestión la memoria de muchos argentinos. En 1987, **La era del ñandú**, dirigido por Carlos Sorín con guión de Alan Pauls, contaba la historia del inventor de la BioK2, una droga rejuvenecedora extraída del ñandú, que en la época del 50 había desatado en la población ansias irrefrenables de volver a los 17. Testimonios de varias personalidades iban marcando diferentes detalles del episodio, a la vez que se intercalaban imágenes de noticieros de la época. Pero ni el médico, ni la droga, ni sus efectos, existieron jamás.

A la manera en que Woody Allen creó a su **Zelig**, aquel personaje camaleónico que se codeó con la intelectualidad de principios de siglo, Sorín recurrió a trucos técnicos y generó un producto artístico de una calidad infrecuente en la televisión. La obra de Sorín, habría que recordar, se emitió en tiempos durante los cuales en el país se discutían las virtudes de la crotoxina, que -según aseguraban algunos- era la cura definitiva para el cáncer.

Noviembre de 1988. Un domingo a la noche, **El monitor argentino**, conducido por Jorge Dorio y Martín Caparrós, dedica su emisión a homenajear a un autor injustamente olvidado: José Máximo Balbastro (1896-1974). Una foto de Balbastro enseña su perfil, que a muchos espectadores les resulta familiar. Federico Storani y Luis Alberto Spinetta aportan testimonios acerca de la importancia de la obra de Balbastro para sus respectivas formaciones.

Sí, efectivamente, Balbastro nunca existió. El perfil era el de Luis Buñuel; a Storani, en realidad, le preguntaron por Marcuse y a Spinetta, por Artaud. Se trató de una experimentación programada, un recurso que puso a prueba la disponibilidad del público para la manipulación informativa.

El concurso de cuento de *La Nación* de 1997 tuvo un final inesperado. Después de dar a conocer el primer premio, otorgado a Daniel Omar Azetti, el suplemento cultural publicó el relato premiado. Un lector advirtió al matutino que el cuento de Azetti era prácticamente idéntico a uno de Giovanni Papini. El diario reaccionó inmediatamente denunciando al impostor y reclamando la devolución de los 10 mil dólares de premio. Sin embargo, lo de Azetti, lejos del gesto artístico, fue un plagio, sin más. Una avivada que terminó siendo puesta en evidencia por aquellos a quienes el poco imaginativo autor quiso embaucar.

La literatura argentina ha trabajado el tema de las imposturas. **Nombre falso**, de Ricardo Piglia, incluye “Homenaje a Roberto Arlt”, un relato que por medio de una trama de citas y notas al pie cuenta el rescate de “Luba”, un presunto texto inédito del autor de **Los siete locos**. Por supuesto, “Luba” le pertenece a Piglia, pero, como recuerda Beatriz Sarlo, generó tal confusión que un crítico norteamericano llegó a escribir un trabajo sobre la base de que el verdadero autor de “Luba” era Arlt.

Hay obras completas de autores que hicieron de la ambigüedad un principio, como es el caso de Borges. Ensayos apócrifos, fuentes falsas, citas adjudicadas a seres que jamás vieron la luz. Por si fuera poco, junto con Adolfo Bioy Casares se convirtieron en Bustos Domecq, escribiendo a cuatro manos páginas memorables de un autor inexistente. Embaucadores de lujo, tantas pistas falsas pueden llevar a los lectores a desconfiar.

En la segunda edición de la **Antología de la literatura fantástica**, el libro preparado por Borges, Bioy y Silvina Ocampo, se incluye “Punto muerto”, un cuento perfecto, firmado por un tal Barry Perowne. (Hacer la prueba de pronunciarlo en voz alta). Aunque íntimos amigos lo presionan

diciéndole que ese cuento parece escrito por ellos, Bioy insiste en asegurar que no es así. Claro: los datos biográficos que figuran en el libro sólo aumentan las sospechas: “Ninguna información relativa a este autor hemos logrado. Lo sabemos contemporáneo; lo sospechamos inglés”.

Si llegó hasta aquí, el tema le interesa. Si suele navegar por Internet, en www.indiana.edu está el programa de una cátedra de la Universidad de Indiana, Estados Unidos, dedicada al asunto. Se llama “La cultura de la inautenticidad”. Están detallados los puntos del programa, la modalidad de cursada y la bibliografía obligatoria.

Y, por supuesto, es falsa.

Clarín. Cultura y Nación. 12-7-98

**Ciencia y verdad:
sobre la diversidad
biológica y la
desigualdad social**

I. Cuando la divulgación es sobre la ciencia

“Adquirir el conocimiento y el saber necesarios para comprender las revelaciones científicas del siglo XX será el reto más profundo del siglo XXI”.
Carl Sagan, *Miles de millones*

“Acerca de las razones para hacer divulgación científica”

por Héctor Palma

Los temas a abordar en este capítulo se centran en dos cuestiones. Por un lado, qué se entiende por divulgación científica, cuáles son los compromisos y las responsabilidades de aquellos científicos y divulgadores que se ocupan de la comunicación pública del conocimiento de las diversas disciplinas. De hecho, existe ya una diferencia entre denominar a los textos producidos en ese marco como “artículos de divulgación científica” o, como prefieren algunos investigadores, “comunicación pública de la ciencia”.

Por otro lado, y directamente relacionado con lo anterior, nos preguntaremos por el objeto de esos textos, de esas investigaciones: qué es la ciencia, cómo los acontecimientos históricos y políticos afectan a una mirada sobre la ciencia y su vínculo con la sociedad, cómo la ciencia misma se integra al mundo de los conocimientos en tanto parte de nuestra cultura.

En el primero de los textos propuestos, “Acerca de las razones para hacer divulgación científica”, Héctor Palma defiende la necesidad de consolidar y desarrollar la divulgación científica y, tal como lo expresa en el título, expone los argumentos que justifican esa posición, sus razones.

El despliegue argumentativo del texto es, sin duda, sumamente interesante para trabajar con los alumnos. A lo largo del texto, podemos identificar claramente:

- Cinco argumentos que fundamentan su postura.
- Cinco argumentos contrarios que, tal como sostiene, se inclina a no aceptar.

Así expuestos, Palma afirma que podrían leerse de manera acrítica o dogmática y, justamente, para evitar su enunciación como “verdades a medias”, para revelar lo que esconden, lo que no dicen explícitamente, agrega:

- Cinco breves desarrollos que exponen qué hay de objetable en cada argumento.

La primera actividad tiene como objeto analizar ese entramado argumentativo, al tiempo que los alumnos irán conociendo la discusión que subyace a la divulgación científica como problemática.

A partir de aquí, las actividades se proponen reflexionar sobre los alcances de esos argumentos:

Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica...

- sobre los usos que damos a la tecnología y los conocimientos que, en tanto usuarios, precisamos adquirir sobre esa área;
- sobre nuestra concepción sobre la ciencia, como disciplina objetiva, exacta, medible, verificable;
- sobre la lectura que, en diarios o revistas, hacemos de textos de divulgación científica, sobre el modo en que los descubrimientos científicos se presentan como una suerte de “feria de novedades”;
- finalmente, sobre la relación, a veces tensa y conflictiva, entre los avances de la ciencia y el progreso de la humanidad.

Las imágenes que dan cierre a este capítulo tienden a revisar, en forma conjunta, hechos y acontecimientos históricos en los que la ciencia se puso en juego, inventos, descubrimientos y avances científicos que parecen poner en riesgo a la humanidad y donde el debate entre las visiones optimistas y aquellas que acusan a la ciencia de ser el motor de destrucción estuvieron presentes. Propiciar una lectura de esas imágenes, de los avances científicos y los acontecimientos políticos o sociales que se encuentran vinculados a esos avances, sobre sus consecuencias o sus usos, puede servir para dimensionar los alcances de esta problemática que, sin duda, no nos es ajena.

“El siglo XX ha concluido”

por Eduardo Wolovelsky

A raíz de los acontecimientos históricos que se produjeron durante el siglo XX (baste citar, a modo de dramático ejemplo, el lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki), la creencia en una ciencia que venía a sostener el progreso de la humanidad se derrumba. Sin embargo, hoy en día, lejos de prescindir de la ciencia y la tecnología, nos enfrentamos a la necesidad de una divulgación científica que posibilite el debate sobre la ciencia, las investigaciones y, aún más, sobre los significados que esas investigaciones científicas tienen dentro de la cultura de nuestra época.

En ese sentido, el artículo incluido en la antología, “El siglo XX ha concluido”, de Eduardo Wolovelsky, permite continuar la discusión en torno a la divulgación científica, a la vez que agrega otras cuestiones: qué es la ciencia, qué es esa forma de conocimiento en tanto parte de nuestra cultura y cuáles son las responsabilidades y compromisos para con la sociedad de aquellos que hacen ciencia, incluidos quienes se encargan de divulgarla.

En el artículo, esas cuestiones se abren a partir de la presentación del denominado “dilema de Born”, una disyuntiva de orden moral y político, en el sentido de las responsabilidades que se ponen en juego, que el científico alemán advierte:

- Dada la naturaleza de la ciencia, los conocimientos científicos, sus logros y avances son, en un punto, independientes de las cuestiones sociales.

- La imposibilidad de que la población acceda a esos conocimientos científicos.

En el marco de ese dilema, las actividades propuestas se detienen en la definición misma de la ciencia, entendida como parte de la cultura y, por ello, rodeada de las mismas certezas e incertidumbres que forman parte de la sociedad en la que se constituye. La analogía entre la ciencia y el río permite ver, en ese sentido, la relación que la ciencia establece con la sociedad.

Por otro lado, se contrastan las posturas de los científicos, en tanto asuman un compromiso con la sociedad a través de su trabajo, pero también en tanto sus conocimientos muchas veces vienen a cuestionar las tradiciones y las costumbres que, hasta ese momento, se apoyaban en otros conocimientos: el fragmento de Brecht, que se incluye en el artículo, pone en evidencia esa cuestión.

En el Anexo, cuentan con otro artículo que retoma tanto el tema de la divulgación científica como la ciencia misma, en el marco de nuestro país. Las condiciones políticas y económicas en que se hace ciencia en Argentina, la necesidad de que la comunicación pública de la ciencia sea local son algunos de los temas que se profundizan y, si lo desean, pueden compartir su lectura con los alumnos: “¿Ciencia universal, comunicación pública local?”, por Ana Vara y Diego Hurtado de Mendoza.

La problemática de la divulgación científica, y unida a ella qué se entiende por ciencia, sirve para introducirnos en el recorrido de esta área. Sin embargo, no se trata de una cuestión cerrada. A medida que vayamos leyendo otros artículos sobre el tema elegido para este cuaderno de trabajo, esto es, la cuestión del determinismo biológico, volveremos a discutirla por las implicancias que tiene en relación con la divulgación científica.

Por otra parte, y como lectores no especializados en esta área, docentes y alumnos solemos tener dificultades para seleccionar textos de divulgación científica. De ahí que, en el cuaderno de trabajo destinado a los alumnos, encontrarán una serie de “Lecturas recomendadas”, cuyos títulos y autores tienen como objetivo acercar información y datos sobre algunos textos que vale la pena leer.

versidad biológica...

II. ¿Libres o biológicamente determinados?

“...corresponde a la naturaleza de los sistemas vivos el ser radicalmente indeterminados, construir de manera constante sus –nuestros– propios futuros, aunque en circunstancias no elegidas por nosotros”.

Steven Rose, *Trayectorias de vida. Biología, libertad y determinismo.*

“Darwinismo y determinismo”

por Eduardo Wolovelsky

A partir de este capítulo, ingresaremos en la problemática del determinismo biológico, un tema que, si bien nos remonta al siglo XIX, a Darwin y sus investigaciones, tiene una vigencia central en nuestro siglo habida cuenta del desarrollo de la sociobiología y la eugenesia.

Partir de la increíble difusión del libro de Charles Darwin, *El origen de las especies* (1859), es un modo de tender un puente entre el tema que presentamos en el capítulo 1, la divulgación científica, y el tema que abordaremos a continuación: los vínculos entre la sociobiología y el determinismo biológico. Habitualmente, nos inclinamos a creer que los grandes éxitos de publicaciones científicas se deben a los avances mismos de la ciencia, a la importancia del descubrimiento en sí mismo. Y olvidamos lo que esos avances o esos acontecimientos significan en términos del contexto histórico en que se producen. Tal es la afirmación del genetista Albert Jacquard, que comentamos en la introducción del capítulo para los alumnos.

Jacquard sostiene que la rápida difusión del darwinismo como innovación científica se explica por los problemas sociales que la teoría vino a resolver. La nueva teoría –en este caso, nos referimos a la teoría de Darwin–, en la medida en que provee de un fundamento científico para explicar la diversidad biológica, puede también resultar útil para justificar las diferencias sociales entre los individuos¹.

Varias fueron las teorías que se desarrollaron a posteriori, retomando los conceptos de evolución y selección natural planteados por Darwin: el darwinismo social, que justifica las diferencias sociales y las diferencias raciales a partir de la ley de la supervivencia del más apto; la eugenesia, que se preocupa por la mejora de los rasgos hereditarios de los seres humanos; la sociobiología, que investiga las bases biológicas de las conductas sociales. Para adentrarnos en los límites de esta última en relación con el determinismo biológico se propone la lectura de “Darwinismo y determinismo”, por Eduardo Wolovelsky.

¹ Si bien corresponde a artículos propuestos en otro de los ejes de estos cuadernos de trabajo, sugerimos leer algunos de los textos incluidos en el capítulo 4, “Fronteras, racismo y violencia”, del eje *Fronteras, puentes, espacios de encuentro*. En todo caso, cuentan con esas lecturas si desean contextualizar problemáticas sociales y raciales que se pusieron de manifiesto durante el siglo XX.

Luego de la lectura del artículo, las actividades proponen:

1. Discutir los alcances de la teoría darwiniana en tanto sirve de fundamento para programas sociopolíticos. Los acontecimientos que tuvieron lugar durante el siglo XX son útiles para ejemplificar este hecho.

2. Conocer los orígenes de los textos que dieron pie a la sociobiología, a partir del texto de Edward Wilson, *Sociobiología, la nueva síntesis*, y los objetivos que se propuso al escribirlo.

3. Detenerse en la reflexión sobre un ejemplo de comportamiento social, tal el comportamiento altruista, y la explicación que sociobiología propone del mismo.

4 y 5. Analizar y discutir los ejemplos de otros comportamientos que la sociobiología se interesa en estudiar (ejemplos desarrollados en las citas que se encuentran en el artículo) así como las explicaciones que, fundándose en razones biológicas, despliega de esas conductas.

Bajo el amparo de la determinación biológica, es posible justificar una serie de conductas. De ahí, la cita elegida del genetista Steve Jones: “La sociedad no es un producto de genes sino de personas, y lo que hacen debe ser juzgado por la ley y no por la ciencia”. Un primer debate, una primera discusión grupal sobre ese tema, puede ser la ocasión para discutir y revisar las nociones planteadas en el artículo leído.

Por último, nos introduciremos en una problemática que los artículos siguientes abordan en forma central y que, por otra parte, da título a este capítulo: ¿somos libres o estamos determinados biológicamente?

“Biología, libertad, determinismo”

por Steven Rose

Los dos epígrafes que abren el capítulo de Steven Rose permiten poner en escena dos posturas contrarias en relación con la problemática que venimos discutiendo, posiciones que pueden sintetizarse en la libertad y el determinismo. Las citas corresponden al filósofo existencialista Jean Paul Sartre y al genetista, enmarcado en la sociobiología, Richard Dawkins. La crítica a la sociobiología, a las perspectivas reduccionistas que se fundamentan en el determinismo biológico, a lo que el determinismo biológico supone como argumento ideológico son otras de las cuestiones planteadas en este artículo, que cierra con la explicitación de la postura de su autor: *Lejos de estar determinados o de recurrir necesariamente a un concepto no material de libre albedrío para escapar de la trampa determinista, corresponde a la naturaleza de los sistemas vivos el ser radicalmente indeterminados, construir de manera constante sus –nuestros– propios futuros, aunque en circunstancias no elegidas por nosotros*. Dicho sea de paso, el epígrafe elegido para encabezar este capítulo.

Las actividades propuestas tienden, entonces, a la identificación de esas dos posturas, a sus autores, al contexto histórico de cada una, así como a la crítica a las que las somete el autor del artículo.

Reemplazar, a continuación, la mirada que las piensa en forma antitética, a través de una “falsa dicotomía”, por una mirada dialéctica (la que sostiene el pro-

pio Rose) que, en todo caso, se hace cargo de la conflictiva que supone la aceptación tanto de lo biológico como de lo social. Dicho de otro modo, no se trataría de negar la constitución biológica de cada persona, pero no por ello se pretende fundamentarse en ella para justificar los comportamientos, actitudes y patrones de conducta de las personas.

Por último, los ejemplos mencionados en el texto (esto es, la búsqueda de explicaciones genéticas para las desigualdades de raza, género y clase, para las inclinaciones individuales tales como la orientación sexual, el consumo de drogas o alcohol, la incapacidad de los sin techo, los psicológicamente perturbados para sobrevivir en la sociedad) sirven para poner en evidencia la vigencia de esta discusión. De ahí, claro está, el interés que para los alumnos puede suscitar comentarlos y discutirlos en grupos.

“¿Diferentes o desiguales?”

por Bertrand Jordan

Para complementar el debate propuesto al finalizar las actividades vinculadas al artículo anterior, para profundizar esta discusión, abierta ya en el título de este capítulo, les proponemos un nuevo artículo cuya lectura pueden compartir en voz alta, en la clase.

Se trata, como se explicita en el cuaderno de trabajo destinado a los alumnos, de un debate científico, pero cuyos alcances pueden observarse en la vida cotidiana, en las explicaciones que nos damos de nuestras acciones, en los prejuicios que se ocultan en esas miradas, en la lectura que hacemos de los avances científicos. De ahí, la convicción con la que proponemos este debate.

Los artículos en los que podemos seguir encontrándonos con rastros del determinismo biológico, con preocupaciones actuales vinculadas al modo en que leemos y justificamos progresos y acontecimientos científicos son muchos. En el Anexo, cuentan con otro artículo, centrado, como su título indica, en “El papel de la genética en nuestras vidas”, de Ruth Hubbard.

versidad biológica...

III. Cráneos, cerebros e inteligencia: La falsa medida del hombre

*“Pasamos una sola vez por este mundo.
Pocas tragedias pueden ser más vastas que la atrofia de la vida;
pocas injusticias más profundas que la de negar una oportunidad
de competir, o incluso de esperar, mediante la imposición
de un límite externo, que se intenta hacer pasar por interno”.*
Stephen Gould, *La falsa medida del hombre*

“Prólogo” a Un puente entre dos culturas. Pensar a Stephen Jay Gould desde la Argentina

por Eduardo Wolovelsky

Los dos temas hasta aquí abordados, la divulgación científica y el determinismo biológico, se reúnen en este capítulo que gira en torno a *La falsa medida del hombre*, de Stephen Jay Gould. Tal como se comenta en el cuaderno de trabajo destinado a los alumnos, comenzaremos el trabajo a partir de dos textos que pertenecen a *Un puente entre dos culturas. Pensar a Stephen Jay Gould desde la Argentina* (Libros del Rojas, 2005). Dicho libro, producto de un ciclo de conferencias realizadas en abril del 2005 en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la Universidad de Buenos Aires, se centra en la obra del famoso paleontólogo norteamericano.

Ya en el “Prólogo”, de Eduardo Wolovelsky, a partir de una narración que puede parecer, en principio, anecdótica, se cuestiona una visión ingenua de la objetividad de la ciencia, el devenir de los acontecimientos científicos que solemos considerar como lógicos o por lo menos, previsibles. En el artículo, además de presentar al científico, de subrayar la importancia que esa obra tiene como texto de divulgación, se vuelve sobre la temática del determinismo biológico que venimos discutiendo. El hecho de que aún hoy persistan explicaciones deterministas de carácter biológico, explicaciones que se proponen como causas y justificativos de problemas sociales y políticos fundamenta la importancia de abordar esta problemática, tal como sostiene el autor, de cara al porvenir.

Las actividades propuestas vienen, entonces, a destacar esas cuestiones: la irrupción de acontecimientos que en historia de la ciencia tienen lugar, el papel que juega el libro de Gould, a la vez que, a través de algunos fragmentos de *La falsa medida del hombre*, se presentan:

- Una aclaración del autor sobre el título de la obra, incluida en los “Agradecimientos”, donde señala los procedimientos de los deterministas biológicos y el juego con la famosa frase de Protágoras: “El hombre es la medida de las cosas”.

- El argumento central de la obra en torno a la medición de la inteligencia y las consecuencias que esa cuantificación tiene en la medida en que se la usa como variable para clasificar a las personas.
- Sus preocupaciones más genuinas, que se sintetizan en la frase elegida como epígrafe de este capítulo.

“Introducción” a *La falsa medida del hombre*

por Stephen Gould

El argumento central del libro de Gould, adelantado en la actividad anterior a partir de uno de los fragmentos del libro, se retoma con la lectura de la introducción a *La falsa medida del hombre*.

Ya en el cuaderno de los alumnos, se explican los propósitos de Gould al escribir el libro, la investigación recorrida que lo llevó a los documentos fundacionales del determinismo biológico. En ese sentido, sería interesante contextualizar a los alumnos en el tipo de investigaciones que se realizaron durante los siglos XIX y XX, la craneometría y los tests de inteligencia, las mediciones externas o internas que, en cualquiera de los casos, intentaban hallar la medida que explicara el comportamiento de las personas, que lo justificara a partir de la supuesta rigurosidad de una cifra. Uno de los ejemplos tal vez más divulgados al respecto (citado también por Gould en su libro) es la investigación del médico italiano Lombroso, quien sostenía que los criminales son tipos atávicos que aún perduran en nosotros y, a través de algunos rasgos anatómicos, son identificables. Un catálogo de rasgos puede servir, entonces, para reconocer y clasificar a las personas según su inclinación a cometer delitos.

Para presentar su libro, Gould parte de un fragmento de *La República*, de Platón. Las actividades propuestas tienden a revisar la analogía que se establece entre el relato, el mito platónico, por un lado, que clasifica a las personas, las ordena en la sociedad asignándoles un rol a partir del metal con que están hechas, y la versión científica de ese mito, que ya sea a partir del tamaño del cráneo o del coeficiente intelectual que arroje un test de inteligencia cumplirá el mismo propósito con relación al establecimiento de grupos, justificando las diferencias raciales, de sexo o de clase.

A partir de esta introducción, es posible, además, retomar algunas cuestiones que hemos abierto en el capítulo 1, en torno a la divulgación científica y a la ciencia, como saber objetivo, como campo de teorías ciertas, así como la relación que los “avances” científicos tienen con el contexto social y político en el que surgen. Si los argumentos del determinismo fueron “creíbles”, tal el temor de Sócrates, esa creencia estuvo sin duda vinculada a las diferencias sociales que venía a explicar, a los prejuicios sociales que ayudaba a mantener.

La última de las actividades supone la lectura de la entrevista a Stephen Gould, “No hay sentido de la evolución”, incluida en la antología. Tres son, en ese caso, las propuestas:

- Revisar el lugar central que ocupa el cerebro en las investigaciones vinculadas a la evolución.
- Vincular la costumbre platónica, a la que se refiere el propio Gould en la entrevista, con la lectura del prólogo.
- Considerar y discutir la idea sostenida por Gould en relación con la aplicación del concepto de evolución en el campo de la cultura.

**“*La falsa medida del hombre:*
consideraciones epistemológicas sobre el
problema del determinismo biológico”**

de Héctor A. Palma

Ya en el capítulo 2, hemos abordado, en el marco de la sociobiología, la confusión que suele establecerse entre la diversidad biológica y la desigualdad social. La eficacia del argumento del determinismo biológico radica en que justifica la segunda sentando las bases en la primera. Cómo las investigaciones que tuvieron lugar durante los siglos XIX y XX, estuvieron guiadas por los prejuicios sociales de los propios científicos que, partiendo de ese prejuicio social encontraban fórmulas, medidas y cifras estadísticas que venían a fundamentarlos, es algo que la lectura de *La falsa medida del hombre* explica a través de la exposición y el desarrollo de cada una de esas investigaciones. En este sentido, la lectura del artículo de Palma permitirá que los alumnos conozcan esas investigaciones y comprendan cómo funciona el argumento del determinismo biológico en ellas. Y como consecuencia de esa exposición, volveremos a pensar en el carácter mismo de la ciencia y en las formas en que se lleva adelante la tarea de divulgar los conocimientos científicos.

Si bien el libro de Gould fue publicado en 1981, su reedición en 1996 se debió a circunstancias que obligaron al mismo Gould a volver a su investigación. Quince años después, los datos analizados y las conclusiones obtenidas se mantenían, no hacía falta modificar el texto en la medida en que, justamente, se había basado en el análisis de los documentos fundacionales del determinismo biológico. Quince años después, la reedición se presentaba como una respuesta aún válida a la publicación de *La Curva en Campana*, de Murray y Herrnstein, en 1994. La crítica al determinismo biológico parece ser, entonces, como señala el propio Gould intemporal: se trata de un argumento recurrente que vuelve, una y otra vez, cuando el contexto político y social lo requiere.

Partiremos, entonces, de analizar el funcionamiento del argumento del determinismo biológico en las tesis de Murray, que Palma presenta en el artículo. Luego nos detendremos en las diferencias entre diversidad biológica y desigualdad social, que se vinculan con las lecturas realizadas en el capítulo 2, en el marco de la sociobiología. A continuación, les proponemos un rastreo por las principales

Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica...

investigaciones comentadas por Palma: las de Samuel George Morton, Paul Broca, Césare Lombroso, Joseph Gall, así como las que pertenecen al campo del darwinismo social, la sociobiología y la eugenesia.

Las últimas actividades se centran en el argumento del determinismo biológico, en el señalamiento de las cuatro tendencias observadas por Gould (reduccionismo, reificación, dicotomización y jerarquía), haciendo especial hincapié en la primera.

Finalmente, las consideraciones finales de Palma en torno a la ciencia y la divulgación científica, permitirán retomar varias de las discusiones ya planteadas en el capítulo 1.

En el Anexo, cuentan además con el epílogo de *La falsa medida del hombre*, una breve lectura que, a modo de cierre, pueden compartir con los alumnos.

IV. La naturaleza de las personas: *Oliver Twist*

Oliver Twist

de Charles Dickens

Ya en el capítulo 1 hemos afirmado que la ciencia es parte de la cultura. Como tal, los argumentos de orden científico son plausibles de ser rastreados en otras expresiones de la cultura: en el cine, por ejemplo, en la literatura.

En esta ocasión, les sugerimos que recomienden a los alumnos la lectura de *Las aventuras de Oliver Twist* (1839), de Charles Dickens, o bien que vean la versión cinematográfica de Roman Polanski, (2005). En el cuaderno de trabajo de los alumnos, cuentan con las primeras páginas del inglés Dickens, para compartir esa lectura en voz alta y presentar, de ese modo, al personaje. Sería interesante, entonces, que esa primera discusión y comentario grupal, se centre en las características del personaje, en las explicaciones que se dan sobre el origen del pequeño, sobre las condiciones sociales en las que vive. En este sentido, interesa detenerse en las afirmaciones del narrador en torno al nacimiento de Oliver que, tal como sostiene, fue una cuestión que “Oliver y la Naturaleza pudieron dilucidar la cuestión por sí solos”.

A partir de la lectura de ese fragmento, los alumnos podrán continuar la lectura de la novela o, bien, ver la película.

“La política del determinismo biológico”

por R. Lewontin, S. Rose y L. Kamin

Si la historia de *Oliver Twist* nos permite ver el funcionamiento del argumento del determinismo biológico, cómo se aplica esa idea científica para explicar el devenir social de las personas, en este caso, del pequeño Oliver, para dar cuenta de las posibilidades que, finalmente, tiene de llevar una vida, de encontrar un lugar, este artículo parte, justamente, del análisis de ese personaje para explicitar dicho argumento.

“La vida de Oliver es una constante afirmación de la superioridad de la naturaleza sobre la crianza”, sostiene el autor, y su fundamentación nos permitirá vincular la vida del pequeño con el argumento del determinismo biológico. Así, las actividades, permitirán volver sobre varios de los temas ya comentados en los capítulos de este eje temático, para detenernos en:

- El funcionamiento de la ideología del determinismo biológico como sistema de explicación de las conductas.
- El carácter reduccionista, ya observado por Gould y comentado por Palma.

Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica...

- Los alcances de esa ideología en tanto fundamentan decisiones políticas.

Por último, la escritura de un texto sobre la problemática de la diversidad biológica y la desigualdad entre las personas, se propone a partir de una serie de frases del artículo:

- Lo que somos es natural y, por lo tanto, irrevocable.
- Las diferencias naturales entre los individuos y entre los grupos (...) frustrarán finalmente nuestros ignorantes esfuerzos por reconstituir la sociedad.
- Quizá no vivamos en el mejor de los mundos *concebibles*, pero vivimos en el mejor de los mundos *posibles*.

Luego de la lectura de este artículo, la propuesta es volver a la historia que relata *Oliver Twist*, para comentar y analizar el funcionamiento del argumento del determinismo biológico en relación con la apuesta que Brownlow y su amigo hacen, cuya resolución encontramos ya al final. Luego de su tránsito por el orfanato, de huir de él, de su pasaje como integrante de una banda de ladrones, *Oliver Twist* es recogido por el dueño de una librería, el señor Brownlow. En varias oportunidades, Brownlow va a referirse al semblante del niño, a la bondad que parece innata en el pequeño, a pesar de las evidentes marcas de su condición social. De hecho, pondrá en juego esas ideas junto a un amigo suyo, con quien entabla una apuesta.

El fragmento al que nos referimos corresponde al capítulo de la novela: “Que encierra nuevos detalles de la estancia de Oliver en casa del señor Brownlow, y la notable profecía que pronunciara un tal señor Grimwig, con relación a él, cuando aquel salió a un recado”². La apuesta, o profecía, se centra en la bondad del niño, en si es capaz de regresar a la casa cuando se le ha encomendado un encargo que supone llevarse dinero, si su naturaleza, entonces, lo inclina a la “bondad” o a la “maldad” de la delincuencia del Trampista. Y el final, feliz para el niño, parece confirmar el argumento del determinismo biológico: sus orígenes, aunque perdidos, lo salvarán y podrá reinsertarse en la sociedad porque, *por naturaleza*, es un buen chico.

² Charles Dickens, *Las aventuras de Oliver Twist*, Punto de Lectura, España, 2005 (págs. 159-175)

Epílogo

A modo de cierre de las lecturas y como disparador de nuevas posibles reflexiones, el cuaderno de trabajo destinado a los alumnos concluye con una cita de Stephen Gould. Leerla y comentarla, discutir sus alcances, son sin duda momentos en que las lecturas ya realizadas, las actividades propuestas, volverán de un modo significativo.

Cuando sumamos nuestras tendencias a cometer estos errores generales a la realidad sociopolítica de una xenofobia que tantas veces (y tan lamentablemente) regula nuestra actitud hacia los “otros” juzgados inferiores, aprehendemos la potencia del determinismo biológico como arma social: pues los otros” serán, como consecuencia, rebajados y su condición económica inferior ratificada como una consecuencia científica de su ineptitud innata más bien que de las injustas opciones de la sociedad. Permítaseme, pues, repetir la gran frase de Darwin: “Si la miseria de nuestros pueblos no es causada por las leyes de la naturaleza, sino por nuestras instituciones, cuán grande es nuestro pecado”.

Stephen Gould, *La falsa medida del hombre*,
“Introducción a la edición revisada”, p. 20

Anexo

Los siguientes materiales se adjuntan como anexo a los publicados en la antología y el cuaderno destinado a los alumnos. Se presentan divididos en cuatro capítulos, correspondientes a los capítulos en que está organizado el material.

I. Cuando la divulgación es sobre la ciencia

“¿Ciencia universal, comunicación pública local?”

por Ana Vara y Diego Hurtado de Mendoza

John Durant encuentra tres argumentos que justifican, a su juicio, una legítima preocupación por la comunicación pública de la ciencia, todos vinculados a lo que podría llamarse el interés público: un argumento cultural, uno práctico y uno político.³ En cuanto al argumento cultural, sostiene Durant, la ciencia es una adquisición primaria de la civilización occidental moderna, aquello que nuestra cultura hace mejor. Por lo tanto, la gente merece conocer acerca de esta actividad intelectual característica de nuestra época. El argumento práctico sostiene que la ciencia representa también aquello que más críticamente influye sobre la manera en que nuestra cultura funciona. Para este autor es suficiente pensar en las tecnologías que surgen de la investigación científica y que continuamente transforman la agricultura, la industria y la medicina: el público –entendido fundamentalmente como consumidor– puede beneficiarse al recibir información científico-tecnológica a partir de la cual tomar decisiones informadas. Finalmente, el argumento político apunta a señalar que la calidad de una democracia depende de una adecuada comprensión por parte del público –los ciudadanos– de los problemas a resolver, entre ellos los relativos a cuestiones científicas y tecnológicas.

Si bien este último punto presenta algunos inconvenientes –la omnicomprensión del panorama científico es pura fantasía, aún para los expertos–, Durant plantea que en cambio es posible un nivel de familiaridad suficiente para comprender cuáles son las discusiones entre expertos. Y concluye: “La democracia es siempre dificultosa, pero sin un mínimo nivel de comprensión pública de los problemas relevantes, es cuestionable si ésta es siquiera posible”.⁴

Formulados como razones generales, los argumentos de Durant descansan sobre la aceptación de la universalidad del conocimiento científico y de las modalidades de su práctica. Sin embargo, queda claro que Durant piensa la comunicación pública de la ciencia como una práctica “local”. Por ejemplo, cuando se refiere al argumento cultural, Durant apela a la distinguida historia que tiene la comunica-

³ Durant, J.R., “Copernicus and Conan Doyle : or, why should we care about the public understanding of science”, en *Science Public Affairs*, vol.5, nro. 1 (1990), pp. 7-22.

⁴ *Ibid*, p.14.

ción pública de la ciencia en Gran Bretaña, desde Newton hasta Darwin. En el período victoriano tardío menciona a Thomas Huxley como un apasionado defensor del valor cultural de la ciencia y, en referencia al siglo XX, destaca la figura de sofisticados escritores-científicos de la tradición anglosajona: J.B.S.Haldane, Peter Medawar, Richard Feynman y Stephen Jay Gould. Es decir, que el argumento cultural es sostenido a partir del propio contexto cultural británico. Algo semejante puede decirse de los argumentos práctico y político.

Ahora bien, no hace falta aclarar que el contexto sociocultural británico –o europeo, o norteamericano– no se parece mucho al contexto sociocultural de un país en desarrollo, o que los problemas críticos que provienen de la ciencia y la tecnología, y que tienen alguna repercusión social o política en aquellos lugares, sólo en parte coinciden con los que afectan a países como la Argentina. Por lo menos tan compleja como este asunto parece la cuestión de comparar lo que se entiende por democracia en, por ejemplo, Europa y en América latina. Así, parece razonable asumir para la Argentina la necesidad de una comprensión local de la comunicación pública de la ciencia en el sentido asumido por Durant.

Sin embargo, pensamos que hay otro componente crucial en la cuestión de la localidad: que la práctica científica en los países desarrollados sea idéntica a la de los países en desarrollo es algo que los estudios de historia, sociología y filosofía de la ciencia cuestionan. En particular, como se verá más adelante, desde la década de 1970 se han venido formulando fuertes argumentos que apuntan a fortalecer la idea de que la actividad científica en contextos “periféricos” no presenta la misma fisonomía sociocultural, institucional e, incluso, cognitiva, ni juega el mismo papel en la trama política y económica que la actividad científica en los países “centrales”.

En síntesis, frente a una postura como la de Durant, que podría sintetizarse como *Práctica científica universal-Comunicación pública de la ciencia local*, utilizaremos como marco de discusión la postura que pensamos más adecuada para un país como la Argentina, y que podría sintetizarse como: *Práctica científica en contexto periférico-Comunicación pública de la ciencia local*.

¿Cómo podrían reformularse, entonces, los criterios presentados por Durant para adaptarlos a la realidad científica de un país periférico? Como punto de partida, la comunicación pública de la ciencia deberá desarrollarse en un contexto donde la “clase” política no considera ni a la ciencia ni a la tecnología entre sus prioridades.

En la Argentina, como antecedente temprano de esta preocupación ya presente en un emprendimiento de divulgación científica promovido por un sector de la comunidad científica, puede citarse un editorial de 1945 de la revista *Ciencia e Investigación* (publicación promovida y financiada por la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias). En los primeros números de esta publicación se alude de forma reiterada al desinterés generalizado por la actividad científica y, como su correlato, al absoluto desconocimiento del papel que debe jugar la investigación.⁵ Entre los problemas que debe enfrentar la actividad científica en nuestro

⁵ Sobre este tema, puede verse: Hurtado de Mendoza, D. y Busala, A., “La divulgación como estrategia de la comunidad científica: la revista *Ciencia e Investigación* (1945-1948)”, *Redes*, vol.9, nro. 18 (2002), pp.33-62.

país, se menciona “la falta de tradición científica, un ambiente general que no estimula la investigación, y la creencia, en la gran masa, de que la capacidad para la investigación científica es privativa de hombres excepcionales”.⁶

Digamos entonces que no es lo mismo, por ejemplo, hacer divulgación científica o enseñar ciencia en Argentina, India o Egipto que en Francia, Japón o Estados Unidos. Los científicos del tercer mundo, en promedio, no aspiran al premio Nobel; no están a cargo (ni tienen acceso rutinario) a radiotelescopios, ni a aceleradores de partículas; cuando intentan secuenciar el genoma de alguna especie tardan un tiempo enormemente mayor al requerido para sostenerse en la “carrera”; no ocupan un lugar social visible e, incluso, no queda claro que pueda hablarse de un sector científico con intereses articulados.

En buena parte de la retórica periodística local, por ejemplo, este conjunto de “carencias” suele aparecer compensado por cierta forma de heroísmo que hace del científico argentino un individuo que enfrenta y supera parcialmente condiciones adversas a fuerza de talento y voluntad. Es decir que, cuando cubren noticias sobre investigaciones realizadas en el país, los diferentes medios de la Argentina, si bien adaptan su estilo a distintos públicos, exhiben una extraordinaria uniformidad en cuanto a la narrativa que construyen.⁷ La novedad científica local suele aparecer así presentada como una singularidad que no se integra a un proceso colectivo de construcción de conocimiento, sino, como sostenía *Ciencia e Investigación*, como actividad “privativa de hombres excepcionales”. En este sentido, la propia revista ya difundía a mediados de la década de 1940 una representación fuertemente idealizada del científico argentino, el cual es presentado como pionero y su tarea es concebida y valorada por su capacidad de producir conocimiento socialmente útil y por los valores éticos que se suponen inherentes a su práctica: “objetividad, capacidad de generalización y de razonamiento crítico, veracidad, imaginación controlada, humildad intelectual, laboriosidad y respeto por el trabajo de las manos”.⁸ Así, el científico aparece como una suerte de “santo laico, abnegado y patriótico” y su actividad como el despliegue de una “épica moralizante”.⁹

Pensando en la tendencia actual de los estudios sobre la ciencia y la tecnología, que ponen el énfasis en la representación de las actividades científicas y tecnológicas como productos de un contexto social y cultural, portadoras de intenciones e intereses y políticamente no neutras, pensamos que una adecuada

⁶ *Ciencia e Investigación*, vol.1 (1945), pp. 149-50.

⁷ Ver Vara, A.M., “Presentación y representación: las noticias de ciencia en primera página”, trabajo presentado en la 5ª Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Técnica para América Latina y el Caribe (Red POP), auspiciada por UNESCO, La Plata, julio 1997; Vara, A.M. y Gallardo, S., “El tercero en concordia: la imagen del periodista en los artículos de divulgación científica”, en *Revista de la Universidad Blas Pascal*, nro. 9, agosto 1996.

⁸ *Ciencia e Investigación*, vol.1 (1945), p.89.

⁹ Esta expresión está tomada de Miguel de Asúa, *La ciencia en la Argentina. Perspectivas históricas*, Buenos Aires, CEAL, 1993, p.13. Refiriéndose a las dificultades del desempeño científico en la Argentina, Asúa hace la siguiente aclaración, a la que suscribimos: “Las dificultades son dolorosamente reales y muchos científicos trabajan esforzada y solidariamente, pero esto no quiere decir que la historia de la ciencia haya estado movida por una legión de héroes de blanco, que añan a un patriotismo desinteresado una voluntad de descubrir los secretos de la naturaleza en beneficio de la humanidad, ni que la lección de la historia es que todas las dificultades se superan con abnegación y perseverancia”.

contextualización en el tratamiento de estos temas debe apuntar a la comprensión de las especificidades de estas prácticas en contextos periféricos. Un primer paso hacia este objetivo puede ser el estudio de la tradición científica local y de las representaciones antagónicas que a lo largo de la historia fueron construyéndose alrededor de su actividad desde los sectores científico y político. Sólo a modo de ejemplo significativo, podemos mencionar el período 1955-1966, cuando las ciencias naturales en la universidad pública lograron ocupar el centro de la escena académica.¹⁰

Ana M. Vara y Diego H. de Mendoza, *Certezas y controversias*, Libros del Rojas, Bs.As., 2004

¹⁰ Sobre este punto puede verse: Sigal, S., *Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

versidad biológica...

II. ¿Libres o biológicamente determinados?

“El papel de la genética en nuestras vidas”

por Ruth Hubbard

La genética forma parte de nuestra vida cotidiana, aunque con frecuencia no nos damos cuenta. Cuando visitamos al médico, primero se nos pregunta por nuestros “antecedentes familiares”: enfermedades que han padecido nuestros padres o hermanos. Más tarde, sólo después de que el médico se haya empezado a formar una idea sobre nuestros problemas, es posible que nos pregunte sobre nuestra vida: dónde vivimos, qué comemos y el modo en que vivimos en general. A pesar del amplio abanico de peligros que atentan contra nuestra salud y a los que estamos expuestos en nuestras ocupaciones laborales, raramente nos pregunta por nuestro trabajo, a no ser que tengamos una dolencia específica relacionada con él.

Estos *antecedentes familiares* son un intento de descubrir un marco genético en el que encuadrar nuestros problemas. El médico utiliza esta información sobre el estado de salud de nuestros familiares como apoyo para poder predecir lo que podemos esperar en nuestras propias vidas. No obstante, dichos antecedentes sólo pueden incluir los datos que nosotros tengamos sobre nuestras familias y, por lo tanto, sólo pueden ofrecer una imagen somera de la verdadera situación. La investigación genética moderna trata de ir más lejos, observando las manifestaciones de los caracteres adquiridos y, finalmente, los mismos genes.

Dichos antecedentes, tanto si están basados en anécdotas familiares como en pruebas médicas, también serán considerados por las aseguradoras al contratar un seguro de salud o de vida. Podrían emplearse para determinar qué riesgos excluir o la cuantía de la cuota que deberemos pagar. Cada vez son más los casos en que son requeridos a la hora de solicitar empleo, pudiendo afectar a la decisión final.

En la generación de nuestros padres, la gente pensaba sobre todo en su situación económica y familiar a la hora de decidir si podían tener hijos. Hoy, se espera que la gente se someta a pruebas médicas en cada paso del proceso, desde análisis de sangre prematrimoniales o preconceptivos hasta amniocentesis durante el embarazo. Se supone que toda esta información es útil: los médicos esperan que les ayude a entender nuestros problemas de salud y a prevenirlos y curarlos, aseguradoras y empresarios esperan que les ayude a predecir futuros riesgos y nosotros esperamos que nos ayude a mantenernos sanos y a tener hijos sanos.

El problema de vincular todas nuestras afecciones a los genes es que nos lleva a centrarnos únicamente en lo que está pasando en nuestro interior y aleja nuestra atención de otros factores que deberíamos considerar. La epidemióloga y genetista Abby Lippman ha llamado a este proceso *genetización*:

La genetización se refiere al proceso actual en el que se reducen las diferencias entre individuos a sus códigos de ADN, atribuyendo, al menos en parte, la mayoría de los trastornos, comportamientos y variaciones fisiológicas a un origen genético. También se refiere al proceso en el cual se realizan intervenciones empleando tecnologías genéticas para resolver problemas de salud. En este proceso, la biología humana es equiparada incorrectamente a la genética humana, asumiendo que esta última actúa por sí sola para hacer de cada uno de nosotros el organismo que es.¹¹

Ruth Hubbard, Elijah Wald, *El mito del gen*, Madrid, Alianza, 1999.

¹¹ Lippman, Abby (1991): “Prenatal Genetic Testing and Screening: Constructing Needs and Reinforcing Inequities”, *American Journal of Law and Medicine*, vol. 17, pp. 15-50 (p.19).

III. Cráneos, cerebros e inteligencia: La falsa medida del hombre

“Epílogo” a La falsa medida del hombre

por Stephen Gould

En 1927 Oliver Wendell Holmes Jr. pronunció la sentencia del Tribunal Supremo que confirmaba la ley de esterilización del estado de Virginia en el caso *Buck contra Bell*. Carrie Buck, una joven madre con un niño que padecía de supuesta debilidad mental, había alcanzado una edad mental de nueve años en la escala de Stanford-Binet. La madre de Carrie Buck, que tenía entonces cincuenta y dos años, había alcanzado en el mismo test la edad mental de siete años. Holmes escribió una de las declaraciones más famosas y espantosas de nuestro siglo:

Hemos visto más de una vez que el bienestar público puede reclamar la vida de los mejores ciudadanos. Sería extraño que no pudiera pedir un sacrificio menor a quienes ya minan las fuerzas del estado... Tres generaciones de imbéciles son suficientes.

(Con frecuencia se cita erróneamente la última frase, como si fuera “tres generaciones de idiotas”; pero Holmes conocía bien la jerga técnica de su época, y los Buck, aunque no eran “normales” según el Stanford-Binet, estaban con todo un grado por encima de los idiotas.)

Buck contra Bell es un hito en la historia, y también un acontecimiento que, por mi parte, asocio con un pasado remoto. 1927 fue el año en que Babe Ruth logró sus sesenta home-runs, y estas leyendas son aún más maravillosas porque parecen tan distantes. Por tanto, un artículo del Washington Post del 23 de febrero de 1980 me conmovió profundamente, porque pocas cosas pueden ser más desconcertantes que la yuxtaposición de hechos cuidadosamente ordenados y separados en el tiempo. “Más de 7.500 personas esterilizadas en Virginia” era el título. La ley que Holmes había ratificado se había aplicado durante cuarenta y ocho años, desde 1924 hasta 1972. Las operaciones se habían realizado en hospitales psiquiátricos, principalmente en hombres y mujeres blancos considerados débiles mentales y antisociales, incluyendo “madres solteras, prostitutas, delincuentes menores y niños con problemas de disciplina”.

Carrie Buck, que entonces tenía unos setenta años, aún vivía cerca de Charlottesville. Algunos periodistas y científicos visitaron a Carrie Buck y a su hermana, Doris, durante los últimos años de sus vidas. Ambas mujeres, a pesar de no poseer una gran educación, eran claramente capaces e inteligentes. Sin embargo, Doris Buck fue esterilizada, en virtud de la misma ley, en 1928. Se casó posteriormente con Matthew Figgins, fontanero. Pero jamás se le informó de lo que le habían hecho. “Me dijeron –recordaba Doris– que era una operación de hernia y apendicitis.” De modo que trató de concebir un hijo de Matthew Figgins. Consulta-

ron médicos de tres hospitales durante sus años fértiles; ninguno advirtió que las trompas de Falopio habían sido cortadas. En 1980 Doris Buck Figgins descubrió la causa de la tristeza de toda su vida.

Uno podría hacer un frío cálculo y decir que la decepción de Doris Buck nada significa en comparación con los millones que han muerto en las guerras para justificar designios de dementes, o la arrogancia de los gobernantes. Pero ¿acaso se puede medir el dolor de un solo sueño insatisfecho; la esperanza de una mujer indefensa, frustrada por el poder público en nombre de una ideología que pretende la purificación de una raza? Valga el testimonio simple y elocuente de Doris Buck como representación de millones de muertes y frustraciones, y que nos ayude a recordar que el Sabbath se ha hecho para el hombre, y no el hombre para el Sabbath: “Me eché a llorar. Mi esposo y yo deseábamos desesperadamente tener hijos. Estábamos locos por ellos. Nunca supe lo que me habían hecho”.

**Fronteras, puentes,
espacios de encuentro**

I. Fronteras: del límite al contacto

“Los cartógrafos de lo imaginario”

por Catherine Delano-Smith

La propuesta, en esta primera parte, es abrir la reflexión a la temática propuesta: fronteras. El recorrido supone, en este caso, partir de la noción tradicional de frontera, entendida como límite, y a partir de esa noción, pensar las categorías –también tradicionales–, que oponen los mundos que se constituyen a partir de ese límite: el mundo civilizado y el mundo bárbaro, el nuestro y el de los otros. Finalmente, las lecturas y actividades apuntan a problematizar esa noción inicial de frontera en tanto, a partir de los estudios en ciencias sociales, se la considera como un territorio en sí misma, donde los contactos, las mezclas y los intercambios son posibles.

Para comenzar a indagar en la noción de frontera entendida como límite, partimos de la lectura del artículo “Los cartógrafos de lo imaginario”, de Catherine Delano-Smith (Correo de la UNESCO, junio 1991). En ese artículo, su autora, una especialista inglesa en historia de la cartografía, parte del análisis de los antiguos mapas y extiende sus reflexiones a los mapas más modernos.

En aquellos primeros trazados que intentan representar el mundo, observa la presencia de rasgos vinculados a los mitos, a las leyendas que circulaban en torno a cómo era el mundo; rasgos que están claramente vinculados a la imaginación. La elaboración posterior de mapas, durante el siglo XV y XVI, si bien ya contaba con la observación de las tierras a partir de los viajes de colonización, también estaba sujeta en cierta medida a la imaginación, a los mitos que circulaban en torno a las tierras del Nuevo Mundo (por ejemplo, la leyenda del Dorado), pero también a los intereses de dominación y conquista de esos pueblos. Otros ejemplos introducidos por la autora (tales como los mapas elaborados por los arqueólogos nazis) evidencian cómo su trazado estaba regido por los intereses de dominación y exterminio del pueblo judío.

Las conclusiones de Delano-Smith recaen, finalmente, en los mapas modernos, en los que también se repiten “manipulaciones” en el trazado de los límites, de las ciudades o puestos de vigilancia que aparecen y los que convenientemente se borran. Así, esos mapas que solemos considerar más exactos, más rigurosos, pierden esas características.

Dos son las preguntas centrales que condensan esa tesis:

- “¿Acaso no seguimos muchas veces “prefiriendo” imaginar el mundo o imponer a otros nuestra propia visión?”
- “¿No se están creando mitos geográficos modernos cuando se eliminan poblaciones del mapa para acallar el rumor de ciertas catástrofes provocadas

por el hombre o se cambia en el mapa el nombre de un mar o de una ciudad para respaldar una anexión territorial?”.

Catherine Delano-Smith, “Los cartógrafos de lo imaginario”, *El Correo de la UNESCO*, junio, 1991, pág.19.

A partir de la lectura de este artículo, entonces, se propone un recorrido a través de una serie de actividades que promueva la reflexión sobre esos temas. Esto supone:

1. Reconocer las diferencias entre “imaginar el espacio” y “representar el espacio”. En los primeros mapas, abunda la imaginación en la representación de los espacios.

2. Sin embargo, si bien podemos pensar que los viajes de exploración y conquista permitieron “ver el espacio”, de manera que pueda representárselo con más exactitud, esto no siempre fue así: aquellos “primeros testigos oculares (...) no siempre eran dignos de confianza”.

3. Revisar la noción de mapa, los posibles usos. Sería interesante si, para la realización de esta actividad, pueden contar con mapas diversos, más antiguos y modernos; políticos o destinados a otros usos.

4. A partir del análisis de los ejemplos introducidos por la autora en el apartado “Mapas, imaginación y poder”, en relación con los mapas elaborados por los arqueólogos nazis y los del misionero jesuita Matteo Ricci, que introducen modificaciones vinculadas a los usos, es posible comenzar a pensar qué dicotomías se construyen, qué mundos se oponen: la civilización y los bárbaros; los bárbaros y los más salvajes aún; la raza aria y los judíos.

5. Finalmente, a partir de la enumeración de los argumentos centrales que justifican el carácter dudoso de algunos mapas, se propone acercar a los alumnos a las tesis principales sostenidas por la autora.

6. La propuesta de cierre es una consigna de escritura. Describir el espacio cotidiano, pensar en los cruces, en las fronteras no tan nítidas ni establecidas, reflexionar sobre los recorridos que solemos hacer en las calles que transitamos a diario son los objetivos, que recuperan las nociones trabajadas, las reflexiones que acaban de iniciar en un trabajo de escritura vinculado al mundo que habitamos. Tal vez, en ese nuevo recorrido que la escritura pondrá en funcionamiento, aparezca el espacio conocido pero visto, en esta ocasión, con una mirada nueva.

Martín Fierro

(canto XIII, primera parte; cantos II a V, segunda parte),

de José Hernández

La selección de cantos del Martín Fierro, incluida en la antología, nos permite detenernos en dos momentos puntuales de ese relato: el final de la primera parte (*El gaucho Martín Fierro*), en la que el personaje decide emprender el viaje con Cruz a las tolderías; y los primeros cantos de la segunda parte (*La vuelta de Martín Fierro*), que narra su estancia con los indios. Esta selección nos permite oponer y contrastar las ideas del personaje previas a la partida, sus impresiones a su llegada y el cambio que puede observarse a partir de su estancia con los indios. En principio, entonces, las actividades apuntan a observar esas diferencias al mismo tiempo que la frontera –incluso teniendo en cuenta la convivencia con ese otro diferente, el indio, el “salvaje” en términos de Fierro– se constituye como un espacio a habitar.

Esas lecturas y actividades pueden complementarse con dos cuentos de Jorge Luis Borges: “El fin” (*Artificios*, 1944) y “El cautivo” (*El Hacedor*, 1960). En “El fin” nos encontramos con un relato que dialoga con el Martín Fierro, que lo continúa, en términos de la historia que se narra, pues cuenta el reencuentro entre Moreno y Fierro, un reencuentro donde Moreno matará a Fierro, reubicando en esa operación los roles de asesino y de víctima, la mirada que sobre el otro podemos tener, otro que, al fin, es muy parecido a uno. Recordemos, si no, la frase que da cierre a ese cuento: “Cumplida su tarea de justiciero, ahora era nadie. Mejor dicho era el otro: no tenía destino sobre la tierra y había matado a un hombre”¹.

En el cuento “El cautivo”, será el pequeño niño blanco el que regresa a su hogar, luego de vivir varios años con los indios que lo secuestraron. En este caso, la frase final del cuento también pone en cuestión el sentido de pertenencia a un territorio, a la casa paterna en la que el niño nació o a aquella toldería en la vivió: “Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa”².

Si el recorrido a través del tema “fronteras”, nos permitió ir de la noción de frontera como límite a pensarla como un espacio en sí mismo, el cierre de esta primera parte, planteado a partir de una historieta del santafesino Fontanarrosa, posibilita que reactualicemos esta discusión, centrándonos en la intención del gobierno norteamericano de construir un muro que los separe del territorio mexicano.

Con la ironía propia del humor, la imagen propone una lectura propia sobre ese hecho al tiempo que exhibe las diferencias culturales entre los habitantes de uno y otro territorio. Darse el tiempo para observarla y comentarla entre todos puede ser una ocasión para retomar los temas planteados en un primer encuentro con la temática que nos ocupa.

¹ Borges, Jorge Luis, “El fin”, en *Ficciones*, Alianza, Buenos Aires, 1997, pág. 198.

² Borges, Jorge Luis, “El cautivo”, en *Obras completas, Tomo I*, Emecé, Buenos Aires, 1989, pág. 788.

¿ de encuentro

II. Los viajes: traspasar la frontera

*Hay lugares que nos desnudan más —o más rápidamente— que otros
y en ellos nos vemos capaces, sin saber muy bien por qué,
de sacar a flote sentimientos y formas de interacción personal
que apenas manifestamos en nuestros entornos cotidianos.*
Jean Nogué, “Impresiones”

Viajes por Europa, África y América (fragmento)

de Domingo F. Sarmiento

La propuesta para trabajar el tema del viaje en relación con las fronteras comienza con el fragmento de *Viajes*, de D. F. Sarmiento incluido en la antología. Se trata de un relato en el que el escritor argentino cuenta su llegada a la ciudad Argel, incluyendo sus observaciones, las descripciones de los lugares, de las personas que va encontrando, entretrejiendo en esas observaciones sus propias ideas vinculadas a la civilización. Sin duda, es la mirada del intelectual preocupado por esas cuestiones, que afectan directamente el momento que se vive en el país. De ahí, también, la importancia de esa mirada: viajar a Argel, una ciudad colonizada por los franceses, observar el modo en que esas dos culturas conviven, se integran o permanecen bajo una silenciosa amenaza: una aparente paz que puede quebrarse en cualquier momento.

Se trata, claro está, de la presentación de un texto destinado a los alumnos, escrito por una figura reconocida, que integra el panteón de la historia de nuestra “patria”. Sería interesante, tal vez, que a partir de la lectura del texto, los alumnos puedan acercarse a otra mirada sobre el propio Sarmiento. En este sentido, Juan José Saer, en el prólogo de *Viajes*, sostiene: “La eficacia principal de este libro reside por lo tanto en que en él, de un modo constante, el Sarmiento que todos creemos conocer es desplazado por un personaje menos convencional, infinitamente más rico y más flexible que los dogmas que, como a casi todas las figuras históricas, le atribuimos. Pero, paradójicamente, esa riqueza proviene de la exactitud de sus ideas y observaciones, las cuales, a causa justamente de esa exactitud, han conservado hasta hoy su frescura transformando a su autor en nuestro contemporáneo”³.

Para contribuir, si se quiere, a la construcción de una nueva mirada sobre el ya conocido intelectual, se adjunta en el Anexo otro fragmento de la introducción a cargo de Saer, en el que comenta el *Diario de Gastos*, de Sarmiento. Como su

³ Saer, Juan José, “Liminar”, en: Sarmiento, *Viajes por Europa, África y América*, FCE, 1993, pág. XVI.

nombre lo indica, consiste en el registro diario de los gastos que el propio Sarmiento llevaba mientras realizaba el viaje que relata.

Antes de comenzar la lectura del fragmento *Viajes*, se sugiere la lectura de dos textos introductorios, incluidos también en la antología destinada al alumno:

- “Nota filológica preliminar”, de Elena Rojas.
- “Una modesta advertencia (de la correctora de pruebas al lector neófito)”, de Purificación Jiménez.

Se trata de dos textos que forman parte del paratexto que acompaña *Viajes*, y cuya lectura puede resultar significativa.

En la “Nota filológica preliminar”, Elena Rojas comenta los avatares ligados a las distintas ediciones de la obra. Es a partir de esta nota que el lector sabrá que se trata de cartas escritas por Sarmiento y destinadas a sus amigos. De ahí, también, que la autora sostenga: “no es, de ninguna manera, una obra concebida como pieza literaria, ni periodística, ni política, ni histórica, si bien a la larga representa un valioso aporte en todos estos órdenes”. Si atendemos a las condiciones de producción de la obra, se trata de textos inscriptos en el género discursivo epistolar; sin embargo, la edición conjunta de esas cartas bajo el título *Viajes*, permite que se lean como un diario de viajes.

A esta referencia al género, se suma inmediatamente después, la argumentación de Rojas en relación con la “fidelidad” al texto original, por su interés por mantener la particular ortografía utilizada por el autor. La “Modesta advertencia” de Purificación Jiménez, dirigida al “lector neófito”, destaca el trabajo de edición crítica realizado por E. Rojas y argumenta: “es tal la *diversidad* ortográfica (no por variada sino por diferente) de esta obra que cabe el riesgo de que algunos lectores, atraídos por la original grafía de las palabras, presten al aspecto exterior de éstas más atención de la necesaria, en detrimento de su contenido”.

Discutir con los alumnos los alcances de la propuesta ortográfica del autor, los efectos que esa propuesta puede provocar en el lector (que se incline más por una lectura de las “formas” en lugar de atender al “contenido”: tal el temor manifestado por la correctora de pruebas), así como la función que esos dos breves textos paratextuales cumplen en relación al texto que introducen son así algunas de las actividades propuestas en forma previa a la lectura de los fragmentos de *Viajes*.

A continuación, las actividades que se proponen para la lectura de *Viajes* apuntan a comenzar a distinguir cómo, en una misma zona geográfica, Argel, se da la convivencia de dos culturas muy diversas: una, la colonizadora, la civilizadora, Francia; otra, la colonizada, la sometida, el pueblo árabe.

Sarmiento se deja asombrar, primero, por la cultura desconocida, la más lejana a él, para, inmediatamente después, advertir la presencia de la otra, la europea. Ambas culturas conviven y, sin embargo, se encuentran separadas, distinguibles una de otra. Es más, cada una parece estar “al acecho” de la otra: para mantener su poder; para liberarse de él. Un acecho que parece inminente, una paz que puede ser quebrada, de los que advierte al lector alertándolo de no caer en la incredulidad.

La mirada de Sarmiento no es, por otro lado, ingenua. En nuestro país, la misma sorda convivencia tiene lugar, en esa misma época, entre los federales y los

unitarios. Así, Sarmiento se convierte en el viajero que traspasa la frontera, que se encuentra en un territorio desconocido, que se deja asombrar por él, se deja capturar por las imágenes, por las personas, por los semblantes de esas personas. Y en ese territorio desconocido, descubre algo propio, sus propias preocupaciones vinculadas a lo que está sucediendo en nuestro país. Traspasar la frontera implica ingresar a un territorio extranjero, pero allí, en lo extranjero, es posible reconocer lo propio. Tales son, entonces, los temas a discutir a partir de la lectura de este texto.

Por último, cabe destacar que las actividades propuestas tienden también a un trabajo con las estrategias básicas vinculadas a la descripción, los recursos, presentes en el texto, a los que apela el escritor: la comparaciones, por ejemplo, entre la vestimenta de las mujeres judías y los clérigos, entre los ojos de las mujeres moriscas y los de las gacelas, mencionados por los poetas orientales.

“Un alienígena inglés”

por Nigel Barley

El artículo “Un alienígena inglés”, de Nigel Barley, nos permite continuar reflexionando en torno al tema de los viajes, en tanto suponen un traspaso de la frontera, pero agregando además matices diferentes.

En principio, el texto es un capítulo de un libro, el último capítulo de *El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro* (Anagrama, 1989). Su autor es un antropólogo inglés, un investigador; como muchos investigadores dedicados a ese oficio, suelen realizar viajes, se instalan en las comunidades que estudian y allí, ponen a prueba sus ideas o bien, a partir de las observaciones y experiencias que tienen, formulan nuevas teorías.

A diferencia del texto escrito por Sarmiento, en el punto del libro en que nos encontramos, el viaje de Barley ya ha concluido. La narración del capítulo abarca desde el momento que emprende su viaje de regreso, los imprevistos que ocurren durante ese viaje y su llegada a Inglaterra. El viajero Barley se encuentra, entonces, en el territorio conocido, en su casa, con sus amigos, retomando su cotidianeidad inglesa, sus actividades. Y es en ese entorno familiar, conocido, donde el viajero se reconoce extranjero: lo conocido se le ha vuelto desconocido, lo familiar le resulta ajeno.

Las actividades propuestas apuntan a la reflexión sobre esas temáticas para ir desentrañando –y preguntándonos–, cómo esos recorridos, esos tránsitos que parecen invertir las categorías de lo conocido y lo desconocido, que las problematizan, afectan a nuestra identidad, a quiénes somos, a cómo actuamos.

Ya al inicio del capítulo Barley expone la paradoja entre el viajero espacial einsteiniano y el viajero antropológico. Y pasa a narrar una serie de episodios en los que se descubre extranjero, sin saber cómo resolver las acciones cotidianas (por ejemplo, en la ida al supermercado). Reconocer la función de esos pequeños relatos, las descripciones, vinculadas a sus reflexiones sobre su propia identidad

son los objetivos de las actividades, que van mostrando el recorrido del autor, el desarrollo de su argumentación al exponer sus ideas.

Un ejemplo interesante para detenerse es el episodio de las vasijas (actividad 4). Las mismas vasijas serán vistas por Zuuldibo poco antes de partir, mientras Barley prepara el envío, y por sus amigos ingleses, cuando el envío llega. Barley es, aquí, el destinador y el destinatario de las vasijas. Y en este sentido, afirma: “Siempre choca recibir un paquete que se ha enviado uno mismo; parece revelar una doble personalidad, sobre todo cuando la persona que lo mandó se está convirtiendo tan de prisa en un extraño para el receptor”.

Si la escena pone en juego ya esa “doble personalidad”, esos dos roles que confluyen en la misma persona, los testigos de cada uno adoptarán posiciones diversas frente a las vasijas. Cada uno, desde su posición, valora de forma diferente el objeto en cuestión: para Zuuldibo, en la medida en que se trata de la vajilla cotidiana, tiene tan poco valor que sería mejor dejárselas a los aldeanos; para los amigos del inglés, son un objeto extranjero, piezas extranjeras que no merecían que el antropólogo las desgastara con el uso. Cada uno, en su propio mundo, valora de forma distinta las cosas según las vea como propias o como extranjeras.

Las ideas y conclusiones del autor se condensan, por otro lado, en el título del capítulo: “Un alienígena inglés”. Tan extranjero a sí mismo se siente ya el autor que, de vuelta en su propio país luego de un viaje que supuso la convivencia con una comunidad diferente a la suya, se siente tan afuera como un “extraterrestre”.

Una actividad de escritura da cierre a este capítulo. La propuesta es, aquí, la escritura del relato de un viaje que haya resultado una experiencia significativa para los alumnos, un texto en el que, probablemente, se pongan en juego las ideas trabajadas a lo largo de este capítulo. Para favorecer el desarrollo de esas ideas, para profundizar las reflexiones en torno al tema, se propone la lectura de “Impresiones”, de Joan Nogué, un profesor de geografía español.

El modo en que lo conocido y lo desconocido se interpelan al momento de un viaje, el traspaso de los límites, de los espacios que supone y la forma en que esos viajes, como experiencias, afectan a nuestra identidad son algunas de las ideas ya trabajadas, que se retoman en ese artículo, cuya lectura recomendamos antes de comenzar la consigna de escritura.

Por último, en el Anexo, cuentan con breve texto de Fatema Mernissi, una socióloga que se dedica al estudio de las mujeres en el Islam. A partir de las experiencias que suponen sus viajes, la autora recuerda las enseñanzas de su abuela Yasmina, vinculadas a la importancia de los viajes, en la medida en que sirven para fortalecerlos, así como la forma en que es posible aprender de los extranjeros. Se trata, en tal caso, de una nueva lectura que, si lo consideran conveniente, pueden compartir con los alumnos en voz alta.

III. Zonas de contacto, universos de sentido

“Nosotros, que somos ya ancianos, te instruiremos sobre su verdadero significado, de modo que cuando vuelvas a tu tierra tus mayores vean que no has estado sentada en medio de la selva, sino entre gente que sabe cosas y que te ha enseñado sabiduría”.
Laura Bohannon, “Shakespeare en la selva”

“Introducción: la crítica en la zona de contacto”

por Mary Louise Pratt

La noción de frontera, entendida como “zona de contacto”, es el tema a trabajar en este capítulo. Una noción que posibilita configurar la frontera como un espacio en el que culturas diversas chocan, se encuentran.

La literatura de viajes y de expansión colonial, los textos, cartas, documentos, crónicas, dan cuenta del encuentro entre dos culturas diferentes, pero también asimétricas: una cultura que dominaba y sometía, colonizaba a la otra; la europea y la americana, en el caso de la conquista española. Esos textos han sido leídos a partir de las oposiciones que evidenciaban dicotomías claras y concretas que, como decíamos, obedecían al poder que cada una de esas culturas ejercía o padecía en relación con la otra. Así, es habitual leer textos en los que interesa detenerse en la mirada del conquistador sobre el conquistado o viceversa.

Partiendo del concepto de “zona de contacto”, Mary Louise Pratt se pregunta por las formas en que esos textos eran escritos y eran leídos en distintas épocas. La carta de Guamán Poma es un ejemplo de un texto que, en cierto momento, fue desestimado para luego ser recuperado a partir de otra perspectiva. A la autora, le interesa observar cómo la cultura, las palabras del conquistador estaban ya presentes en el texto andino, cómo la presencia de esa cultura europea se manifiesta y entremezcla con la andina en el modo en que se piensan, se conciben, se representan a sí mismos; esos “ojos imperiales” mencionados en el título.

Las actividades propuestas están destinadas a reflexionar sobre estos temas, poniendo en juego la enumeración de las características principales de la carta, la distinción entre las lecturas que el texto recibió y el lugar en el que lo coloca esta nueva lectura, como una “vuelta de tuerca” que permite pensar de otro modo las siempre estables categorías de colonizadores/ colonizados.

Para observar la mezcla que supone el contacto cultural entre dos grupos diversos, para detenerse en los modos en que ambas se integran, la actividad 4 propone la lectura de uno de los dibujos que aparece en la carta de Guamán Poma. El dibujo se acompaña con el epígrafe explicativo que colabora con la lectura de la imagen. Y la actividad, por otra parte, recupera información complementaria al artículo, esto es, datos que aparecen en una plaqueta lateral, destinados a ampliar conceptos como “etnografía” y “autoetnografía”.

A partir de esos datos, los alumnos pueden pensar en las formas de trazado del dibujo, que combinan lo europeo y lo andino, en las formas, como sostiene Pratt, de autorrepresentación, que manifiestan esos dibujos a partir de esa mezcla. Es, en este sentido, un ejemplo de “transculturación”, de cómo el dibujo, texto o imagen se construye en manos de la cultura dominada, pero teniendo en cuenta, seleccionado e incorporando elementos provenientes de la cultura dominante.

Para trabajar el concepto de “transculturación” con los alumnos, para profundizar sus conocimientos sobre el tema, en el Anexo cuentan con otro fragmento del libro de Mary Louise Pratt, en el que se amplía esa noción y, a partir de ella, se retoma el concepto de “zona de contacto”. Las definiciones que la autora da de ambas nociones pueden servir para esclarecer los usos que hace de esos términos tanto en el título del libro como en el fragmento del artículo.

Otro texto interesante del Anexo para compartir con los alumnos es “Fuera de lugar”, la autobiografía de Edward W. Said. Alguien que “fuera de lugar” buscó nuevos territorios sociales e intelectuales, reconociéndose dentro de una historia híbrida y compleja. Nació en Jerusalén, cuando ésta formaba parte de la Palestina gobernada por Gran Bretaña, y vivió allí hasta que su familia debió refugiarse en Egipto. Luego atravesó otras fronteras, se doctoró en la Universidad de Harvard y pasó la mayor parte de su vida en Estados Unidos. Sus múltiples identidades, en constante indefinición y conflicto son motivo de reflexión en su autobiografía, la que nos acerca a un niño preguntándose sobre su nombre inglés delante de su apellido árabe, sobre su lengua materna, sobre su historia fragmentada en “partículas palestinas-árabes-cristianas-estadounidenses”.

“Shakespeare en la selva”

por Laura Bohannan

Si en el texto anterior el encuentro entre culturas diferentes tiene lugar a partir de la lectura de una carta, un texto escrito desde la cultura andina, construido a partir de la incorporación de la cultura europea, el texto cuya lectura proponemos a continuación nos presenta el choque cultural que supone el enfrentamiento de interpretaciones diferentes.

Se trata del artículo “Shakespeare en la selva”, de Laura Bohannan, incluido en la antología destinada a los alumnos. Allí, la antropóloga cuenta una experiencia de narración oral: ella, instalada en una tribu africana, relata a los jefes de la tribu una historia que, entiende, es de carácter universal: el *Hamlet*, de Shakespeare. Basándose en que todos los hombres compartimos una naturaleza similar, la narración significa, para la antropóloga, un modo de poner a prueba cómo esa historia, tantas veces contada, tantas veces filmada, es comprensible cualquiera sea el oyente. Y su sorpresa, que da pie a la escritura de este ensayo, es descubrir cómo la misma obra parece estar sujeta a interpretaciones tan diversas.

Antes de la lectura de este ensayo, se recomienda comentar algunas cuestiones vinculadas a la obra de Shakespeare, el famoso dramaturgo inglés, que comienza a escribir sus obras hacia fines del siglo XVI, bajo el reinado de Isabel, y las representa en lo que, más tarde, se denominaría el teatro isabelino; así como

también, comentar la trama de la obra o recomendar su lectura. Para presentar la historia de *Hamlet*, en el Anexo, cuentan con un resumen de la obra.

Las actividades de lectura propuestas tienen como objetivo rastrear los nudos centrales de cada una de las interpretaciones y analizar o comparar cómo éstas chocan o se enfrentan en las conversaciones que la antropóloga mantiene con los ancianos de la tribu. En este sentido, un ejemplo interesante para detenerse es cómo cada uno interpreta la aparición del espectro del rey Hamlet: si como un fantasma, un presagio, un zombie. Para la antropóloga, que sigue la interpretación tal vez compartida por la mayoría, se trata de un fantasma o espectro; para los ancianos de la tribu, de un presagio enviado por un brujo.

Es interesante notar, por otra parte, cómo las sucesivas interrupciones de los ancianos afectan al modo en que la antropóloga decide retomar la narración: elidiendo algunas partes de la historia (por ejemplo, la famosa escena en la que Hamlet se halla con su calavera en las manos). Previendo o anticipando, en todo caso, las posibles objeciones que le harán, la narradora evita meterse en zonas que pueden resultar problemáticas por las posibles interpretaciones que dispararían, pero, aún así, no logra impedir que esas interpretaciones se expresen.

Por otra parte, podríamos decir que ninguno de los dos, ni la narradora ni los ancianos oyentes, deja de tener en cuenta al otro: ella se esfuerza por adaptar su lenguaje, su estilo narrativo, por seleccionar cuidadosamente qué contar y cómo; ellos le recomiendan en más de una oportunidad que verifique algunos datos, sin subestimar sus propias ideas o creencias frente a los europeos. Por el contrario, entienden que, de conocerse mejor, llegarían a la conclusión de que son más parecidos de lo que creen.

A modo de cierre y para retomar las ideas trabajadas en las actividades, se propone una consigna de escritura. La consigna supone relatar la historia de *Hamlet* tal como la contaría uno de los ancianos de la tribu. Se trata, así, de una actividad que recupera las ideas y reflexiones antes comentadas.

“Hollywood y América latina: bajo fuego”

por José Pablo Feinmann

El capítulo concluye con una propuesta de lectura compartida. En el cuadernillo destinado a los alumnos, cuentan con un artículo de José Pablo Feinmann, “Hollywood y América latina: bajo fuego”.

En dicho texto, el escritor argentino se formula el siguiente interrogante: ¿cómo contarían los norteamericanos los episodios políticos que tuvieron lugar en nuestro país en diciembre del 2001?, ¿qué película filmarían?

Cómo la mirada de una cultura, la norteamericana, suele construir relatos y películas sobre otra cultura, la latina; cómo los hechos que ocurren en una cultura, la nuestra, pueden verse a través de la distancia que supone un relato irónico, que bordea lo ficcional, como el de Feinmann, son algunos de los temas que, en voz alta, puede compartirse con los alumnos una vez terminada la lectura.

¿ de encuentro

IV. Fronteras, racismo y violencia

“La irrealidad codificada”

por Dennis Brutus

A partir de la lectura del artículo “La irrealidad codificada”, incluido en la antología, ingresamos en un nuevo tema en relación con las fronteras. Las fronteras son pensadas, en este capítulo, como barreras, como límites trazados según leyes, que separan, segregan, dividen a las personas, a los grupos. El artículo de Dennis Brutus nos permite introducirnos en esa problemática en relación con el *Apartheid*, el sistema político, social y económico racista que se impuso en Sudáfrica durante el siglo XX.

Si bien se extendió desde 1948 hasta poco más de 1990, tuvo lugar inmediatamente después del fin de la segunda guerra mundial, en la que se produjeron también discriminaciones, segregaciones y nada menos que el exterminio de millones de personas, basándose en diferencias raciales. Por eso, antes de compartir la lectura en voz alta del artículo, sería conveniente contextualizar la temática del artículo desde el punto de vista histórico, de manera que los alumnos puedan situar los hechos o acontecimientos que se mencionan en el contexto de la historia mundial.

Las actividades de lectura y escritura propuestas parten de analizar la definición que el mismo autor propone del *apartheid*, vinculando el episodio a las nociones de represión, división, separación. En forma explícita, el autor se propone en el artículo pensar en los efectos sociales y culturales que el *apartheid* supone para los habitantes de la comunidad. Las fronteras, entendidas como barreras, aparecen aquí instaladas en el interior de esa comunidad, y afecta directamente la vida cotidiana de las personas, las formas en que se relacionan y se comunican entre ellas.

Esas actividades son, de alguna manera, preparatorias para la organización de un debate, que se propone en la actividad 3. El punto de partida de ese debate es una afirmación del autor: “*En sociedades donde existen barreras tan innobles como éstas, sostiene Brutus, lo mejor es actuar como si no existieran*”.

Para llevar adelante ese debate, se recomienda dividir a los alumnos en grupos, teniendo en cuenta la postura que manifiesten en relación con la frase. Cada grupo, luego, deberá discutir y tomar nota de los argumentos que considere necesarios para fundamentar su postura. “Cualquier forma alternativa de vida es lícita ante una situación discriminatoria que se mantiene durante casi 50 años”, podrían sostener quienes acuerden con esa idea. “Negar la discriminación sólo contribuye a mantenerla, a fortalecerla”, podrían oponer aquellos que mantienen una postura contraria.

El debate instalará la discusión de las ideas, los conceptos que aparecen en el artículo y permitirá, además, profundizar en los efectos que la frontera, entendida como separación, como límite infranqueable, que supone para las personas que habitan ese espacio.

“Haz lo correcto. Sugerencias para una lectura desde la problemática de la violencia”

por Paula Marini

Antes de leer el artículo mencionado, sería conveniente que los alumnos vean la película que comenta: *Haz lo correcto* (1989), del norteamericano Spike Lee. Se trata de una película que pone en escena el enfrentamiento entre negros y blancos, en el barrio de Brooklyn, pero evita, al mismo tiempo, la lectura maniquea que tiende a la victimización. La película es, en este sentido, polémica y seguramente dará lugar a posiciones u opiniones diversas entre los alumnos.

Para contextualizarla, para presentar una historia de enfrentamientos raciales que, en los EE.UU., tiene larga data, pueden comentarse la vida de dos figuras emblemáticas que, por otro lado, aparecen en el film a partir de la disputa por la colocación o no de sus fotografías: Malcolm X y Martin Luther King. Sobre el primero, Spike Lee también filmó su biografía, que lleva por título su nombre (*Malcolm X*, Spike Lee, 1992).

Varias son las nociones que se trabajan en este artículo y que aparecen en las actividades, tales como: raza, racismo, xenofobia, diversidad y multiculturalismo. Un artículo que, así como tiende a cuestionar la mirada “naturalizada” propia de las perspectivas xenofóbicas, que justifican la violencia a partir del racismo, también marca los límites entre las posiciones más tolerantes, que tienden al respeto de la diversidad.

Ambas posturas aparecen, por otra parte, en la misma película. De ahí que las actividades se propongan trabajar con las nociones antes mencionadas a partir de la descripción de los personajes, centrándose en dos episodios destacados del film (la escena de la pizzería y la disputa por las fotos) y proponiendo, hacia el final, la escritura de una nota de recomendación de la película, en la que se sintetizen las ideas discutidas y comentadas.

Sin olvidar, claro está, el título mismo del film, que puede dar lugar a un debate: ¿qué es o en qué consiste, en definitiva, ese *hacer lo correcto*? ¿Es un imperativo moral? ¿Es una decisión política?

“Prólogo” a Cuando me muera quiero que me toquen cumbia por Cristian Alarcón

Si el texto anterior nos introducía en la relación que se establece entre las fronteras cuando están atravesadas por la violencia, en el contexto norteamericano, este artículo acerca esa temática a un contexto más cercano: las villas, los pibes chorros. Se trata del prólogo a *Cuando me muere quiero que me toquen cumbia* (2003), una crónica escrita por Cristian Alarcón, a propósito de una investigación sobre el crimen de Víctor Vital, narrada dentro de lo que se conoce como el género *non fiction*.

El texto presenta la narración vívida de aquel que ingresa en un territorio extraño, hostil, que supone el manejo de códigos de costumbres, de hábitos y, dentro del cual, es posible pensar en las desigualdades no sólo sociales o económicas sino también culturales. La cumbia villera, que aparece mencionada en el título del libro, es un ejemplo de eso, que puede dar lugar a discusiones y debates con los alumnos. Sería interesante, en este sentido, a partir de leer algunas letras de canciones pertenecientes a ese género, contrastar la mirada sobre la vida en las villas con la que nos ofrece Alarcón en este prólogo.

Epílogo

Para cerrar la propuesta de trabajo en torno al eje “fronteras”, en el cuadernillo para los alumnos, aparecen una serie de imágenes de muros históricos. La actividad, lejos de dar por concluidas las reflexiones, propone, a partir de algunas preguntas, seguir pensando en las fronteras, en los límites, en las barreras, visibles o no, que obstaculizan nuestros encuentros con los otros.

Los muros se construyen para instalar fronteras, límites y separaciones. Los muros se derriban, se caen, se transforman en trozos que guardan pedazos de la Historia.

¿Cuántos muros, paredes, barreras se han levantando?

¿Cuántos de esos muros son invisibles?

El siguiente artículo, propone una reflexión sobre el tema, que va desde la relectura de una novela de ciencia ficción hasta la posible construcción de una muralla que divida los EE.UU. y México. Si lo desean, pueden compartir con los alumnos su lectura.

Futuro | Sábado, 03 de Febrero de 2007



Cerrado

Por Pablo Capanna

La Gran Muralla china, los limes romanos, el Muro de Berlín, los barrios privados, las paredes contra la inmigración ilegal, las barreras entre palestinos e israelíes: síntoma de una regresión patológica, el mundo se cierra cada vez más sobre sí mismo en una búsqueda desesperada por serenidad y seguridad interior. Fantasías persecutorias nada nuevas que se pueden rastrear hasta en novelas de ciencia ficción olvidadas de los años '50 que expresaban las más delirantes alucinaciones paranoicas y donde se encuentra expuesto y sin eufemismos el imaginario colectivo de una época.

El 9 de noviembre de 1989 cayó el Muro de Berlín, y se dio por concluida esa Modernidad que había comenzado justo doscientos años antes, cuando cedieron las puertas de la Bastilla. Sin embargo, la construcción mítica (y mediática) de la Caída del Muro como efemérides recién concluyó cinco años más tarde. Alemania ya se había reunificado y la Unión Soviética estaba disuelta, cuando Pink Floyd (que ya antes de 1989 había actuado en Alemania Oriental y en Moscú) interpretó The Wall en el Olympiastadion de Berlín.

En 1994 un Muro de utilería, mucho más vistoso que el real, cayó envuelto en humo y luces de colores. Por la magia del show business, el Muro y The Wall, que en su origen simbolizaban cosas muy distintas, se resignificaron como emblema de la libertad. Misteriosamente, el nihilismo punk, que había sido enemigo del Mercado, aparecía ensañándose con un cadáver político. De tal modo, con la caída del totalitarismo, todos quedaban libres de ser otro consumidor más en el Mercado global.

Francis Fukuyama, que se había anticipado unos meses a los hechos, no tuvo empacho en vaticinar que acabábamos de entrar en la “post-Historia”, una era que sería profundamente aburrida, por carecer de conflictos.

Pero cuando el polvo del Muro aún no había terminado de asentarse, y faltaba mucho para que echara a volar el de las Torres, ya se estaban levantando nuevos muros. La novedad era que ahora separaban a los ricos de los pobres. Eran baluartes que no protegían de la infantería sino de los desharrapados. Ahora los muros no se alzaban para evitar que la gente saliera, sino para que entrara, aunque tenían que ser permeables para la mano de obra barata. El mundo donde iba a triunfar la libertad del mercado levantaba nuevas barreras; los barrios se amurallaban, las rutas se cortaban y la peor amenaza parecía ser el ser humano inerte. Siguiendo la misma lógica, las guerras posmodernas se fueron resolviendo en demoliciones, desde que las topadoras tomaron el lugar de los tanques.

Algunos de los muros más aciagos para la justicia y la paz son aquellos que se levantaron para aislar a Estados Unidos de sus vecinos pobres del Sur, o para segregar a los palestinos de los israelíes.

ENCERRANDO LA LIBERTAD

Las fronteras amuralladas siempre fueron un síntoma de vejez para los imperios. Lo fueron la Gran Muralla, cuando los chinos resolvieron aislarse del mundo, o ese limes que los romanos trazaron para separarse de los bárbaros.

Antes de su primera derrota electoral, George W. Bush prometió que en lo que resta de su mandato, completaría la construcción de un colosal Muro, que iría desde el Atlántico hasta el Pacífico para cortar ese flujo de inmigrantes indeseados que engendra la propia globalización. Quizá las recientes fluctuaciones del poder hagan que este Muro no llegue a cerrarse del todo, pero no cabe duda de que es otro efecto de esa densa paranoia que se incubó desde el derrumbe de las Torres, el día en que la Historia pareció recomenzar de la peor manera posible.

Esta manía persecutoria no deja de tener raíces muy antiguas en la cultura norteamericana. Estados Unidos fue “aislacionista” (aunque no dejara de expandirse) hasta la Primera Guerra Mundial, y recién intervino activamente en el escenario internacional con F. D. Roosevelt. La “república imperial”, como la caracterizó Octavio Paz, había tenido su más reciente pico maniático cuando Ronald Reagan se empeñó en levantar el escudo defensivo conocido como Star Wars. Sus asesores le

aseguraban que protegería a la Unión “de todo mal”, como el Smith & Wesson de Pedro Navaja.

La creencia en el “destino manifiesto” y aquel espíritu elitista que habían encarnado tanto los devotos puritanos como los utopistas laicos contribuyeron a afianzar la idea de que los Estados Unidos eran los herederos del Imperio Británico: un pueblo elegido y un ejemplo para el mundo. El correlato de semejante sueño de grandeza, según enseña cualquier manual de psiquiatría, es la sospecha de que sus protagonistas atraerán la envidia de todos, que inevitablemente terminarán conspirando contra ellos.

LA CAMPANA DE VIDRIO

Hace poco, en uno de esos arranques arqueológicos que cada tanto me mueven a desempolvar los estantes menos frecuentados de la biblioteca, me encontré con una vieja novela de ciencia ficción donde toda esa locura estaba prefigurada de un modo ingenuo y hasta brutal. El autor había escrito un primer esbozo antes de Pearl Harbor, pero la versión definitiva databa de los años de la Guerra Fría.

Es sabido que el imaginario colectivo no hay que buscarlo en las obras escogidas por las academias y consagradas en el canon oficial de la cultura, donde a lo sumo aparecerá transmutado por obra y gracia de los escritores cultos. Pero todo aquello que el crítico desestima puede ser una joya para el historiador.

Si uno quiere encontrarse con el imaginario expuesto sin eufemismos, habrá que buscarlo en campos como el cine, la televisión o esa literatura de kiosco que hace décadas cumplía esas funciones. Del mismo modo que el policial negro nos ayuda a entender esas cosas de las cuales los sociólogos de su tiempo no hablaban, en los años '40 y '50 una de las más masivas de esas literaturas era la ciencia ficción.

En una novela olvidada, de las tantas que se producían en esa época, fue donde me encontré con el Muro prototípico, una remota muestra de todas las fantasías persecutorias de Reagan y Bush.

JACK TUVO UN SUEÑO

Jack Williamson (1908-2006) murió apenas hace unos meses, cuando no le faltaba mucho para llegar a cumplir el siglo de vida. Durante más de sesenta años escribió ciencia ficción y produjo una impresionante cantidad de novelas y cuentos. No dejó tema sin explorar, a veces hasta con originalidad: viajes en el tiempo, superhombres, mutantes, robots, imperios galácticos. Como al dios Shiva, lo llamaron “el destructor de mundos”, por el empeño que ponía en desencadenar increíbles catástrofes cósmicas. Pero a pesar de eso, aún sorprende verlo citado con respeto en un contexto tan inesperado como los seminarios del filósofo Cornelius Castoriadis.

Williamson había nacido en Arizona y se había criado en una solitaria granja de New Mexico. A pesar de que con los años llegó a doctorarse con una tesis sobre H. G. Wells, su primera formación se la habían dado esas revistas baratas de ciencia ficción que leía desde la infancia. Era tan naíf como podía serlo un autor de eso que entonces se llamaba “space opera”, por analogía con la soap opera, los radioteatros del jabón Palmolive.

Es cierto que las fantasías paranoicas nunca faltaron en la ciencia ficción. Pero los invasores que “se ocultan entre nosotros” y los mutantes que “se aprestan a desplazarnos” tuvieron su auge durante el macartismo y la Guerra Fría. La novela de Williamson se llama *Una cúpula sobre América* (1955) y es todo un monumento a la ingenuidad. Si vale la pena recordarla no es por sus inexistentes méritos literarios sino por su capacidad para expresar las peores manías de una cultura. Especialmente después que el tiempo y la política se encargaron de confirmar su vigencia.

LOS ELEGIDOS

La historia se abre con un niño del futuro que le pregunta a su abuelo por qué América se ha encerrado bajo una cúpula transparente y está rodeada por un yermo sin aire, agua ni vida. “Doscientos años antes —explica el abuelo— una estrella enana pasó cerca de la Tierra, y su monstruosa gravedad se llevó consigo a la Luna, el agua de los océanos y toda la atmósfera terrestre.”

Por supuesto, los primeros en descubrir el peligro que acechaba al mundo fueron los norteamericanos. Trabajando duro, sus científicos desarrollaron “el Anillo”, un escudo contra la gravedad que era capaz de proteger a enormes áreas. Era uno de esos famosos “campos de fuerza” que encantaban a los escritores del género, aunque solían enervar a los físicos.

Gracias a esa campana protectora, América se ha salvado. El área protegida comprende a Canadá y una franja de Pacífico; pero Cuba queda afuera, porque está más allá de Key West. El resto del mundo, sin aire, agua ni forma de vida alguna, está tan muerto como la Luna. Ni siquiera goza de luz lunar, porque el satélite no está.

Más allá de ese muro invisible, aún se divisan los esqueletos de hombres, mujeres y niños mexicanos que no alcanzaron a entrar a tiempo. Al lector le parece ver a los migrantes indocumentados de hoy, engañados por los “coyotes” y perseguidos por los guardias fronterizos.

“Cuando sobrevino la catástrofe —explica el abuelo—, estábamos en guerra contra los Rojos, que odiaban América.” Por supuesto, los americanos fabricaron diez Anillos, que ofrecieron generosamente a los europeos y al resto del mundo, pero los Rojos se empeñaron en convencer a todos de que no los usarán. A pesar de que América también les había tendido una mano, esos bastardos de los rusos contestaron disparándoles misiles. De manera que no hubo más remedio que dejarlos afuera, junto con todos los demás enemigos de la democracia.

“Tuvieron su merecido”, sentencia el niño. “Aunque –admite el abuelo– si bien estaban equivocados, ellos también eran humanos.” América se había convertido pues en el Paraíso terrenal, un oasis de vida en un mundo muerto: en la versión de 1941 la novela se llamaba Puerta al Paraíso.

Colapsado el gobierno federal, el país está ahora bajo el control de las grandes Corporaciones. Gracias a un mercado libre y a la eficiencia empresaria los americanos han desarrollado nuevas ciencias que les permiten manipular el núcleo atómico y dominar la gravedad, con lo cual han hecho de América un vergel.

Lo más extraño (aunque quizá no tanto) es que en dos siglos los americanos nunca se preocuparon por saber qué pasaba Afuera. Los escasos chiflados que intentaron salir, perecieron en el intento, y nadie volvió a pensar en eso. El “espíritu de la Frontera” se había ido con la estrella intrusa.

El niño, que en ese momento cree ver algo que se mueve en el exterior, crece y se enrola en la Guardia Fronteriza. Investigando por cuenta propia, llega un día a capturar un espía llegado de Afuera que viaja en un tanque capaz de atravesar la Barrera. Ha sido enviado a destruir el generador del Anillo y dejar sin aire a los americanos. Sorpresivamente, resulta ser inglés. Ya lo había dicho Oscar Wilde: “Tenemos mucho en común con los norteamericanos, pero el idioma nos separa”.

EL RESTO DEL MUNDO

La captura del espía revela que allá Afuera hay una sociedad que sobrevivió a la catástrofe, odia a América y sueña con destruirla. El joven guardia fronterizo se ofrece para cruzar la Barrera y meterse en campo enemigo. Tras atravesar el lecho del Atlántico, llega a Churchill, la capital de la Nueva Europa.

Ocurre que cuando pasó la estrella, algunos británicos lograron sobrevivir en sus minas de carbón. Con el tiempo construyeron ciudades subterráneas en el fondo del océano y aún siguen usando libras y chelines. A pesar de que carecen de papel y ni siquiera pueden contar con la radio para comunicarse con otras ciudades, atesoran el aire y el agua y sólo desean aniquilar a América, movidos por la más cruda envidia.

Muchos ingleses post-catastróficos son comunistas, porque han sido adoctrinados por algunos astronautas rusos que bajaron de sus órbitas cuando la estrella hubo pasado. Los rusos han fundado una siniestra organización llamada Estrella Roja. Todavía no han logrado someter a Europa, pero conspiran para tomar el poder. Su principal objetivo es destruir la Barrera y apoderarse del agua y el aire de América. No les importa que perezcan los americanos, esos que alguna vez quisieron ayudarlos.

Incapaces de inventar nada, los europeos han desarrollado la tecnología que les permite atravesar el Anillo gracias a los viejos manuales yanquis. Han infiltrado a

América de espías y se aprestan para el gran golpe. Europa sólo vive para la revancha. La base más cercana a América se llama Punta Furia, y la ciudad Churchill está erizada de misiles. Sus naves-cohetes tienen nombres como Némesis y Venganza, casi como las armas secretas de los nazis.

Por supuesto, el héroe americano logra liderar a los europeos amantes de la democracia y se deshace de los conspiradores rojos. Entonces es cuando desde el cielo le llega su recompensa. Los astrónomos descubren que la Luna, nuestro viejo y querido satélite, está de vuelta tras seguir una órbita cometaria. La Luna trae consigo parte del agua de los océanos y algo de atmósfera que misteriosamente no se ha disipado en el espacio.

Es entonces cuando América salva al mundo por segunda vez. Los ingenieros americanos arman un Anillo en la Luna y gastan todo el arsenal misilístico europeo para desviar al satélite y volver a ponerlo en su órbita natural. De paso, eliminan la competencia. En un final al estilo Walt Disney, cae granizo y se desencadena un aguacero como no se había visto desde los tiempos de Noé. La Tierra vuelve a ser bastante habitable.

Nada se dice de si la barrera se levantará, ni se cuenta cuál habrá sido el final de las ciudades europeas, con rojos incluidos, porque el autor parece no recordar que las había puesto en el fondo del océano. No olvidemos que la estrella ya se había encargado de hacer el trabajo sucio. Europa se había salvado de la catástrofe, pero habían quedado eliminados de una buena vez todos esos negros, amarillos y cobrizos que tan desagradables eran.

En fin, pensaría Jack, mejor solos que mal acompañados.

Anexo

Los siguientes materiales se adjuntan como anexo a los publicados en la antología y el cuaderno destinado a los alumnos. Se presentan divididos en cuatro capítulos, correspondientes a los capítulos en que está organizado el material.

II. Los viajes: traspasar la frontera

A propósito del Diario de Gastos

de Domingo F. Sarmiento

Al interés constante de estos *Viajes*, que rara vez decae y que, dicho sea de paso, habiendo adoptado la forma epistolar, presentan sutiles variantes estilísticas según el destinatario y el tema que tratan, se suma el acierto adicional de haber publicado el *Diario de Gastos*, donde Sarmiento fue anotando con minucia y constancia ejemplar todos los gastos, por mínimos que fuesen, que le ocasionaban sus desplazamientos. Pero ese diario tiene poco o nada que ver con un libro de contabilidad. Él mismo lo señala en la Advertencia que lo precede: “el presente libro de gastos hechos durante mi viaje, será uno de mis mejores recuerdos”. Desde el pasaje de barco de Río de Janeiro a Le Havre, por 800 francos, hasta una limosna de 15 céntimos, pasando por las compras de libros, de estampas, de ropa, por las cenas, los cigarros, los peines y los prostíbulos, las columnas cotidianas de gastos nos permiten seguir día a día y casi hora a hora, las idas y venidas de Sarmiento durante todo el transcurso de su viaje. Muchos de esos gastos son más elocuentes de lo que podrían serlo legajos enteros de informes circunstanciados. La jovial sorpresa de muchos estudiosos ante la mención de *Orgía*, 13,5 francos del 15 de junio de 1846 en Mainville, no me impide preferir el rubro que sigue inmediatamente, *Una pieza para secar la pluma*, 2 francos, y que nos muestra a un hombre vigoroso y satisfecho, dispuesto a retomar la tarea después de una pausa bien merecida. Él, que es siempre frugal y moderado, pero que no olvida nunca una propina ni se priva jamás de su periódico, su café y sus cigarros (volviendo a Chile, en la Habana, se comprará 1000 cigarrillos), al llegar a Francia el 6 de mayo de 1846 se autoriza en Le Havre *Dos botellas de vino extra, una de Burdeos 5 fr. Y otra de Chambertin, 8 fr.*, y tres días más tarde, el 9 de mayo, para festejar su primera velada en París, *una cena de lujo en el Palais Royal*, por 12 francos. Estas fiestas privadas de un hombre joven decidido a medirse con su tiempo me procuran, cada vez que pienso en ellas, una intensa emoción. En la alegría solitaria de los comienzos, no exenta ni de dudas ni de desgarramientos, esas celebraciones preceden, como un último descanso, las veredas tortuosas y sin regreso que nos llevan al encuentro de nuestro destino.

Saer, Juan José, “Liminar”, en: Sarmiento, *Viajes por Europa, África y América*, FCE, 1993, pág. XVI.

“La fábula de Sherezade: la mujer del vestido de plumas”

(fragmento), por Fatema Mernissi

Si alguna vez coincidiéramos en el aeropuerto de Casablanca, o a bordo del *ferry* de Tánger, probablemente pensaría usted al verme que soy una persona segura de sí misma. Pues la verdad es que no lo soy. Todavía hoy, a mi edad, me asusto ante la perspectiva de tener que cruzar una frontera. Me aterra no entenderme con la gente del país. “Viajar es la mejor manera de aprender y de hacerte más fuerte”, me dijo un día mi abuela Yasmina, que era analfabeta y había vivido en el seno de un harén, el hogar tradicional en el que las mujeres tenían prohibido franquear las puertas, cerradas a cal y canto. “Cuando conozcas a un extranjero, debes poner toda tu atención para tratar de entenderle. Cuanto mejor entiendas a un extraño y mejor te conozcas a ti misma, te conocerás más y serás más fuerte”. Para Yasmina el harén fue una prisión, un mundo en el que se les negaba a las mujeres el derecho a salir. Para ella viajar y tener la oportunidad de cruzar fronteras era algo así como un privilegio sagrado, la mejor ocasión para dejar de sentirse débil y vulnerable. En Fez, la ciudad medieval de mi infancia, corrió de boca en boca la noticia de unos maestros cultivados en las enseñanzas sufíes que dedicaban todos sus esfuerzos a aprender de los extranjeros que iban conociendo a lo largo de la vida, gracias a lo cual tenían unas revelaciones extraordinarias (*lawami*) y aumentaban su sabiduría a gran velocidad.

Con motivo de la promoción de mi libro *Dreams of Trespass*, que apareció en 1994 y fue traducido a veintidós idiomas, tuve que visitar diez ciudades occidentales. Me entrevistaron más de cien periodistas y pude comprobar que, cada vez que pronunciaba la palabra “harén”, la mayoría de los hombres sonreía. Aquella reacción me desconcertaba. ¿Cómo puede nadie sonreír cuando se menciona una palabra que es sinónimo de prisión? Para Yasmina el harén implicaba una merma cruel de sus derechos, empezando por el “derecho a viajar y descubrir el planeta hermoso y complejo de Alá”, como ella misma solía decir. Según su modo de ver la vida (que más tarde identifiqué con el de los sufíes, los místicos del islam), tendría que superar aquel sentimiento inicial de extrañeza y disponerme a aprender de aquellos extranjeros, que evidentemente daban un significado diferente a la palabra “harén”. Al principio me costó transformar mis sentimientos negativos en un estado emocional positivo, más propicio al aprendizaje. Empecé a pensar si, por mi edad, no estaría perdiendo la capacidad de adaptarme con rapidez a situaciones nuevas. Me daba pánico volverme intransigente, incapaz de asumir imprevistos. Pero nadie se dio cuenta del estado de ansiedad que me acompañó durante la gira promocional, pues lo disimulaba con mi enorme brazaletes bereber de plata y el pintalabios rojo de Chanel.

Si una quiere aprender algo durante un viaje, tiene que aprender a captar mensajes. “Tienes que cultivar el *isti'dad*, la capacidad de reacción”, me susurraba Yasmina al oído en tono confidencial, como queriendo que no se enteraran los que, según ella, no eran merecedores de conocer la sabiduría sufí. “El valor máspreciado de un forastero es su diferencia. Si te concentras en lo divergente, en lo

diferente, captas algo nuevo”, añadía antes de recordarme que era necesario mantener en secreto el entrenamiento. (...)

A medida que fui creciendo, también lo hizo mi deseo de llevar a cabo su sueño, hasta el punto de que ahora siento verdadero pánico cada vez que cruzo una frontera. A lo largo de mi infancia, Yasmina siempre me decía que era normal que una mujer sintiera pánico si tenía que atravesar un océano o un río. “Cuando una mujer decide usar sus alas, se enfrenta a grandes riesgos”. No solo estaba convencida de que las mujeres tenían alas, sino también de que dolía no usarlas. Yo tenía trece años cuando murió. Se supone que debía haber llorado, pero no lo hice. “La mejor manera de recordar a tu abuela –me dijo en el lecho de muerte– es que mantengas la tradición de contar mi fábula preferida de Sherezade, la de “la mujer del vestido de plumas”. Me aprendí aquella fábula de memoria. El mensaje principal es que todas las mujeres deberían vivir su vida como si fueran nómadas. Deben mantenerse alerta y estar siempre listas para marcharse, incluso cuando son amadas. Y es que, al menos según dice esta fábula, el amor puede hundirte y se puede convertir en una prisión”.

En: Fatema Mernissi, *El Harén en Occidente*, Madrid, Espasa Calpe, 2006 (págs. 11-14)

¿ de encuentro

III. Zonas de contacto, universos de sentido

Sobre los conceptos de “transculturación” y “zona de contacto”

por Mary Louise Pratt

Al escribir este libro traté de no limitarme a reproducir la dinámica de la posesión y la inocencia cuyos manejos analizo en los textos. El término **“transculturación”** que aparece en el título resume mis esfuerzos en esa dirección. Esta palabra ha sido usada por los etnógrafos para describir cómo los grupos subordinados o marginales seleccionan e inventan a partir de los materiales que les son transmitidos por una cultura dominante o metropolitana⁴. Si bien a los pueblos subyugados les resulta difícil controlar lo que emana de la cultura dominante, siempre pueden determinar, en grados diversos, lo que absorberán y para qué lo usarán. La transculturación es un fenómeno que se produce en la zona de contacto. Dentro del contexto de este libro, sirve para plantear diversos conjuntos de cuestiones. ¿De qué manera los modos de representación metropolitanos son recibidos y apropiados en la periferia? ¿Esa pregunta engendra otra, tal vez más herética aun: con respecto a la representación: ¿cómo hablamos de transculturación desde las colonias a la metrópoli? Los frutos del imperio, lo sabemos, impregnaron la formación de la sociedad, la cultura y la historia europea doméstica. ¿Cómo fue que las construcciones europeas de los otros subordinados fueron moldeadas por esos otros, por las construcciones de sí mismos y de sus hábitats que ofrecieron a los europeos? A pesar de todas las fronteras, la entidad llamada Europa fue construida desde afuera en la misma medida que desde adentro. ¿Acaso puede decirse lo mismo de sus modos de representación? Mientras la metrópoli imperial tiende a comprenderse a sí misma como determinadora de la periferia (por ejemplo, en el resplandor de la misión civilizadora o en el flujo efectivo del desarrollo), por lo general cierra los ojos a las maneras en que la periferia determina a la metrópoli: empezando, tal vez, con la obsesiva necesidad que tiene esta última de presentar y representar continuamente sus periferias y sus otros ante sí misma. La literatura de viajes, entre otras instituciones, está fuertemente condicionada para servir a ese imperativo. Y también lo está, podríamos agregar, gran parte de la historia literaria europea.

A lo largo del proceso de mi intento de esbozar un enfoque dialéctico e historizado de la literatura de viajes, fui construyendo algunos términos y conceptos. Uno de

⁴ La palabra “transculturación” fue acuñada en la década del cuarenta por el sociólogo cubano Fernando Ortiz, en una innovadora descripción de la cultura afrocubana (*Contrapunto cubano*, (1947, 1963), Caracas, biblioteca Ayacucho, 1978). El crítico uruguayo Ángel Rama incorporó el término a los estudios literarios en la década del setenta. Ortiz propuso la adopción de este término para reemplazar los conceptos de aculturación y desculturación que describían la transferencia de cultura realizada de una manera reduccionista, imaginada desde dentro de los intereses de la metrópoli.

esos conceptos, que aparece en todo el libro, fue acuñado en la expresión “**zona de contacto**”. Uso esa expresión para referirme al espacio de los encuentros coloniales, al espacio en que esos pueblos geográfica e históricamente separados entran en contacto y establecen relaciones duraderas, relaciones que usualmente implican condiciones de coerción, radical desigualdad e insuperable conflicto. (...)

En mi exposición “zona de contacto” es con frecuencia sinónimo de “frontera colonial”. Pero mientras que esta última expresión se funda en una perspectiva europea expansionista (la frontera es frontera sólo con respecto a Europa), “zona de contacto” es un intento de invocar la presencia conjunta, espacial y temporal, de sujetos –anteriormente separados por divisiones geográficas e históricas– cuyas trayectorias se intersectan. Al usar la palabra “contacto” pretendo llevar a primer plano las dimensiones interactivas y de improvisación de los encuentros coloniales, dimensiones éstas tantas veces ignoradas o suprimidas por relatos difusionistas de conquista y dominación. Una perspectiva de contacto pone de relieve que los sujetos se constituyen en y por sus relaciones mutuas.

Pratt, Mary Louise, “Introducción: la crítica en la zona de contacto”, en: *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997 (págs. 24-27).

La historia de *Hamlet*

La historia se desarrolla en el Castillo de Elsinore que es la corte de Dinamarca. El príncipe Hamlet sufre la pérdida de su padre, el rey Hamlet de Dinamarca. Al mes del fallecimiento del Rey Hamlet, Claudio, hermano del difunto, hereda el trono, y se casa con la madre de Hamlet, la reina Gertrudis. Estos hechos hacen que la agonía y el dolor de Hamlet aumenten, ya que ve a su madre como una mujer sin corazón e infiel.

Más adelante, el supuesto fantasma del padre de Hamlet se le aparece y le dice la manera en la cual fue verdaderamente asesinado. El fantasma dice que Claudio vertió veneno en su oído lo que le causó la muerte; el fantasma pide además a Hamlet que se vengue acabando con la vida de Claudio. Tras este encuentro Hamlet duda si el fantasma es o no su padre y si lo que le ha dicho es cierto.

Ofelia, quien ha tenido una relación afectiva y amorosa con Hamlet, es obligada por su padre Polonio y por su hermano Laertes a que termine con dicha relación por unos chismes; vigilada por su padre y por Claudio, Ofelia rompe la relación devolviendo a Hamlet algunos recuerdos que él le había dado, Hamlet reacciona con furia, enloquecido, diciéndole que se meta en un convento (nunnery), palabra que también significaba prostíbulo en aquella época.

Más adelante, Hamlet, aprovechando unos actores que el rey Claudio había ordenado contratar para que distrajeran a Hamlet de su melan-

colía, ordena para que monten una obra de teatro mostrando la manera en que el fantasma le describió haber sido asesinado, la reacción del rey ante la obra termina de convencer a Hamlet de que lo que le dijo el fantasma era cierto.

En una discusión con su madre (la reina), Hamlet mata accidentalmente a Polonio en un arrebato de ira pensando que éste era Claudio. Entonces aparece el espectro y habla con Hamlet, pero la reina no lo puede ver ni escuchar.

El Rey, atemorizado al verse comprometido por el argumento de la obra y temiendo por su propia vida tras conocer el asesinato de Polonio, decide enviar a Hamlet a Inglaterra, pero no sin antes pedirle a los ingleses que no duden en asesinar a Hamlet en cuanto llegue.

Hamlet parte así, pues, a Inglaterra...

Laertes al enterarse del asesinato de su padre jura venganza. Ofelia, con su salud mental seriamente afectada por el asesinato de su padre, muere ahogada en un río.

Más tarde, el rey Claudio y Laertes, al saber del fracaso que tuvo el plan de matar a Hamlet y enterarse también de su regreso, organizan un plan para matarlo. Laertes peleará contra Hamlet con una espada envenenada. Es así que en un combate, Hamlet y Laertes se hieren mutuamente de gravedad, la Reina bebe del vino envenenado que estaba destinado a Hamlet y muere. Son separados Laertes y Hamlet, en medio de la confusión; Laertes se lamenta, confesando a Hamlet que el vino fue idea del rey, y declara al rey como el delincuente de esta tragedia. Hamlet, encolerizado, por fin logra herir al rey y le hace beber de su propio veneno, cumpliendo finalmente la venganza que el fantasma de su padre anhelaba. Hamlet, antes de morir pide que se le declare al príncipe noruego Fortinbras, heredero del trono.

La obra finaliza con la entrada en la corte de Fortinbras, quien ofrece un funeral militar en honor a Hamlet.

Fragmento de: "Hamlet", en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Hamlet>

Fuera de lugar (Fragmento)

Por Edward W. Said

Todas las familias inventan a sus padres y a sus hijos, les confieren una historia, una identidad, un destino y hasta un idioma. Siempre hubo algún error en el modo en que fui inventado y supuestamente debía encajar en el mundo de mis padres y mis cuatro hermanas. Durante la mayor parte de mi infancia y mi juventud no fui capaz de averiguar si esto se debía a que yo malinterpretaba continuamente mi papel o por culpa de algún defecto profundo en mi ser. A veces me comportaba con intransigencia y me enorgullecía de ello. En otras ocasiones me daba la impresión de que carecía por completo de personalidad, de que era tímido, inseguro y falto de voluntad. Sin embargo mi sensación dominante era que siempre estaba fuera de lugar. Así pues, me ha costado cincuenta años acostumbrarme, o más exactamente, sentirme menos incómodo con “Edward”, un estúpido nombre inglés uncido a la fuerza a mi apellido inconfundiblemente árabe, Said. Mi madre me contó que me pusieron Edward por el príncipe de Gales, que tenía muy buena estampa en 1935, el año en que nací, mientras que Said era el nombre de varios de mis tíos y primos. Pero la lógica de mi nombre se quebró cuando descubrí que ninguno de mis abuelos se llamaba Said y cuando intenté relacionar mi caprichoso nombre inglés con su compañero árabe. Durante años, y dependiendo de las circunstancias exactas, pasaba a toda prisa por encima de “Edward” y hacía hincapié en “Said”. En otras ocasiones hacía lo contrario o los unía ambos tan deprisa que ninguno se oía con claridad. Lo único que no toleraba, aunque tenía que soportarlo muy a menudo, era la reacción incrédula y por tanto devastadora: “¿Edward Said?”.

A las tribulaciones de llevar este nombre se le añadía un dilema igualmente molesto en relación a la cuestión del idioma. Nunca he sabido qué idioma hablé primero, el árabe o el inglés, o cuál es el mío propio sin lugar a dudas. Pero lo que sí sé es que los dos han estado siempre juntos en mi vida, uno resonando en el otro, a veces de forma irónica, a veces con nostalgia, casi siempre comentándose y corrigiéndose el uno al otro. Los dos pueden parecer mi primer idioma absoluto, pero ninguno lo es. El origen de esta inestabilidad inicial lo encuentro en mi madre, a quien recuerdo hablándome tanto en inglés como en árabe, aunque siempre me escribió en inglés, una vez por semana durante toda su vida, igual que yo a ella mientras vivió. Ciertas expresiones orales que ella usaba, como *tislamli* o *mish arfa shu biddi amal?* o *rouh a* –docenas de expresiones así–, eran árabes, y nunca fui consciente de tener que traducirlas, o, incluso en casos como *tislamli*, de saber exactamente qué significaban. Formaban parte de su atmósfera infinitamente maternal, y en momentos de gran presión solía descubrirme añorando aquella atmósfera, murmurando la expresión “*ya mama*”, una atmósfera oníricamente seductora pero repentinamente elusiva, que siempre prometía algo pero al final nunca me lo daba.

Entremezcladas en el habla árabe de mi madre había palabras inglesas como *naughty boy* (niño malo) y por supuesto mi nombre, pronunciado “Edwaad”. Me sigue persiguiendo el recuerdo de aquel sonido, exactamente en el mismo momento

y el mismo lugar, la voz de mi madre llamándome “Edwaad”, la palabra arrastrándose por el aire crepuscular a la hora de cerrar el Fish Garden (un pequeño parque de Zamalek con un acuario) y yo que no sabía si responder a su llamada o continuar escondido durante un rato más, disfrutando del placer de que me llamaran, de que me quisieran; la parte “no Edward” de mí se regodeaba durante un buen rato en no responder hasta que el silencio de mi madre se hacía insoportable. El inglés de mi madre desplegaba una retórica de sentencias y normas que nunca he olvidado. Cuando mi madre abandonaba el árabe para hablar inglés usaba un tono más grave y objetivo, que prácticamente proscibía la intimidación musical y permisiva de su primer idioma, el árabe. A los cinco o seis años supe que yo era irremediabilmente “malo” y que en la escuela era toda clase de cosas execrables como “vago” y “mentiroso”. Cuando fui totalmente consciente de hablar inglés con fluidez, aunque no siempre con corrección, hablaba de mí mismo habitualmente no como “yo” sino como “tú”. “Mamá no te quiere, niño malo”, me decía ella, y yo replicaba en un tono entre lastimero y desafiante que “mamá no te quiere, pero la tía Melia sí que te quiere”. La tía Melia era su anciana tía soltera, que me adoraba cuando yo era pequeño. “No, no te quiere”, insistía mi madre. “Vale. Pero Saleh {el chófer sudanés de Melia} sí que te quiere”, concluía yo, intentando rescatar algo de la oscuridad que me rodeaba.

Por entonces yo no tenía ni idea de dónde venía el inglés de mi madre ni de quién era ella en el sentido nacional de la expresión: aquel extraño estado de ignorancia se prolongó hasta una fase relativamente tardía de mi vida, cuando ya cursaba estudios de posgrado. En El Cairo, uno de los lugares donde crecí, la variante del árabe que mi madre hablaba con fluidez era el egipcio, pero para mis oídos más atentos, y los de los muchos egipcios a los que conocía, su acento era, si no totalmente shami, sí visiblemente influido por éste. El “shami” (damasceno) es el adjetivo colectivo y el sustantivo que usan los egipcios para describir tanto a los hablantes de árabe que no son egipcios como a alguien procedente de la Gran Siria, es decir, la propia Siria, Líbano, Palestina y Jordania. Pero el vocablo “shami” también designa el dialecto del árabe que hablan los shami. En mucha mayor medida que mi padre, cuya competencia lingüística era primitiva en comparación con la de ella, mi madre dominaba con excelencia el árabe clásico así como el vulgar. Sin embargo, no lo bastante de este último como para hacerla pasar por egipcia. Nacida en Nazaret y enviada a estudiar en internados e institutos de Beirut, era palestina, aunque su madre, Munira, era libanesa. Nunca conocí a su padre, pero descubrí que era el pastor de la comunidad baptista de Nazaret, aunque originalmente procedía de Safad, con una estancia intermedia en Texas.

No solamente no pude asimilar, mucho menos dominar, toda aquella historia familiar a medida que sus meandros e interrupciones iban desarticulando una secuencia dinástica simple, sino que no entendía por qué no podía tener una madre inglesa normal. He conservado aquella conciencia inquietante de tener múltiples identidades –la mayoría de ellas en conflicto– durante toda mi vida, junto con un recuerdo nítido del deseo desesperado de que hubiéramos podido ser totalmente árabes, o totalmente europeos o estadounidenses, o totalmente cristianos ortodoxos, o totalmente musulmanes, o totalmente egipcios. Descubrí que tenía una alternativa, con la que contrarrestar el proceso de desafío, reconocimiento y revelación representado por preguntas y comentarios como “¿Qué eres?”; “Pero Said

es un nombre árabe”; “¿Eres americano?”; “Eres americano pero no tienes nombre americano y nunca has estado en América”; “¡No pareces americano!”; “¿Cómo es que has nacido en Jerusalén y vives aquí?”; “Eres árabe, ¿pero de qué clase? ¿Protestante?”.

No recuerdo que ninguna de las respuestas que yo daba en voz alta a aquellas inquisiciones resultara satisfactoria, ni siquiera memorable. Mi alternativa las urdía básicamente a solas: podía ser que una de ellas funcionara en la escuela pero no en la iglesia o en la calle con mis amigos. La primera consistía en adoptar el tono descaradamente autoritario de mi padre y decirme a mí mismo “soy ciudadano americano” y ya está. Lo que convertía a mi padre en americano era el haber vivido en Estados Unidos y haber prestado servicio en el ejército de ese país en la Primera Guerra Mundial. Aquella solución me parecía la menos convincente, en parte porque comportaba mi transformación en algo increíble. Decir “soy ciudadano americano” en una escuela inglesa en El Cairo en período de guerra, con la ciudad dominada por las tropas británicas y con lo que me parecía una población homogénea y totalmente egipcia, era una opción insensata y algo que solamente podía arriesgarme a llevar a cabo en público cuando me pedían de forma oficial que dijera mi nacionalidad. En privado no podía mantener aquella afirmación durante mucho tiempo porque no tardaba en derrumbarse ante el escrutinio de mi existencia.

La segunda solución resultaba todavía menos eficaz que la primera. Consistía en asumir el caos de mi historia y de mis orígenes reales a medida que iba recogiendo sus pedazos y luego intentar reconstruirlos y darles un orden. Pero siempre me faltaba información; nunca había el número preciso de vínculos operativos entre las partes que yo conocía o conseguía desenterrar. La imagen final nunca era correcta.

Said, Edward W. , *Fuera de lugar*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 2001

Tres itinerarios a través de la Sociedad, la Ciencia y la Cultura Contemporánea	7
De Platón a <i>Matrix</i>: una indagación sobre los conocimientos y la realidad	13
I. Ideas, creencias y conjeturas	15
“El mundo de las ideas. Platón”, por Adolfo Carpio	15
“La alegoría de la caverna”, de Platón	15
“Introducción a Platón”, por David Melling	16
II. Enigmas: develar y saber	19
<i>Edipo rey</i> , de Sófocles	19
“La pregunta por la verdad”, por Karl Jaspers	20
<i>La verdad y las formas jurídicas</i> (fragmento), Michel Foucault	20
III. Rastros y huellas: indicios	23
“El oficio del historiador: entre Sherlock Holmes y Sigmund Freud”, por Fabián Campagne	23
“Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, por Carlo Ginzburg	24
“La abducción, a fin de cuentas, no es otra cosa que intentar adivinar”, por Nancy Harrowitz	25
“ <i>Ya conoce usted mi método</i> : una confrontación entre Charles Peirce y Sherlock Holmes” (fragm.), por T. Sebeok y J. Umiker-Sebeok	26
IV. Sobre la realidad: construcción, simulación y engaño	27
“Platón en el cine”, por Luis Dib	27
“La preferencia ética por vivir en un mundo real, I: <i>Matrix</i> . Desafío total”, por Juan Antonio Rivera	28
“Lo ‘real’ es un invento de los medios”, por Jorge Halperín	29
Epílogo	30
Anexo	31
I. Ideas, creencias y conjeturas	31
“Mito o Alegoría de la Caverna”, por Javier Echegoyen Olleta	31

II. Enigmas: develar y saber	35
“Sobre Edipo como novela policíaca”, por Jaime Castañeda	35
Interpretación filosófica del mito de Edipo	36
III. Rastros y huellas: indicios	39
Ciencia y verdad: sobre la diversidad biológica y la desigualdad social.	39
“Holmes comparado con Peirce”, de Máximo Bonfantini y Giampaolo Proni	41
IV. Sobre la realidad: construcción, simulación y engaño	43
“El dilema ético de la elección entre lo real y lo aparente en Truman”, por Juan A. Rivera	43
“Las patas de la mentira. El club de los impostores”, por Hinde Pomeraniec	45
Ciencia	51
I. Cuando la divulgación es sobre la ciencia	53
“Acerca de las razones para hacer divulgación científica”, por Héctor Palma	53
“El siglo XX ha concluido”, por Eduardo Wolovelsky	54
II. ¿Libres o biológicamente determinados?	57
“Darwinismo y determinismo”, por Eduardo Wolovelsky	58
“Biología, libertad, determinismo”, por Steven Rose	59
“¿Diferentes o desiguales?”, por Bertrand Jordan	59
III. Cráneos, cerebros e inteligencia: <i>La falsa medida del hombre</i>	61
“Prólogo” a <i>Un puente entre dos culturas. Pensar a Stephen Jay Gould desde la Argentina</i> , por Eduardo Wolovelsky	61
“Introducción” a <i>La falsa medida del hombre</i> , por Stephen Gould	62
“ <i>La falsa medida del hombre</i> : consideraciones epistemológicas sobre el problema del determinismo biológico”, de Héctor A. Palma	63
IV. La naturaleza de las personas: <i>Oliver Twist</i>	65
<i>Oliver Twist</i> , de Charles Dickens	65
“La política del determinismo biológico”, por R. Lewontin, S. Rose y L. Kamin	65
Epílogo	67
Anexo	68
I. Cuando la divulgación es sobre la ciencia	68
“¿Ciencia universal, comunicación pública local?”, por Ana Vara y Diego Hurtado de Mendoza	68
II. ¿Libres o biológicamente determinados?	73
“El papel de la genética en nuestras vidas”, por Ruth Hubbard	73
III. Cráneos, cerebros e inteligencia: <i>La falsa medida del hombre</i>	75
“Epílogo” a <i>La falsa medida del hombre</i> , por Stephen Gould	75
Fronteras, puentes, espacios de encuentro	77
I. Fronteras: del límite al contacto	79

“Los cartógrafos de lo imaginario”, por Catherine Delano-Smith	79
<i>Martín Fierro</i> (canto XIII, primera parte; cantos II a V, segunda parte), de José Hernández	81
II. Los viajes: traspasar la frontera	81
<i>Viajes por Europa, África y América</i> (fragmento), de Domingo F. Sarmiento	83
“Un alienígena inglés”, por Nigel Barley	85
III. Zonas de contacto, universos de sentido	87
“Introducción: la crítica en la zona de contacto”, por Mary Louise Pratt	87
“Shakespeare en la selva”, por Laura Bohannon	88
“Hollywood y América latina: bajo fuego”, por José Pablo Feinmann	89
IV. Fronteras, racismo y violencia	91
“La irrealidad codificada”, por Dennis Brutus	91
“ <i>Haz lo correcto</i> . Sugerencias para una lectura desde la problemática de la violencia”, por Paula Marini	92
“Prólogo” a <i>Cuando me muera quiero que me toquen cumbia</i> , por Cristian Alarcón	93
Epílogo	94
“Cerrado”, por Pablo Capanna	95
Anexo	101
II. Los viajes: traspasar la frontera	101
A propósito del <i>Diario de Gastos</i> , de Domingo F. Sarmiento	101
“La fábula de Sherezade: la mujer del vestido de plumas” (fragmento), por Fatema Mernissi	102
III. Zonas de contacto, universos de sentido	105
Sobre los conceptos de “transculturación” y “zona de contacto”, por Mary Louise Pratt	105
La historia de <i>Hamlet</i>	106
“Fuera de lugar”, de E. Said	108

