



REVISTA DE FILOSOFÍA

...AUGUSTO TRUJILLO WERNER: **La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino.**...DANIEL ALBERTO SICERONE: **Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias.**...CARLA FARALLI: **Investigación, pruebas de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética.**...ALONSO FUENMAYOR; BERNARDITA CORONADO: **La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez.**...LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*, Segunda reimpresión de la segunda edición, Dirección de Medios y Publicaciones, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2014, 406 pp....

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 82
2016 - 1
Enero - Abril



REVISTA DE FILOSOFÍA

...AUGUSTO TRUJILLO WERNER: **La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino.**...DANIEL ALBERTO SICERONE: **Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias.**...CARLA FARALLI: **Investigación, pruebas de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética.**...ALONSO FUENMAYOR; BERNARDITA CORONADO: **La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez.**...LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*, Segunda reimpresión de la segunda edición, Dirección de Medios y Publicaciones, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2014, 406 pp....

N° 82, 2016-1 (Enero - Abril)

REVISTA DE FILOSOFÍA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela



Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

N° 82
2016-1
Enero - Abril



REVISTA DE FILOSOFÍA

...AUGUSTO TRUJILLO WERNER: **La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino.**...DANIEL ALBERTO SICERONE: **Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias.**...CARLA FARALLI: **Investigación, pruebas de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética.**...ALONSO FUENMAYOR; BERNARDITA CORONADO: **La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez.**...LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*, Segunda reimpresión de la segunda edición, Dirección de Medios y Publicaciones, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2014, 406 pp....

**Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela**



Este número ha sido auspiciado
por el Consejo de Desarrollo Científico
y Humanístico de LUZ y por el Fondo
Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación



Revista de Filosofía

Copyright © 1994 Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”
Facultad de Humanidades y Educación - LUZ
ISSN 0798-1171
Depósito Legal pp. 197402ZU34

Esta revista fue impresa en papel alcalino.

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984.

Edición e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.
Correo electrónico: edicionesastrodata@cantv.net
Teléfonos: (0261) 7511905 - 7831345
Maracaibo - Venezuela

Revista de Filosofía, N° 82, 2016-1

Contenido

I. Artículos

AUGUSTO TRUJILLO WERNER

La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino
Ethics, Naturally Derived from Ontology in Thomas Aquinas

7

DANIEL ALBERTO SICERONE

Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias

Foucault and aesthetics of existence as libertarian praxis. Debates and controversies

23

II. Sección Especial

CARLA FARALLI

Investigación, pruebas de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética

Research, Drug Testing, Transplants, and the Role of Ethics Committees

39

III. Ensayo

ALONSO FUENMAYOR; BERNARDITA CORONADO

La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez

The educational concept of Rousseau in pedagogical thinking of Simon Rodríguez

59

IV. Reseña Bibliográfica

LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*, Segunda reimpresión de la segunda edición, Dirección de Medios y

Publicaciones, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2014, 406 pp.

89

I. Artículos

La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino

Ethics, Naturally Derived from Ontology in Thomas
Aquinas

Augusto Trujillo Werner
Universidad de Málaga
Málaga, España

Resumen

Este artículo trata sobre cómo Aquino entendía: a) la aprehensión de las primeras nociones intelectas universales: *ens, verum et bonum simpliciter*; b) la fructificación de los primeros preceptos y de los segundos preceptos de la ley natural en la persona genuinamente humana o racional; c) la ética como esencialmente derivada de la ontología. *Ens*, entendido metafísicamente, compuesto de naturaleza humana y acto del ser; d) por tanto, la ley natural solo tiene sentido desde una visión metafísica, no meramente física o material.

Palabras clave: Tomás de Aquino; ontología; ética; razón práctica; ley natural.

Abstract

This article explains how Aquinas understood: a) apprehension of the first intellectual concepts: *ens, verum et bonum simpliciter*; b) establishment of the first and the second commandments of natural law in a person, genuinely human or rational; c) ethics as essentially derived from ontology.

Ens, understood metaphysically, compound of human nature and act of being; d) therefore, natural law only makes sense from a metaphysical sight, not a merely physical or material view.

Key words: Thomas Aquinas; ontology; ethics; practical reason; natural law.

Introducción

El artículo quiere demostrar que la ética (sobre todo la *ley moral natural*) de Tomás de Aquino es una consecuencia natural de su ontología (sobre todo *naturaleza humana y acto del ser*). Para ello:

1°. Se considerará a) la aprehensión intelectual de los conceptos universales y *simpliciter* de *ens*, *verum et bonum*, y b) el concepto de ente compuesto de (esencia o) naturaleza humana y acto de ser.

2°. Se estudiará a) la fructificación de los primeros juicios de la razón práctica, y b) la diferencia entre los primeros y segundos preceptos de la ley moral natural. Asimismo, se diferenciará entre c) las tendencias humanas universales o genuinamente humanas *in quantum talis*, (que son la materia de los preceptos de la ley moral natural) y d) las tendencias particulares de cada persona (que no pueden ser la materia de la ley moral natural, pues ésta es universal). e) Concluyendo que los conceptos tomistas de *naturaleza humana* y de *ley natural* sólo pueden ser concebidos en sentido metafísico, no confundiendo la ley moral natural con las inclinaciones de una persona particular.

3°. Se comprobará cómo demostrando lo anterior se conviene en que de hecho a) la ética tomista es fruto de su ontología y b) la relación íntima entre estos elementos: *ens*, *bonum*, naturaleza humana, razón práctica y ley natural, desde la ontología hasta la ética.

1. *Ens, verum et bonum simpliciter*

En sus textos se afirma, aunque el Aquinate no entra en detalles de edad, cómo solo a partir de un periodo, semanas o meses de vida¹, se puede

1 La edad del uso de la razón no es homogénea entre los psicólogos evolutivos. Véase, AA.VV <http://www.urbanchildinstitute.org/why-0-3/baby-and-brain>. En

hablar de aprehensión intelectual del ente en cuanto tal, de la verdad universal y del bien ontológico en el ente verdadero y bueno singular². En su filosofía³ las primeras nociones universales y *simpliciter: ens, verum, bonum* –también se llaman *semillas sapienciales*⁴–, solo se abstraen y explicitan después de un cierto tiempo de vida, dado que tanto en el bebé de pocas semanas (por un insuficiente desarrollo cerebral⁵), como en el adulto que sufre una severísima carencia cerebral, se impide que las potencias sensitivas internas –sentido común, imaginativa, memoria y cogitativa– funcionen correctamente y produzcan la especie sensible.

El uso de la razón depende en cierto modo de las potencias sensitivas. Si el sentido está impedido, e impedidas también las potencias sensitivas internas, el hombre no tiene perfecto uso de razón. Es el caso de los que duermen o de los locos. Las potencias sensitivas son orgánicas. Por eso, los actos y también el uso de *la razón quedan impedidos si los órganos están imposibilitados*. En los niños (...) no se da el perfecto uso de razón, como tampoco de los demás miembros (corporales: brazos, piernas, etc.)⁶.

Las potencias sensitivas internas son orgánicas, teniendo su sede en el cerebro, siendo necesarias para la racionalidad⁷–aunque la inteligencia y la voluntad son potencias inorgánicas e inmateriales–, dado que el intelecto agente necesita de la especie sensible sobre la que actúa iluminando y produciendo la especie inteligible. Finalmente, esta especie inteligible es recibida por el intelecto en potencia, que es el que produce la especie intelecta expresa, concepto o noción universal.

este *paper* se ejemplifica sobre todo con un niño (o niña) pequeño, pues resulta más claro y evidente cómo hay un periodo en que claramente no posee uso de razón y después se puede afirmar objetivamente que la misma persona pasó de no tener uso de razón a poseerla.

- 2 Cfr. DE AQUINO, Tomás. *De veritate*, Milano, Bompiani, 2005, q. 2 a. 3 ad 19 “Es necesario que lo que está en nuestro intelecto, estuviera antes en los sentidos”
- 3 Véase en particular el amplio tratado sobre la persona en DE AQUINO, Tomás. *Suma Teológica*, Madrid, BAC, 2001, S. Th., I, qq. 75-89.
- 4 Véase, S. Th., I-II, q. 63, a. 1, co. “Que son como semillas intelectuales y morales”.
- 5 ABBOT, Alison. *Neuroscience: The Brain, interrupted*, <http://www.nature.com/news/neuroscience-the-brain-interrupted-1.16831>. Consulta: 10/11/15. Falta de desarrollo cerebral.
- 6 S. Th., I, q. 101, a. 2, co. Cursiva y paréntesis míos.
- 7 Véase, S. Th., I, q. 101, a.2, ad.1. “Ese gravamen que ejerce el cuerpo corruptible afecta al uso de la razón”.

Es imposible que nuestro entendimiento (...), que se encuentra unido a un cuerpo pasible, entienda en acto algo sin recurrir a las imágenes. (...), porque al ser el entendimiento una facultad que no se sirve de ningún órgano corporal, de ninguna manera estaría impedido su acto por la lesión de un órgano corporal si para su ejercicio no necesitase el acto de otra facultad que sí utiliza dichos órganos. Las potencias que sirven de órganos corporales son el sentido, la imaginación y las otras facultades de la parte sensitiva. Por eso resulta evidente que para que el entendimiento entienda en acto, y no sólo cuando por primera vez adquiriera un conocimiento, sino también en la posterior utilización del conocimiento adquirido, se precisa el acto de la imaginación y el de las demás facultades. Pues observamos que, impedido el acto de la imaginación por la lesión de un órgano, como sucede en los dementes, o impedida la facultad de la memoria, como sucede en los que se encuentran en estado de letargo, el hombre no puede entender en acto ni siquiera aquellas cosas cuyo conocimiento ya había adquirido⁸.

En este sentido añade que “el intelecto humano, al inicio, es [similar a una tablilla sobre la cual no hay escrito nada]⁹, pero *a continuación se acumula la ciencia mediante los sentidos y en virtud del intelecto agente*”¹⁰; i.e., la falta de desarrollo cerebral hace que éste se encuentre en las primeras semanas como obnubilado e inoperante en acto; si bien los sentidos externos pueden ser estimulados correctamente por las sensaciones externas. V.g., el bebé mueve la cabeza hacia un sonido que le llama la atención, o sigue correctamente con los ojos la pelota dorada que el médico le muestra para analizar su grado de visión. Mas, los sentidos internos, por causa del mal funcionamiento de su órgano, no están en condiciones de suministrar la especie sensible al intelecto agente, y por tanto éste no puede presentar nada al intelecto posible, el cual consecuentemente no expresa ninguna noción universal o *simpliciter*.

(Dado que) en los niños el humor linfático¹¹ debe necesariamente abundar en el cerebro. En el cual tienen el propio órgano la potencia imaginativa,

- 8 S. Th., I, q. 84, a. 7, co. *A fortiori*, más se dará con respecto a los bebés que nunca habían poseído nociones universales.
- 9 ARISTÓTELES, *De anima*, III 4; 429b, 31. <http://classics.mit.edu/Aristotle/soul.html> [consulta: 15/11/2015].
- 10 *De Veritate*, q. 18, a. 7, co. Traducción mía. Esta doctrina se debe entender de modo genuinamente tomístico. El intelecto humano es una tablilla donde todavía no hay nada *escrito*, entendido en acto, pero sí que posee el intelecto y la voluntad en potencia y todas las capacidades para entender ideas intelectas en acto.
- 11 Aquino, siguiendo la medicina hasta el s. XIV en vez de falta de desarrollo cerebral él se refiere “al exceso de humedad”; pero la esencia sigue siendo la misma: los bebés de un mes no entienden en acto.

estimativa (cogitativa en el ser humano), memorativa y el sentido común, debían necesariamente ser obstaculizados sobre todo los actos de estas facultades y, por consecuencia, también el intelecto, el cual recibe inmediatamente el conocimiento de tales potencias y a esas se refiere cada vez que es en acto¹².

Resulta claro, pues, que para el Aquinate, durante las primeras semanas de vida, el cerebro todavía no está suficientemente desarrollado para elaborar y presentar una especie sensible al intelecto agente. Continuando el argumento, nuestro autor diferencia claramente entre la aprehensión intelectual de las primerísimas nociones universales de *ens*, *verum*, *bonum* y el mero sentir de una persona que, por causa del mal funcionamiento del cerebro, -llámese bebé, o persona que llegó a adulto con gravísimas deficiencias cerebrales- posee sentidos internos pero aún no están capacitados para ofrecer ninguna especie sensible al intelecto agente.

Si pues, el niño es inteligente en potencia, aunque actualmente no entienda, deberá haber en él alguna potencia mediante la cual sea capaz de entender. Y esta potencia es el entendimiento posible. Luego el entendimiento posible deberá estar unido al niño antes de que éste entienda en acto (...). (Por tanto hubo un tiempo en que no entendió en acto, sino que entendería en potencia) El niño es inteligente en potencia, no como si todavía no tuviese la naturaleza para entender, sino como teniendo impedimento para que entienda, porque está impedido para entender (...) *por eso, quitado el impedimento, inmediatamente entiende*

¹³.

No entiende en acto, porque el intelecto posible todavía no ha recibido ninguna especie inteligible del intelecto agente. Ciertamente estas personas son capaces de reacciones, pero se debe remarcar que son reacciones solo sensitivas, dado que no llegan a ser reacciones intelectivas ni son movidas por la voluntad¹⁴.

Se debe señalar que el objeto del intelecto o razón es la naturaleza, esencia o *quidditas* del ente. El modo de conocer la naturaleza de los entes, propio del hombre o persona, es a través de los sentidos, de los accidentes, como

12 *De Veritate*, q. 18, a. 8, co. Traducción y paréntesis míos.

13 DE AQUINO, Thomas. *Suma Contra Gentiles*, lib. 2 cap. 60. Cursiva y paréntesis míos. <http://santotomasdeaquino.verboencarnado.net/> [consulta: 15/11/2015].

14 Véase, *De Veritate*, q. 18, a. 8, ad. 2 “Aunque el intelecto no se sirva de un órgano, sin embargo recibe el conocimiento de las potencias que se sirven de un órgano y por tanto su acto es obstaculizado por un impedimento o por un defecto de los órganos del cuerpo”. Traducción mía.

si fueran puertas. Por esto se llama razón, pues es un conocimiento discursivo¹⁵. Además la operación del intelecto o razón es doble. Una es la aprehensión de la naturaleza o esencia de un ente. Otra es la fructificación de los primeros principios del intelecto o razón, práctico o teórico; componiendo (afirmando) o dividiendo (negando) una sentencia o precepto, teórico o práctico¹⁶. En este sentido, el entendimiento práctico como el teórico poseen como objeto la verdad, pero en la razón teórica se trata de la verdad en sí, mientras que en la razón práctica se trata de la verdad ordenada a la operación; siendo la verdad justa la regla y gobernante de la acción humana, o sea, acción racional¹⁷.

El concepto de naturaleza en Aquino tiene sin duda raíces aristotélicas, y el Filósofo tanto usaba el concepto naturaleza en los libros de Física como de Metafísica. Desde entonces existe un uso legítimo del término naturaleza tanto en el campo de las ciencias empíricas como metafísicas. Por tanto, se puede afirmar que el concepto naturaleza es *analógico*, esto quiere decir que en cada caso el término naturaleza se aplica distintamente. El hombre posee una naturaleza, el animal posee una naturaleza, la planta posee una naturaleza y la piedra que cae al suelo posee una naturaleza. O sea, sería altamente erróneo, y Aquino lo tiene muy claro, meter a todos estos entes en el mismo saco, y poner la etiqueta de *naturaleza* a todos. Además, la doctrina natural significa que todos los seres poseen en sí mismos el principio de actuación, lo que implica autonomía. I.e., todas las sustancias por sus respectivas naturalezas poseen tendencias intrínsecas hacia sus propios fines según la ley eterna que es el pensamiento ordenador de Dios; recuérdese que la ley natural es una participación de la ley eterna en la persona. Por lo tanto, la naturaleza añade a la esencia su aspecto de movimiento, y principio de acción; lo que supone que el concepto de *appetitus*, como el de naturaleza, es necesariamente también un concepto analógico. La naturaleza de cada sustancia tiende hacia su fin y el *appetitus* dependerá de la naturaleza específica de cada ente. Por tanto, sería igualmente un gravísimo error coger a todos los entes *racionales* -con apetito intelectual o voluntad- e *irracionales* -sin voluntad intelectual-, y meterlos en un saco común con la etiqueta de *appetitus*.¹⁸

15 Véase. *Super Sent.*, lib. 3 d. 35 q. 2 a. 2 qc. 1 co. Traducción mía.

16 Véase, *Expositio Peryermeneias*, pr. 1. “Duplex est operatio intellectus: una quidem, quae dicitur indivisibilem intelligentiam, per quam scilicet intellectus apprehendit essentiam uniuscuiusque rei in seipsa; alia est operatio intellectus scilicet componentis et dividitantis”. Traducción mía

17 Véase, *SELLÉS*, Fernando, “Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino”, *Anuario Filosófico*, N° 101, 1991, p. 26.

18 Cfr. COTTIER, Georges. *Proposições Acerca Do Conceito De Natureza Humana Sobre O Direito Natural*, “Aquinate”, 12, 2010, pp. 12-16; S. Th., I-II, q. 94, a. 2, co.

2. La fructificación de los preceptos de la ley moral natural

A la luz de esta doctrina se puede afirmar que la ley moral natural presupone un conocimiento de la naturaleza en general y de la naturaleza humana en particular. La enunciación de los preceptos prácticos de la *ley moral natural* será derivada de los primeros conceptos universales, ontológicos y *simpliciter*. La razón práctica solo los fructificará naturalmente como imperativo moral ordenados a la acción real -tanto universal: “*haz el bien (general) y evita el mal (general)*”, como particular: “*haz el bien (humano) y evita el mal (humano)*-cuando el intelecto y la voluntad ya conozcan y quieran (o no quieran y eviten) en acto las nociones *universales* de ente-no ente, verdadero-falso, bueno-malo y las nociones concretas de bien y mal para el hombre; lo que implica conocer y querer la noción de naturaleza humana y las inclinaciones humanas en cuanto tales. O sea, la ley moral natural es también fruto de la experiencia moral¹⁹. “La comprensión de los principios (puede ser) imperfectísima (pero) nace de nuestra propia naturaleza, y no del estudio humano acerca de la verdad”²⁰. La razón *se sirve* de las tendencias naturales humanas en cuanto tales -o sea tendencias gobernadas y resultado de la inteligencia y la voluntad²¹- a modo de indicador, señalando a la razón práctica y a la voluntad sobre qué *parte* de la naturaleza humana debe fijarse para fructificar el precepto de la ley moral natural²²; y “es natural, por radicar en los principios de la naturaleza humana”²³.

Usando la analogía entre el orden de las verdades teóricas y prácticas Aquino determina el funcionamiento de la ley moral natural como racional, como *ordo preceptorum*, pues *ordo* implica necesariamente racionalidad²⁴.

19 Cfr. GARCÍA, Jesús. *Metafísica Tomista. Ontología, Gnoseología y Teología Natural*, Pamplona, Eunsa, 2001, pp. 424-427.

20 *Suma Contra Gentiles*, lib. 3 cap. 37. Paréntesis míos.

21 Cfr. BROCK, Stephen. *The legal character of natural law according to St Thomas Aquinas*, Toronto, University of Toronto, Tesis Doctoral, 1988, pp. 158-159; S. Th., I-II, q. 94, a. 4, co.

22 Cfr. S. Th., I-II, q. 89, a 6, co. “La razón de ello es que antes de llegar a los años del discernimiento, la falta de edad, que impide el uso de la razón, le excusa (a uno) de pecado mortal; por lo tanto, le excusará mucho más del pecado venial si comete algo que por su género sea tal. Mas cuando hubiere empezado el uso de la razón, no es excusable de la culpa del pecado venial y mortal”.

23 S. Th., I, q. 99, a. 1. co

24 Cfr. HENLE, Robert. *The Treatise on Law, Indiana, University of Notre Dame press*, 1993, pp. 247-248. Traducción y cursiva míos.

Por esto la ley moral natural es el conjunto de los primeros preceptos queridos por la voluntad y aprehendidos por la razón práctica de *toda* persona (con uso de razón) y el conjunto de los preceptos secundarios derivados necesaria e inmediatamente de los primeros preceptos, aprehendidos y queridos naturalmente por las personas²⁵. A continuación se presenta cómo el Aquinate relacionaba las tendencias universales de todos los hombres con los primeros principios de la ley natural.

Así encontramos, ante todo, en el hombre una inclinación que le es común con todas las sustancias, consistente en que toda sustancia tiende por naturaleza a conservar su propio ser. Y de acuerdo con esta inclinación pertenece a la ley natural todo aquello que ayuda a la 2º) conservación de la vida humana e impide su destrucción. En segundo lugar, encontramos en el hombre una inclinación hacia bienes más determinados, según la naturaleza que tiene en común con los demás animales. Y a tenor de esta inclinación se consideran de ley natural las cosas que la naturaleza ha enseñado a todos los animales, tales como 3º) la conjunción de los sexos, la educación de los hijos y otras cosas semejantes. En tercer lugar, hay en el hombre una inclinación al bien correspondiente a la naturaleza racional, que es la suya propia, como es, por ejemplo, la inclinación natural a buscar la verdad acerca de Dios y a vivir en sociedad. Y, según esto, pertenece a la ley natural todo lo que atañe a esta inclinación, 4º) como evitar la ignorancia, evitar ofender con quien uno debe vivir y todo lo demás relacionado con esto. (Y el primer 1º) precepto [haz el bien y evita el mal].²⁶

Este *locus* trata exclusivamente sobre el ser humano en cuanto tal, o sea, en cuanto racional, y de las inclinaciones humanas en cuanto tal, i.e., dominadas, regidas o gobernadas por la razón, “la razón domina y manda sobre (...) las inclinaciones naturales, (por tanto) *las inclinaciones humanas deben ser regidas por la razón*”²⁷. Esto supone que la inclinación humana se refiere al hombre en cuanto humano, i.e., lo genuina y específicamente humano, no la concepción e inclinación que pueda tener sobre la vida ajena un asesino en serie con “la razón oscurecida por una pasión, por una mala costumbre o por una torcida disposición natural”²⁸. O la concepción y tendencia que pueda tener

25 Cfr. DE AQUINO, Tomás. *Opera Omnia*, Vol. I-XI, París, Commissio leonina, 1989, p. 732.

26 S. Th., I-II, q. 94, a. 2, co. Cursiva mía.

27 S. Th., I-II, q. 94, a. 4, ad 3.

28 S. Th., I-II, q. 94, a. 4, co.

un cleptómano sobre y hacia la propiedad privada. Aquino demuestra que un hombre completamente libre, ya que quien quiere hacer la acción mala (matar, violar, cometer adulterio, etc.) no es íntegramente libre²⁹, es el hombre en cuanto humano o en cuanto tal. Con esta expresión *hombre en cuanto humano o en cuanto tal* o simplemente *persona* se hace referencia a lo propio, genuino y exclusivo de la especie humana: actuar conforme a la inteligencia y a la voluntad, por tanto, conforme a la naturaleza humana. Pero también actuar conforme a las tendencias genuinamente humanas: no matar, no violar, no robar, etc.

Dios actúa en cada cosa en conformidad con las condiciones de cada una; así en las cosas naturales (animales, como un delfín o un perro, plantas y minerales) interviene suministrándoles el poder de actuar determinado de sus respectivas naturalezas (...). Sin embargo (*en los seres humanos*) *con libre arbitrio interviene dándoles el poder de actuar libremente* (bien o mal)³⁰.

En este sentido, las inclinaciones naturales *in quantum talia* propias de un genuino individuo humano *in quantum talis* son aquellas que surgen de su naturaleza humana. Las inclinaciones del genuino ser humano surgen de su naturaleza racional, la cual es la forma genuina y específicamente humana. Las inclinaciones *in quantum talia* que son naturales, de acuerdo a la naturaleza de la especie hombre, son aquellas que brotan de la naturaleza racional, la cual es la forma por la que una persona propiamente se puede situar en su especie humana y estas tendencias sí pertenecen a la ley moral natural³¹, como se afirma en este texto: “Pertenece a la ley natural todo aquello a lo cual el hombre se encuentra naturalmente inclinado, *dentro de lo cual lo específico del hombre es que se sienta inclinado a obrar conforme a la razón*”³².

Esto no quiere decir que a) una persona por actuar voluntariamente de forma ilícita o no ética deja por ello de ser persona, libre u hombre en cuanto tal, “la voluntad es libre porque no está sujeta a ninguna necesidad (de cualquier bien finito, y por tanto) (...) *en relación al fin* (finito) *puede querer el bien o el mal*”³³. Sin embargo, sí se puede sostener con Aquino, que en ese acto o tendencia,

29 Más bien está cegado y es, en cierto sentido, *esclavo* de sus pasiones. Véase, *De veritate*, q. 22, a. 6, co. “Querer el mal no es ni libertad ni parte de la libertad, aunque sea un cierto signo de libertad”.

30 *Super Sent.*, lib. 2 d. 25 q. 1 a. 1, ad 3. Traducción, cursiva y paréntesis míos.

31 Cfr. BROCK, Stephen, *Op. Cit.* pp. 158-159. Paréntesis y traducción míos.

32 S. Th. I-II, q. 94, a. 4, co. Cursiva mía.

33 *De veritate*, q. 22, a.6, co.

esa persona particular no está siguiendo lo específicamente natural humano en cuanto tal, y en este sentido, se está *autodespersonificando* un poco, y se está *autodesliberando* un poco. “Cualquier voluntad creada puede empeorar en su acto porque proviene de la nada y puede por tanto deteriorarse”³⁴. b) Tampoco quiere decir que cualquier tendencia de cualquier persona fruto o gobernada por la razón práctica, por más buena que sea, v.g., sentirse atraído a curar las heridas de los enfermos, pertenezca a la ley moral natural. Puesto que hay personas libres, racionales y buenas que no se sienten naturalmente inclinados a curar las heridas de los enfermos c) que un asesino, un ladrón o un violador busquen su mal. Para Aquino todas las personas actúan buscando algún bien, aunque a veces este bien sea un mal disfrazado de bien³⁵. El asesino busca su bien, satisfacer su ira, el ladrón busca su bien, satisfacer su avaricia, el violador busca su bien, satisfacer su apetito sexual, etc. Resumiendo, para que una tendencia pertenezca a la ley moral natural debe cumplir estos dos requisitos: 1) estar gobernada y ser resultado de la razón práctica y que 2) cualquier persona tienda a ese bien naturalmente.

En este sentido para nuestro autor la ley, en este caso la ley moral natural, se define como “una ordenación de la razón al bien común”³⁶. Consecuentemente lo esencial de la ley moral natural es que sea fruto de la razón práctica ordenada al bien (ontológico, no al bien egoísta y subjetivo de una persona particular). Esto significa que sin ordenación al bien *simpliciter*, ontológico o con propiedad trascendental, no hay ley propia ni esencialmente³⁷.

Por tanto, una definición errada de ley moral natural sería especificarla como un simple instinto natural del hombre. La verdadera y justa definición de ley natural solo es fruto de la razón humana como precepto de la inteligencia de cualquier persona hacia su fin. Por esto es injusto y falso afirmar que Tomás de Aquino confundía la ley moral natural con las inclinaciones de cualquier hombre. Al contrario, él mantenía que la ley natural era fruto de la razón práctica de cualquier hombre, ordenando las acciones e inclinaciones teleológicamente al fin humano. Aunque ésta dictamina sobre las inclinaciones humanas las cuales son una materia altamente contingente. Esta es la esencia ética de la persona³⁸.

34 *Super sententiae*, d. 39, q. 1, a. 1, co

35 Véase, S. Th., I, q. 48, a. 3, co.

36 S. Th., I-II q. 90, a. 4, co.

37 Cfr. DE AQUINO, Tomás. *Suma Teológica*, Madrid, BAC, 1956, p. 123. Paréntesis míos.

38 Véase, *Opera Omnia*, pp. 710-711. Paréntesis y cursiva míos.

Pues para Aquino “la ley (moral) natural no es otra cosa que la participación de la ley eterna en la criatura racional”³⁹. La ley eterna –el mismo intelecto y voluntad Divina- considera la creación toda, (incluyendo los minerales, ¿qué sería de la vida si el sol, que es un mineral, no actuase calentando e iluminando la tierra, sin tener conciencia ni vida?), ordenada, actuando y persiguiendo sus fines propios, en orden al bien común universal; algunos seres racional y libremente, como el hombre, y otros irracionalmente⁴⁰.

Respecto a los preceptos secundarios de la ley natural v.g., *no robar, no matar o devolver el depósito* (prestado), *son conclusiones particulares* (y necesarias) *de la razón práctica*⁴¹ derivadas de los cuatro primeros preceptos. Estos preceptos secundarios *son rectos en la mayoría de los casos, pero fallan algunas veces*.⁴²

Se debe concluir que la ley natural, en cuanto a los primeros principios universales, es la misma para todos los hombres, tanto en el contenido (voluntad, querer) como en el grado de conocimiento (aprehensión). Mas en cuanto a ciertos preceptos particulares, que son como conclusiones derivadas de los principios universales, también es la misma bajo ambos aspectos *en la mayor parte de los casos; pero pueden ocurrir algunas excepciones*, ya sea en cuanto a la rectitud del contenido (voluntad, querer), a causa de algún impedimento especial (...); ya sea en cuanto al grado del conocimiento (aprehensión), debido a que algunos tienen la razón oscurecida por una pasión, por una mala costumbre o por una torcida disposición natural. Y así (...) entre los germanos no se consideraba ilícito el robo a pesar de que es expresamente contrario a la ley natural (un precepto segundo de la ley moral natural, no primero)⁴³.

Hay un límite moral natural, que ninguna persona puede transgredir. Como máximo los errores de comprensión y de volición, serán relativos a los preceptos segundos de la ley moral natural; nunca respecto a los primeros preceptos de la ley moral natural. Frente a estos primeros ni el intelecto puede engañarse o ser engañado, ni la voluntad quererlos por mucha presión que hagan los apetitos inferiores. Respecto a los bienes de los segundos preceptos de la ley natural, aunque la voluntad sea una potencia inmaterial y por tanto espiritual,

39 S. Th., I-II, q. 91, a.2, co.

40 Véase, DE AQUINO, TOMÁS, 1956, Op. Cit. p. 80. Cursiva mía.

41 S. Th., I-II, q. 94, a.4, co.

42 S. Th., I-II, q. 94, a.4, ad.2

43 Véase, S. Th., I-II, q. 94, a. 4. Co. Paréntesis y cursiva míos.

puede ser influenciada y acceder a lo que las pasiones inferiores, de la misma persona, le ofrecen, y ésta, la voluntad, consigue que el intelecto se fije en los aspectos buenos que esa acción ilícita, como robar o cometer adulterio, pueda tener.

Pero en nuestro caso, aquello que causa el movimiento como un bien deseable difiere de aquel que causa el movimiento como un bien inteligible; aunque cada uno causa movimiento como un motor inmóvil. Esto es particularmente evidente en el caso de una persona incontinente. Porque de acuerdo a su razón ésta se mueve por un bien inteligible, pero de acuerdo a su potencia concupiscible ésta se mueve por algo atrayente a los sentidos, lo cual aunque parece ser bueno, no es bueno absolutamente, sino sólo *secundum quid*. Sin embargo, este tipo de diferencia no puede encontrarse en el primer inteligible y en el primer deseable bien, sino que el primer inteligible y el primer deseable debe ser el mismo. La razón es que un bien concupiscible, que no es un bien inteligible, es meramente un bien aparente. *Pero el primer bien debe ser objeto de la voluntad i.e., un objeto deseado por el apetito intelectual*. Porque la voluntad pertenece al orden intelectual y no meramente al apetito concupiscible. Y esto es así porque lo que es deseado por la potencia concupiscible parece ser bueno porque es deseado. Porque la concupiscencia pervierte el juicio de la razón (el apetito sensible siempre viene después del juicio racional práctico) y se ve como bueno lo que es (simplemente) agradable (a la *sensualitas*). Pero lo que es deseado por el apetito intelectual es deseado porque es bueno *secundum se* (o sea el intelecto y la voluntad desean el bien que hay en el ente bueno, mientras que el apetito sensible ve como bueno aquello que deseaba. En el fondo es la persona, con sus tendencias y voluntad, que hace al intelecto ver como bueno aquello que *per se* es moralmente malo, i.e., egoístamente la persona lo hace ver como bueno para justificarse). *De este modo el apetito concupiscible (...) es bueno solo cuando es deseado a través de un dictado de la razón. Por tanto este (el bien concupiscible) no puede ser el primer bien, sino solo aquel (bien inteligible que quiere la voluntad) que, porque es bueno, mueve el deseo que es a la vez apetecible e inteligible*⁴⁴.

Al respecto de la *sindéresis*, se debe señalar con el Aquinate que es el hábito natural *quasi innatus* que, en cuanto hábito, *recuerda* a la razón, en el sentido de dar un conocimiento inmediato, los preceptos de la ley moral natural⁴⁵ que son los principios del conocimiento práctico⁴⁶. a) La *conciencia*

44 *Sententia Metaphysicae*, lib. 12 l. 7. Traducción, cursiva y paréntesis míos.

45 Véase, *De veritate*, q. 16, a. 2, co. “La *sindéresis* es aquel principio permanente para resistir todo mal y asentir todo bien”. Traducción mía

46 Véase, *De veritate*, q. 16, a. 1, co. “La *sindéresis* es el hábito natural de los primeros principios prácticos, que son los principios universales del derecho natural”. Traducción del latín mía

es el acto de la razón práctica, b) la ley moral natural es más bien el fruto de la razón práctica, y c) el hábito de los primeros principios de la ley moral natural es la *sindéresis*⁴⁷. Esta dictamina universalmente los preceptos de la ley moral natural, mientras que la conciencia establece lo que se debe realizar u omitir en cada caso práctico particular. Por tanto, la *sindéresis* no puede errar, ya que no puede ser aturrida, enajenada o confundida por ninguna pasión⁴⁸, mas la conciencia al aplicar la norma o principio general al caso o conclusión particular sí⁴⁹. La *sindéresis* conoce los primeros principios de la ley moral natural cuando el intelecto fructifica los primeros principios de la ley moral natural. I.e., antes va la potencia que su hábito. La *sindéresis* guarda y recuerda los primeros principios de la ley moral natural al intelecto práctico cuando éste va a buscarlos. “La *sindéresis* es (...) un hábito que contiene los preceptos de la ley natural que son principios primeros del obrar humano”⁵⁰.

Se debe sostener que la ley moral natural nos resulta tan oscura, enredada y complicada, pero a la vez tan atractiva, interesante y atrayente, porque la razón práctica más que participar en la intelección con que Dios conoce la ley eterna -de la que la ley moral natural es una participación en el ser humano- participa de la voluntad Divina respecto a ella, por esto es muy complicado comprenderla pero muy fácil quererla⁵¹. Se puede sustentar análogamente, que si la *sindéresis* es el hábito del intelecto práctico, así también la inteligencia es el hábito del intelecto especulativo cuando aprendemos algo⁵². I.e., una norma aritmética o una norma moral la podemos conservar aunque pensemos sólo puntualmente en ésta⁵³.

Se concluye que cuando se trata de ley moral natural en la persona, según Aquino, el único sentido lícito y empleable de los conceptos *naturaleza humana* y *appetitus* es el metafísico, teleológico, libre y responsable propio del hombre en cuanto tal. Además, una persona que no haya alcanzado nunca el uso de

47 Véase, *De veritate*, 2271.

48 Véase, *Super sent.*, lib. 2, d. 39, q. 3, a. 1, ad 1. “No se dice que la *sindéresis* se equivoque, sino que la conciencia se equivoca porque es como una conclusión (o aplicación al caso particular)”. Traducción y paréntesis míos.

49 Véase, ROYO, Antonio, *Teología moral para seglares*. Vol. I, Madrid, 2012, pp. 129-131.

50 S. Th., I-II, q. 94, a. 1, ad 2.

51 Véase, PALACIOS, Eulogio, *Filosofía del saber*, Madrid, Encuentro, 2013, pp. 384-385.

52 Véase, GARCIA, Op. Cit. p. 425.

53 Véase, HENLE, Robert. Op. Cit. p. 236.

razón, no por ello debe ser considerada menos persona, puesto que posee en esta vida, por naturaleza, una inteligencia y voluntad abiertas al absoluto.⁵⁴ Aunque “aquellos que están mejor dispuestos en sus potencias imaginativa, cogitativa y memorativa, están mejor dispuestos para entender”⁵⁵.

3. La ética humana (ley natural) derivada naturalmente desde la ontología personal (*ens* compuesto de acto de ser y naturaleza humana ordenado al *bonum*) en Aquino.

Lo bueno coincide con el ente, si bien la noción de bueno añade al ente una relación con el apetito. Lo bueno, formalmente se refiere a las operaciones buenas según la naturaleza del ente real al que siempre está necesariamente unido. El *ens* que supone un *bonum* (perfección humana) no es sólo la naturaleza humana ni el acto de ser, ni las solas operaciones, sino que el *ens* que supone un *bonum* es, sobre todo, una necesidad de la razón práctica que al conocerse y conocer otros seres produce naturalmente los primeros juicios prácticos de la ley moral natural, que es una participación de la ley eterna en la criatura racional. Por tanto, es un conocer su propia *naturaleza humana* racional, conocer la naturaleza de otras criaturas, conocer sus propias tendencias y aptitudes, y con todo esto el *intelecto práctico* humano fructifica natural y necesariamente un juicio práctico o precepto de la *ley natural*, que implica un perfeccionarse. Esto sucede porque los entes humanos o personas poseen intrínsecamente un acto de ser, una naturaleza humana, y unas operaciones en busca de su propio bien, perfección o fin, y unas operaciones para transmitir, comunicar su propia perfección o actualidad, según la ley natural.

Es importante resaltar que los únicos entes que exigen una finalidad libremente son los seres racionales, y de esto fructifica natural y libremente en el hombre una serie de libertades y responsabilidades. *Sui generis*, los seres irracionales como un gato, una lombriz o un manzano también buscan realizar su fin, no completamente libre, sino determinados por sus respectivas naturalezas.

54 Véase, LUCAS LUCAS, Ramón, *L'uomo Spirito incarnato*, Torino, San Paolo, 2007, pp. 277-278.

55 S. Th., I, q. 85. a. 7, co.

Libertad y responsabilidad en el ser racional van sustancialmente unidas porque el hombre es naturalmente, por su voluntad, autodeterminante y árbitro de sus propias acciones y por tanto no sólo libre, con sus derechos, sino que también responsable de sus acciones⁵⁶.

El bien moral radicalmente se encuentra de forma incoada ya en el acto de ser de la persona dado que se trata de un ente imperecedero, pues aunque la esencia o naturaleza de este ente sea compuesta de materia y forma, su forma es tal que no es simplemente forma sustancial de un cuerpo material (*quod*), sino que es al mismo tiempo espiritual, ya que puede actuar aún separada de la materia (*quo*) y por tanto, es universalmente abierta al bien ontológico.

Es necesario afirmar que el principio de la operación intelectual, llamado alma humana, es incorpóreo y subsistente. Es evidente que el hombre por el entendimiento puede conocer las naturalezas de todos los cuerpos. Para conocer una clase de cosas es necesario que en la propia naturaleza no esté contenida ninguna de esas cosas que se va a conocer, pues todo aquello que estuviese contenido naturalmente impediría el conocimiento. Ejemplo: la lengua de un enfermo, biliosa y amarga, no percibe lo dulce, ya que todo le parece amargo. Así, pues, si el principio intelectual contuviera la naturaleza de algo corpóreo, no podría conocer todos los cuerpos. Todo cuerpo tiene una naturaleza determinada. Así, pues, es imposible que el principio intelectual sea cuerpo. (...) Hay que concluir, por tanto, que el alma humana, llamada entendimiento o mente, es algo incorpóreo y subsistente⁵⁷.

En este sentido, el bien moral formalmente se refiere a las operaciones libres y humanas, según su fin último que debe naturalmente buscar “Busca y persigue el bien y evita el mal”⁵⁸. Se debe observar que el bien físico, que es el bien que buscan los agentes físicos (naturales, en el sentido de irracionales), es mucho menor que el que buscan los agentes libres. Porque aunque el bien está incoadamente en el (acto de) ser y esencia o naturaleza de estos seres irracionales sus operaciones son muy reducidas con lo que estos seres no son capaces de conocer ni apprehender intelectualmente la noción de fin último⁵⁹.

56 Véase. GARCÍA, Jesús. Op. Cit. pp. 143-144. Paréntesis míos.

57 S. Th., I, q. 75, a. 2, co.

58 S. Th., I-II, q. 94, a. 2, co.

59 Cfr. GARCÍA, Jesús. Op. Cit. pp. 141-142. Paréntesis míos.

4. Conclusión

Se puede concluir resumiendo dos puntos principales: 1° La ética humana de Aquino es una consecuencia natural de su ontología, particularmente los conceptos de ser (ente) y bien de la persona. 2° La ley moral natural del Aquinate es esencialmente metafísica como el concepto de naturaleza humana; no meramente física o material. O sea, el ente humano simplemente se *autoimpele* por su naturaleza racional a buscar su bien y fin racional o perfección moral. “*Busca el bien* (universal y particular-humano) *y evita el mal* (universal y particular-humano)”.

Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias

Foucault and aesthetics of existence as libertarian praxis.
Debates and controversies

Daniel Alberto Sicerone
Universidad Católica Cecilio Acosta
Maracaibo, Venezuela

Resumen

El presente artículo hace una reflexión en torno de la estética de la existencia como una praxis libertaria dentro del esquema de la resistencia como modo de ser crítico a las relaciones de poder. Se tomarán en cuenta las principales obras de Foucault sobre la temática y se realizará una aproximación al cuerpo emancipado desde una doble crítica de la opresión y explotación, visualizando los debates y controversias acerca de cómo devenir en cuerpo emancipado desde la noción de poder y las vinculaciones que existen entre relaciones de opresión, explotación y su superación.

Palabras clave: Foucault; Estética de la existencia; resistencia; poder; cuerpo emancipado.

Abstract

This article makes a reflection on the aesthetics of existence as libertarian praxis within the framework of the resistance as a way to be critical to power relations. The major works of Foucault on the subject will be taken into account and an approach to body emancipated from a double critique of oppression and exploitation will take place, displaying the debates and controversies about evolution in emancipated from the notion of power body and linkages between relations of oppression and exploitation and overcoming.

Key words: Foucault; aesthetics of existence; strength; power; emancipated body.

Introducción

Dar cuenta del poder es introducirse en un problema clave de la sociedad occidental y/o occidentalizada, ya que vive en los discursos políticos, en las relaciones interpersonales, en lo intra-personal, en el sexo, y en casi todas las esferas del campo social. No basta con sólo nombrar la palabra poder para que se articulen una serie de discursos que intentan dar claridad donde parece que reina la oscuridad. El poder resulta ser un elemento rebelde que deviene incómodo para los discursos dominantes que versan sobre el mismo, tomando la forma de agua en el aspecto de escurrirse por las manos que intentan apoderarse del mundo y de sus elementos constituyentes. Al escurrirse asume caminos no transitados por el logos moderno, el cual parece haber quedado atrincherado en una concepción netamente negativa del poder, es decir, en su aspecto represor, y en cierto punto objetivante.

¿Qué relación hay entre modernidad y poder? ¿Es posible dilucidar la cuestión del poder desde el paradigma de la modernidad? Pero, ¿dónde está el problema central de la imposibilidad de la modernidad? Acaso, ¿la modernidad no está atravesada por una noción del poder en específico? Estas y otras preguntas abren el abanico de alternativas para re-pensar la cuestión del poder desde un enfoque que sea crítico de la propia modernidad, pero que no abandone la radicalidad de sus preocupaciones en el preguntarse por el poder. De esta forma, se hace posible la invitación a dilucidar sobre la relación que existe entre el poder y la praxis libertaria, y cómo el enfoque investigativo de Foucault modifica el panorama de la perspectiva tradicional que ve al poder sólo en forma negativa.¹

1 La perspectiva abierta por Foucault en su crítica a la hipótesis represiva tiene sus raíces en la interpretación gramsciana sobre la problemática del poder en Marx, especialmente en la concepción sobre la ampliación del Estado. Esta hipótesis se basa en el hecho de que Gramsci ve la cuestión del Estado por fuera de los aparatos de gobernanza, haciendo mención de un Estado ampliado que se reproduce desde el consenso-coerción, es decir, desde el proceso de hegemonía que acompaña a la coerción. La escuela, la universidad, los medios de comunicación, etc., reproducen el sistema social en dichas instituciones, demostrando que el poder no necesariamente está centralizado en el aparato de gobierno, sino que se encuentra distribuido en el conjunto de la sociedad.

La cuestión del poder y la praxis libertaria

¿Por qué se habla de un poder negativo? Antes de introducirnos en la dilucidación del poder en forma negativa, hay que aclarar la naturaleza de lo negativo. Cuando se emplea esta palabra no se evoca desde una discriminación del poder, como si ésta estuviera atravesada por nociones morales de bien y mal. No hay un poder malo, porque lo malo y lo bueno no son categorías que puedan ser accidentes del poder. Lo negativo versa sobre el ámbito de la represión, es decir, de ver en el poder una vocación de exclusión, represiva, de aniquilación de lo externo. Esta noción de poder es la que se convierte en dominante en la modernidad, entendiendo al poder como un mecanismo para ejercer la voluntad de uno o unos con la finalidad reprimir algo en el otro. Aquí reside la principal crítica que hiciera Foucault² a la noción de poder tradicional, la cual la denominará como “hipótesis represiva”.

Hay una pregunta que exalta Foucault para preguntarse acerca de la hipótesis represiva y la ruptura de tal hipótesis por una nueva que exprese la noción productiva del poder. Esta pregunta se desarrolla mediante tres dudas: histórica, histórico-teórica, y por último una histórico política:

Primera duda: ¿La represión del sexo es en verdad una evidencia histórica? Lo que a primera vista se manifiesta –y que por consiguiente autoriza a formular una hipótesis inicial- ¿Es la acentuación o quizá la instauración, a partir del siglo XVII, de un régimen de represión sobre el sexo? Pregunta propiamente histórica. Segunda duda, la mecánica del poder, y en particular la que está en juego en una sociedad como la nuestra, ¿pertenece en lo esencial al orden de la represión? ¿La prohibición, la censura, la denegación son las formas según las cuales el poder se ejerce de un modo general, tal vez, en toda sociedad, y seguramente en la nuestra? Pregunta histórico teórica. Por último, tercera duda: el discurso crítico que se dirige a la represión, ¿viene a cerrarle el paso a un mecanismo del poder que hasta entonces había funcionado sin discusión o bien forma parte de la misma red histórica de lo que denuncia (y sin duda disfraza) llamándolo represión? ¿Hay una ruptura histórica entre la edad de la represión y el análisis crítico de la represión? Pregunta histórico-política. Al introducir estas tres dudas, no se trata sólo de erigir contrahipótesis, simétricas e

2 FOUCAULT, M. *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1998

inversas respecto de las primeras; no se trata de decir: la sexualidad, lejos de ser reprimida en las sociedades capitalistas y burguesas, ha gozado al contrario de un régimen de constante libertad, no se trata de decir: en sociedades como las nuestras, el poder es más tolerante que represivo y la crítica dirigida contra la represión bien puede darse aires de ruptura, con todo forma parte de un proceso mucho más antiguo que ella misma, y según el sentido en que se lea el proceso aparecerá como un nuevo episodio en la atenuación de las prohibiciones o como una forma más astuta y discreta del poder.³

Estas tres dudas se reflejan como puñales a la noción negativa del poder, es decir a la hipótesis represiva. Lo interesante y significativo de esta analítica del poder foucaultiana es su relación con la sexualidad como dispositivo de poder, quiere decir esto que hay una preocupación y una investigación genealógica que permite permear la noción represiva que se ha tenido con respecto al sexo. Lo que Foucault intenta realizar en la *Voluntad del saber* es “sacar el tema sexual del silencio que lo rodeaba al asumir, al mismo tiempo, las consecuencias provenientes de la crítica por el hecho de que el sexo sea un tema prohibido y hasta reprimido del que no se puede hablar so pena de verse calificado como perverso o libertino”.⁴

Asumir una crítica a la hipótesis represiva en el presente ensayo permite abrir la discusión a una nueva concepción del poder, fuera de todo mecanismo represivo. De esta forma, se deja ver un camino alternativo a tal hipótesis, la cual se caracterizará por comprender dos cuestiones claves del poder. En primer lugar, el poder no se encuentra en un sitio preferencial, como si fuera un objeto depositado, metáfora de un cáliz sagrado por encontrarse. Esta versión crítica del poder represivo atenta contra las nociones estatistas - aquellas variadas corrientes políticas que concebían que el poder reside en el Estado - y por tanto, habría que hacerse del poder para alcanzarle. Esta versión denota cierto infantilismo izquierdista al creer que el poder se toma; sin embargo, hay que tener cuidado con la otra variante, la posibilidad de cambiar al mundo sin tomar el poder. Más adelante se trabajará sobre una hipótesis de no localización del poder, pero sin dejar de lado las estrategias insurreccionalistas como praxis política en un proceso emancipatorio.

En segundo lugar, si no hay una localización predominante del poder, entonces tampoco hay una propiedad del mismo. El poder es un ejercicio, lo

3 Ibid. pp. 9-10.

4 BELLAHCÉNE, D. *Elogio de la discontinuidad. Michel Foucault o la apertura de la historia a la verdad*. Ed. El Perro y la Rana, Venezuela, 2007, pp. 181-182.

cual es contrario a aquellas concepciones que tendían a ver en el poder una propiedad. Esto es clave desde el aspecto de que todo ejercicio del poder se da en una relación de dos o más sujetos, lo que permite que se explore sobre nociones como relaciones de poder. De esta forma, si el poder no está localizado en el Estado, ¿deja de cumplir un papel relevante? Se considera que no, que el Estado en la sociedad capitalista está atravesado por relaciones de poder, pero allí no reside el Poder en mayúscula, lo cual no anula que una de las posibilidades viables para emancipar los cuerpos de la explotación capitalista y de la opresión del capital sea por medio de una destrucción del Estado burgués y la sustitución por otro, lo cual deja en claro Lenin en su análisis del tema, ya que manifiesta que “la Comuna es el primer intento de la revolución proletaria de destruir la máquina estatal burguesa, y la forma política, “descubierta, al fin”, que puede y debe sustituir a lo establecido”.⁵

La Comuna de París de 1871 representó una praxis de destrucción del Estado burgués y la sustitución por otro Estado, el de los comuneros parisinos formados principalmente por la clase obrera y la pequeña burguesía parisina. Por sí sólo parece que esta sustitución determinaría una transformación del conjunto de las relaciones de poder, pero Foucault interviene en el debate manifestando que “si usted quiere que en lugar de la institución oficial exista otra institución que pueda desempeñar las mismas funciones, mejor y de otro modo, usted está ya cogido en la estructura dominante”⁶.

Este Foucault es el filósofo libertario que se levanta contra toda forma de opresión, de ejercicio de poder, pero que principalmente deja una cuestión que intentaremos resolver en este ensayo, si la lucha es contra el poder, y el poder no está localizado ni es propiedad de un sujeto, entonces, ¿cómo poder pensar en la emancipación del cuerpo oprimido y explotado sin que devengan nuevas relaciones de poder?

Esta pregunta se presenta como un acontecimiento que irrumpe en la escena del análisis del poder, dejando en duda todas aquellas voluntades libertarias que por un lado quieren liberarse de todo ejercicio del poder, y de aquellas que hacen un fetiche del poder, como son las teorías que anulan toda praxis libertaria en la estructura. Deleuze y Guattari ingresan en el debate, demostrando desde el *Anti-edipo* que no puede haber una infinita

5 LENIN, V. *El Estado y la Revolución*. Ed. Nuestra América, Buenos Aires, 2004, p. 62

6 FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. ed. La Piqueta, Madrid, 1992, p. 43.

descodificación y des-territorialización de los flujos deseantes⁷, ya que “cuanto más desterritorializa la máquina capitalista, descodificando y axiomatizando los flujos para extraer su plusvalía, tanto más sus aparatos anexos, burocráticos y policiales, vuelven a territorializarlo todo absorbiendo una parte creciente de plusvalía”⁸. No hay una des-codificación y des-territorialización infinita, lo que implica que desde la caja de herramientas lingüísticas de Foucault no pueda existir una sociedad sin ejercicio del poder. Desde una hipótesis represiva la ausencia de poder resulta ser una utopía deseable, pero hay que ingresar a verificar la noción positiva del poder.

Es en la *Voluntad del saber* donde Foucault establece los puntos claros y evidentes acerca de la naturaleza del poder y de las relaciones de poder como de no propiedad y no localización, en la cual manifiesta que:

...el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias; que las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes: constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades, desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor.⁹

Desde esta concepción del poder que innova Foucault se puede apreciar que el poder no parte de una hipótesis represiva, sino productiva¹⁰, ya que cumple “un papel directamente productor”. Entonces, qué posibilidades reales

7 La noción de deseo recogida en la investigación parte de la teoría elaborado por Deleuze y Guattari acerca del deseo como creación, y no querer lo que no se posee. El deseo bajo la perspectiva de Deleuze y Guattari es creación de subjetividad. Una política desde el deseo es una política micro, que se tensa entre el deseo descodificado y el deseo codificado.

8 DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 41.

9 FOUCAULT, M. *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Op. Cit., p. 56.

10 La hipótesis del poder en el sentido contrario a la hipótesis represiva, es uno de los principales aportes de Foucault al estudio de la producción de subjetividad. Esto amplía la cuestión de cómo pensar la construcción de la subjetividad en la complejidad de las relaciones sociales, impidiendo caer en reduccionismos que expresen la unidireccionalidad de tal construcción.

se tiene desde esta aproximación al poder para pensar la emancipación del cuerpo oprimido y explotado. ¿La emancipación se da sólo en el ámbito de la subjetividad? ¿Se puede hablar de una subjetividad emancipada? Los caminos que transita la posmodernidad crítica que continua con el legado de Foucault, haciendo una clara interpretación de tal obra, terminan por establecer una indeterminación y fetiche de la emancipación, como si el aspecto de la negatividad del poder determinaría posibilidades reales de líneas de fuga, des-codificaciones de los flujos deseantes. Este marco teórico es interesante en cuanto expresa una voluntad crítica del poder y de las relaciones de poder que operan en el conjunto de la sociedad subsumida a la lógica del capital, pero es impotente en cuanto poder establecer estrategias que hagan posible que los cuerpos logren emanciparse de las relaciones opresivas y de explotación.

Los sexo-diversos, las mujeres, los afro-descendientes, los trabajadores precarizados, los parias, las naciones oprimidas, y el resto de las capas oprimidas de la sociedad capitalista no pueden emanciparse de estas relaciones opresivas contra el patriarcado, la heteronormatividad, la explotación capitalista y la opresión de la centralidad, desde el aspecto de la negatividad en su propio sentido. Los procesos de des-codificación y des-territorialización, tal como fueron expuestos, no pueden desarrollarse infinitamente, por lo cual las micro-luchas o micro-resistencias resultan tener un papel relevante, pero deben ser orientadas hacia una praxis hegemónica de la clase obrera como cuerpo explotado que cumple un papel predominante en la estructura socio-productiva de la sociedad capitalista dominante¹¹. Pero hay que preguntarse, ¿fueron estas las orientaciones estratégicas de Foucault? Creemos que no, ya que su proyecto se agota en la posibilidad de pensar estéticas de la existencia como praxis libertarias. A continuación se presentará una crítica a la propuesta teórica de Foucault.

Resistencias y estéticas de la existencia

¿De qué Foucault se va a hacer mención? ¿Hay un Foucault o varios? ¿Un intelectual y su obra deben ser vistos como una continuidad teórica sin rupturas, ni quiebres, ni discontinuidades? No dar una respuesta

11 Lo que se trata de expresar es que las micro-luchas no deben verse como negación de las macro-luchas, sino comprender una correspondencia entre los procesos de resistencias a la normatividad de la subjetividad y los procesos de organización y estrategia frente a los espacios macro de la sociedad capitalista.

negativa a esta última pregunta termina por dar a entender el espíritu dogmático que muchas veces está relacionado a las lecturas a-críticas de filósofos y demás intelectuales, creyendo reconocer que hay un canon irremplazable que no permita ver fugas y transiciones a otras categorías, dejando en desuso las que se utilizaban. Eso va en contra del espíritu libertario de Foucault y de sus posturas epistemológicas, ya que “la puesta en juego de los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral, de límite, de serie, de transformación, plantea a todo análisis histórico no sólo cuestiones de procedimientos, sino problemas teóricos”¹².

Estas nociones que ingresa Foucault como de ruptura, discontinuidad, umbral, etc., deben verse también en todo proceso de producción teórica. No hay varios Foucault, sino diferentes formas que da este autor a diversos problemas, pero bajo una lógica libertaria que lo llevó de las críticas a las instituciones represivas de Occidente, hasta una pregunta por la relación entre el poder y sexo, pasando por modificaciones de análisis epistemológicos como la arqueología y la genealogía. Un ferviente lector de los críticos de la racionalidad occidental, desde Nietzsche hasta la Escuela de Frankfurt, asumiéndose como *otro* en debate con filósofos contemporáneos de la altura de Deleuze, Guattari, Sartre, por nombrar pocos. Esto abre las puertas a la noción de resistencia como categoría que se va re-significando a lo largo de su trayecto académico, pero que en sus últimos estudios, *Historia de la sexualidad*, marcan la posibilidad de dar forma a una praxis libertaria latente en su canon teórico.

Para Lanz¹³, la noción de resistencia tiene dos aseveraciones teóricas en la resistencia a la dominación en Foucault, como también la noción de estética negativa de Adorno. Nuestro interés está puesto en la primera noción de Foucault, mejor expresado cuando manifiesta que “donde hay poder hay resistencia... los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder”¹⁴. La comprensión del poder en red, y de la resistencia como una presencia que está en todas partes, marca el camino hacia donde deviene la postura crítica foucaultiana de la resistencia, despojándola de un

12 FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2010, p. 33

13 LANZ, R. *La Deriva Posmoderna del Sujeto. Para una Semiótica del Poder*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela, 1998.

14 FOUCAULT, M. *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Op. Cit., p. 57

sujeto en clave metafísica, como si fuera un mesías redentor de la humanidad (¿existe tal concepto?), un sujeto por venir cargado de una prédica de sentimentalismo romántico, como bien marca Marx en *En torno a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, “pero el hombre no es un ser abstracto agazapado fuera del mundo”¹⁵

Este no estar fuera del mundo es lo que permite hacer una ruptura del cuerpo-hombre dentro de los procesos materiales de producción y reproducción de su vida sin caer en las nociones psicologistas de la voluntad como manifestación del alma por recuperar una libertad perdida, como si fuera una alienación idealista. Este es el punto de contacto de Marx y Foucault, y que poco se ha tratado de trabajar al respecto, ya que la teoría posmoderna se ha encargado de mostrar las diferencias entre tales filósofos. Mientras que en Marx se resalta la noción de emancipación de la sociedad del yugo del capital y de las demás relaciones opresivas, es en Foucault la resistencia un aspecto que apunta hacia una estética de la existencia como bien refleja en su estudio de la antigüedad griega y su relación con la libertad:

La reflexión sobre el comportamiento sexual como dominio moral no fue entre ellos una forma de interiorizar, de justificar o de fundamentar en principio interdicciones generales impuestas a todos; tal fue más bien una forma de elaborar, por la más pequeña parte de la población constituida por los adultos varones y libres, una estética de la existencia, el arte reflexionado de una libertad percibido como juego de poder. La ética sexual que está por una parte en el origen de la nuestra descansaba en un sistema demasiado duro de desigualdades y de restricciones (en particular respecto de las mujeres y los esclavos), pero fue problematizada en el pensamiento como la relación, para un hombre libre, entre el ejercicio de su libertad, las formas de su poder y su acceso a la verdad¹⁶

La relación entre el ejercicio de la libertad, las formas de poder y su acceso a la verdad es el elemento central de la tesis de Foucault en relación con la posibilidad de expresar una estética de la existencia, reducida en su análisis de la sociedad griega antigua solo a los adultos varones y libres. La resistencia no pasa por escoger o construir una estrategia macro contra el orden social, sino de buscar espacios de praxis libertaria para la auto-

15 MARX, C. “En torno a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” en *Escritos de Juventud*. Ed. FCE, México, 1987, p. 491.

16 FOUCAULT, M. *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. Op. Cit., p. 159.

concepción y formación de sí mismo, y es aquí donde se exalta el aspecto de asumir una estética. Frente a las prácticas y discursos normativizantes, se opone la resistencia de inquietarse por sí mismo, de un uso de los placeres sexuales como sinónimo de devenir en una estética de la existencia que se exprese en una resistencia hacia tales prácticas y discursos, que no se basa en constituirse en un cuerpo libertino, sino en la constitución de mayores espacios de decisión frente al poder como productor de subjetividad y estilos de vida.

¿Es posible que una estética de la existencia como forma de resistencia a la lógica del capital pueda tener resultados emancipatorios? ¿Es la resistencia una vía a la emancipación? ¿Hay que dejar de lado toda preocupación e inquietud sobre sí? Una aproximación a la manifestación de cierta respuesta la podemos encontrar en las palabras de un posmoderno latinoamericano crítico, quien postula lo siguiente:

La resistencia que constituye a los agentes sociales de la subversión no es la simple reacción frente a los males y aberraciones de un modelo societal determinado. La energía de esa reacción podría coincidir con el sentido de una impugnación radical de esta civilización. Pero esa coincidencia es solo una posibilidad que históricamente no ha sido realizada en parte alguna. Los objetivos y móviles de una conmoción socio-político no tienen por qué traducir forzosamente una voluntad emancipatoria radical. La movilización contra las injusticias –por muy violenta que sea- no ha conducido en alguna parte del mundo a la constitución de una sociedad emancipada. Los movimientos revolucionarios que conoce la humanidad en estos últimos tres siglos y que han tenido éxito en coyunturas concretas, no han producido, en ningún lado, experiencia alguna de liberación real.¹⁷

La coincidencia entre resistencia e impugnación radical de la civilización es una contingencia, puede ocurrir como también no. El problema de asumir esta posición como una forma de ser de la resistencia es realizar una abstracción que se profundiza con el hecho de que no ha habido experiencia alguna de liberación real. Partir de estas concepciones es conformar una teoría posmoderna que dice ser crítica y radical con un ropaje conservador. La resistencia es una praxis libertaria que asume posiciones éticas y estéticas determinadas, que no puede ser medida bajo un esquema cuantitativo de cuánta resistencia se necesita para quebrar las relaciones de poder y proponer espacios de fuga. La

17 LANZ, R. *La Deriva Posmoderna del Sujeto. Para una Semiótica del Poder*. Op. Cit., p. 48.

resistencia es contingente, y ahí estamos de acuerdo con Lanz, pero también es consciente, y es allí donde asume valor estratégico¹⁸. El Indio dominado por el español, como así el negro, se constituyó en cuerpo-rebelde mediante una resistencia a la subyugación, pero en cuanto se organiza con el *otro* para dar una resistencia planificada, así sea sin haber leído a Clausewitz, rompe esa abstracción de que todo poder tiene su resistencia, y por tanto, emplea una nueva práctica y discurso que pone en jaque ese proceso de dominación.

Aproximaciones a un cuerpo emancipado

Concebir un cuerpo emancipado significa entrar en debate con las nociones positivas del poder y las praxis de una estética existencial como forma práctica libertaria, concebida por Foucault; pero es también identificar las debilidades para pensar un cuerpo emancipado. Estas debilidades parten de la lógica opresión-explotación, de la cual reconocemos que ser explotado es ser oprimido, pero ser oprimido no es sinónimo de ser explotado. Basamos el término explotación desde la caja de herramientas del marxismo, donde el concepto de explotación es central para comprender el metabolismo del sistema capitalista como modo de producción que se basa en la explotación del hombre por el hombre mediante la extracción de plusvalía y la esclavitud salarial de la masa de obreros y obreras que deben someterse a esta forma de explotación para poder reproducir su vida y la de su familia con el fin de poder continuar bajo esa lógica¹⁹.

Con esta caracterización no se quiere afirmar que existan modos de explotación no opresivos, pero sí que la forma social de sustentación material de los mismos es diferente. El patriarcado como forma de opresión de la mujer no es una forma de explotación, es decir, de extracción de plusvalía, sino

- 18 Plantear la resistencia como una mera acción involuntaria y no consciente en todo procesos donde se ejerce poder es terminar por afirmar una noción metafísica de la resistencia. La contingencia de la resistencia y sus formas no pierde valor al afirmar que hay procesos conscientes en cuanto organización de la resistencia y la modalidad que asume. He allí el valor estratégico de una política de emancipación.
- 19 Esta tesis plantea que la principal contradicción de la sociedad capitalista es la relación capital-trabajo, que “baña” al resto de las contradicciones de la sociedad. Por ejemplo, el patriarcado no nace con el surgimiento del capitalismo, pero es bajo el metabolismo del capital que asume su superación por medio de la destrucción de la sociedad de clases. Aquí se ejemplifica la noción de unidad entre micro-luchas y macro-luchas.

una relación opresiva contra la mujer que no tiene su origen con el sistema capitalista, sino que es una forma opresiva que acompaña y refuerza la lógica explotadora. El patriarcado, la homofobia, la xenofobia, etc., son expresiones opresivas basadas en relaciones de poder, y por tanto el cuerpo no es ajeno a estas, ya que “el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo”²⁰. ¿Cómo liberar al cuerpo de estas relaciones opresivas? ¿Basta con una praxis libertaria desarrollada desde una estética de la existencia? ¿Se trata de la diferencia como política que exprese una ruptura de las homogeneidades y las normativizaciones?

La teoría clásica del marxismo establece que el problema de superación de las condiciones de explotación pasa por el derrocamiento del Estado capitalista y la abolición de la propiedad privada. Siendo el Estado y la propiedad privada fenómenos netamente históricos, no hay negación a la posibilidad de abolición de ellos, pero surge un problema central para pensar al cuerpo emancipado de las relaciones de opresión y explotación. Este problema está en cuanto que si se abolieran las relaciones capitalistas de explotación, ¿qué pasará con las relaciones de opresión, se logrará un cuerpo emancipado? El hecho de abolir las relaciones capitalistas de producción, y por tanto liberar a hombres y mujeres del régimen salarial, no implica que se esté aboliendo las relaciones de opresión, las cuales no pueden ser abolidas por el hecho de no representar una relación basada en leyes, sino en cuanto son relaciones de poder que producen subjetividad.

Esta discusión ha generado un debate profundo entre el marxismo clásico, el marxismo revolucionario y las teorías posmodernas radicales. El debate entre ellas gira en torno a cómo superar la diatriba relaciones de explotación y relaciones de opresión. Mientras unas se dan en el proceso de producción de la vida social, las otras acompañan y legitiman dicho proceso, y el hecho de superar los problemas de las primeras no cambia automática a las segundas. Una muestra de esta imposibilidad queda marcada en la siguiente afirmación de Lanz con respecto a la dualidad proyecto societal vs racionalidad burocrática instrumental:

Ningún proyecto de nuevo orden puede prosperar si una confrontación cultural a fondo en el terreno de la racionalidad burocrático instrumental. Ello puede ir desde inocentes “Reformas del Estado” hasta la utopía radical de una sociedad emancipada (sin economía, sin política, sin ideología). En cualquiera de los niveles de esa inmensa

escala encontraremos siempre como obstáculo cultural el síndrome de la burocratización.²¹

Este síndrome de la burocratización que no es otra cosa que un modo de ser de una relación de opresión, puede continuar por más que se plantee una sociedad emancipada o una serie de reformas porque esta relación está basada en una racionalidad burocrática instrumental. Esta situación vuelve a ser descrita por Lanz en la siguiente analogía donde manifiesta “que el parque tecnológico de una sociedad sea gerenciado por corporaciones privadas o entes estatales no tienen ninguna incidencia real sobre la naturaleza sustantiva de la razón técnica, su lógica interna, sobre el sistema de representaciones en las que descansa, sobre sus contenidos cognitivos y axiológicos”²². Una aproximación para pensar cierta respuesta al problema planteado entre explotación y opresión, es el siguiente que expresa Foucault:

No pretendo en absoluto negar la importancia del aparato de Estado, pero me parece que entre las condiciones que deben reunirse para no repetir la experiencia soviética, para que no encalle el proceso revolucionario, una de las primeras cosas que debe comprenderse es que el poder no está localizado en el aparato de Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana.²³

La lucha por un cuerpo emancipado necesita llegar a la abolición del Estado capitalista y las relaciones de explotación basada en la propiedad privada de los medios de producción, pero también supercar el patriarcado, la discriminación de la sexo/diversidad, y todas las formas por las cuales el poder termina por configurar cuerpos pasivos y oprimidos. De esta forma, la lucha se reviste de una estética-ética, de una resistencia que va prefigurando la sociedad por venir desde la autogestión, el anti-burocratismo, la democracia de base, generando nuevas relaciones sociales que excluyan de sus sistemas de representaciones y discursivos elementos propios de la racionalidad opresiva de la modernidad capitalista. El cuerpo es un campo de batalla donde las relaciones de poder son el centro de la cuestión, propiciando una liberación

21 LANZ, R. *La Deriva Posmoderna del Sujeto. Para una Semiótica del Poder*. Op. Cit., p. 120.

22 Ibid, p. 147.

23 FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Op. Cit., p. 110.

del deseo de las máquinas molares²⁴ se abre paso a pensar lo micro, aquel espacio de auto-configuración mediante una praxis libertaria, pero debe ir acompañado de una lucha en el aspecto macro contra las formas de explotación y sujeción política de las clases explotadas por las clases explotadoras.

Las teorías críticas posmodernas, desde una crítica al dogmatismo del marxismo realmente existente, han confundido una política sin sujeto con una heterogeneidad de agentes plurales y diversos que terminó en una teoría sin estrategia para la lucha contra las relaciones opresivas²⁵. En cambio, el marxismo realmente existente ha establecido una política de un sujeto metafísico como el proletariado como una lucha que de ante- mano se ha ganado por el carácter teleológico de su crítica. Se trata de pensar el cuerpo emancipado como un hacerse, como un cuerpo rebelde que se enfrenta al mundo de la producción capitalista, organizándose en su seno, pero con una estrategia subversiva, luchando contra la burocracia sindical y los partidos políticos del orden, confluyendo con los demás cuerpos explotados en una voluntad colectiva que se apropie del medio de producción para producir valores de uso, sin la presencia del cuerpo capitalista. Ese hacerse del cuerpo emancipado se da también en la trastocación de todos los valores de las instituciones como la familia, la escuela, la universidad, la ciencia occidental, los hospitales, etc., yendo contra las relaciones de poder y estableciendo en esa lucha nuevas formas organizativas que sean expresión de una nueva racionalidad e intersubjetividad que se construye desde abajo.

24 DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Op. Cit.

25 El marxismo dogmático ha fetichizado la noción de poder, constituyéndose en una ideología en el sentido marxista del término, es decir, en una falsa consciencia. La crítica del posmodernismo a ese marxismo dogmático tiene su valor en cuanto permite repensar un marxismo que tome en cuenta la producción de la subjetividad y la inter- subjetividad, pero peca al universalizar esa modalidad interpretativa del marxismo como si fuera la única. Ante esta posición se expresa la noción de marxismo revolucionario que desde la heterogeneidad de autores, sobrepasa su construcción propiamente desde el autor, abriendo la posibilidad de una ontología del marxismo revolucionario.

II. Sección Especial

Investigación, pruebas de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética¹

Research, Drug Testing, Transplants, and the Role of Ethics Committees

Carla Faralli

Asociación Italiana de Filosofía del Derecho

C.I.R.S.F.I.D.

Università di Bologna

Bologna, Italia

Resumen

La importancia de la creación de los Comités de ética, a nivel mundial, se justificada porque están en capacidad de legislar o normar sobre el uso de órganos vitales humanos para sus trasplantes o bien, para decidir acerca del final de la vida humana por causa de enfermedades letales. Igualmente su opinión acerca de aquellos impactos éticos que generan las investigaciones experimentales en laboratorios y su incidencia en la vida de los seres humanos. En ese artículo se analiza que su influencia es decisiva para resguardar los Derechos Humanos y evitar los peligros de la comercialización de fármacos que atentan con la salud emocional y física de las personas.

Palabras clave: Comités de ética; derechos humanos; salud.

1 Traducción castellana realizada del texto original en italiano por la Dra. Flor María Ávila Hernández. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Abstract

Ethics committees, whose wellspring is the Nuremberg Code of 1946, are bodies entrusted with subjecting biomedical practices to moral scrutiny. They have different characteristics and functions: There are national and supranational committees whose main function is to provide consultation to legislative committees; then there are hospital committees and committees on pharmaceutical testing. These latter committees are tasked with approving experimental protocols designed to make sure that drug tests are administered in such a way as to protect the safety and rights of all participants. Italian law does not yet provide for any analogous ethical committees offering consultation on the ethical questions connected with medical procedures such as organ transplantation.

Key words: Ethics committees; human rights; health.

I. Nacimiento, tipología y funciones de los Comités de ética.

En la segunda mitad del siglo pasado, después del descubrimiento de los crímenes de los médicos nazis en los campos de concentración que realizaron experimentos en los prisioneros sin ningún tipo de consentimiento y consideración ética o simplemente piadosa, como se ha verificado en los famosos juicios de Núremberg, fue producida la primera reglamentación internacional sobre la Experimentación Humana, conocida como el *Código de Núremberg* (1946). A este código, que permanece, por así decirlo, como el fundador, le siguieron otros, tales como el *Código de Helsinki* (1964), elaborado por la Asociación Médica Mundial, la *International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects* del CIOMS (Council for International Organizations of Medical Sciences) de 1982 (actualizado en varias ocasiones) hasta la *Convención de Oviedo sobre Derechos Humanos y Biomedicina* (1997), en la cual todo el Capítulo V se focaliza en la investigación científica y la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO* (2005), revelando con ello una constante y mayor sensibilidad hacia los problemas éticos generados por el impacto de la investigación médica y biológica.

Nacieron así diferentes tipos de comités de ética, términos por los cuales se designan, en un sentido amplio, todos los órganos predispuestos a la valoración moral de las prácticas biomédicas, con diferentes características

y funciones. En primer lugar, podemos considerar los así llamados Comités de Bioética, compuestos por expertos de diferentes disciplinas -médicos, filósofos, científicos, juristas, sociólogos- que son por lo general establecidos a nivel nacional o supranacional: en Europa, existe un Comité de Bioética de la Comisión Europea, en Italia, el Comité Nacional Italiano de Bioética, fundado en 1990 como órgano Asesor de la Presidencia del Consejo de Ministros, siguiendo el ejemplo del *Comité Consultif National d' Ethique puor les Sciences de la Vie et de la Santé*, instituido en Francia siete años antes (1983). La tarea de estos comités es el examen de aquellos asuntos dirigidos a preparar una evaluación sobre la legalidad o no de determinadas prácticas, con carácter consultivo, en lo que respecta a los órganos legislativos, sino también para la promoción del debate público, a través de suministrar información apropiada.

Por ejemplo, el Decreto de Creación de la *Comisión Nacional de Bioética italiano*, indica cuáles son sus tareas:

1. Desarrollar, también en colaboración con comités similares creados en otros países y con otras organizaciones internacionales, una visión general de los programas, de los objetivos y de los resultados de la investigación y de la experimentación en el campo de las ciencias de la vida y de la salud humana.
2. Dictaminar veredictos e indicar soluciones, incluso a los fines de la preparación de actos legislativos para hacer frente a los problemas de naturaleza ética y jurídica que puedan surgir con el avance de la investigación, teniendo en cuenta la protección de los derechos fundamentales, de la dignidad humana y de los otros altos valores expresados en la Carta constitucional y en los instrumentos internacionales a los cuales Italia adhiere.
3. Proponer soluciones para las funciones de control dirigidas tanto a la protección de la seguridad del hombre y del medio ambiente como a la protección contra eventuales riesgos.

Una segunda tipología está representada por los Comités de ética establecidos a nivel local, tales como los comités clínicos u hospitalarios y los comités para la experimentación de fármacos, estos últimos han terminado, al menos en Italia, prevaleciendo también en virtud de una minuciosa regulación jurídica (última en orden cronológico, aquella dictada por el D.M. del 08 de febrero de 2013² a los cuales se les ha asignado funciones principalmente

administrativas, desnaturalizando en parte, las características originales de los comités de ética como cuerpos destinados a estimular la reflexión y el debate ético sobre la protección de los sujetos involucrados en los estudios clínicos.

Por ello, algunos autores han insistido en la necesidad de separar los primeros de los segundos y de proporcionar un reconocimiento jurídico e institucional, incluso a los primeros, porque un asunto es la “experimentación” y otro, las “elecciones trágicas de la vida cotidiana” que se les presentan a los pacientes y a los profesionales de la salud.

Como resultado, los comités de ética clínicos u hospitalarios, en sentido propio, deben mantener el carácter consultivo, acompañando al personal sanitario en las actividades diarias de cura y en las diferentes decisiones críticas (la asignación de recursos, la definición de listas de acceso a terapias o máquinas salvavidas a trasplantes) y también proporcionando la formación y la actualización del mismo personal.

Los *Comités para la Experimentación*, en cambio, como lo exigen las *Directrices Guías de la Unión Europea* para la buena práctica clínica, para la realización de experimentación de medicamentos, tienen la tarea de aprobar los protocolos experimentales y los documentos relacionados con la ejecución de los estudios clínicos, así como garantizar los derechos, la seguridad y el bienestar de los sujetos involucrados en la experimentación.

Estos Comités - como se indica en el artículo 1 de la mencionada D.M. 2013 – “son organizaciones independientes que tienen la responsabilidad de garantizar la protección de los derechos, la seguridad y el bienestar de las personas en la experimentación y de ofrecer garantía pública de tal tutela”³ y

(...) donde no se haya asignado a los comités específicos y a los comités éticos pueden desarrollar también una función consultiva, con relación a las cuestiones éticas vinculadas con las actividades científicas y asistenciales, a los fines de proteger y promover los valores de la persona humana. Los comités de ética también pueden proponer iniciativas para la formación de los profesionales de la salud con relación a temas en materia bioética.⁴

dei comitati etici”. Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013. (*Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, Numero 96 del 24 aprile 2013).

3 Ibid. p. 13

4 Ibidem.

La composición debe garantizar las calificaciones y la eficiencia requerida para evaluar los aspectos éticos, científicos y metodológicos de los estudios propuestos. Con este fin, los *Comités de Ética* deben comprender al menos: tres clínicos; un médico de medicina general territorial, un pediatra, un bioestadístico; un farmacólogo; un farmacéutico (legal) del servicio farmacéutico de la Estructura; el director médico (legal) en el caso del hospital o el director científico en el caso de los Institutos de Investigación; un experto en temas legales, de seguros o un médico forense; un experto en bioética, un representante del campo de la enfermería; un representante del voluntariado para el servicio y/o asociaciones para la tutela de los pacientes, un experto en dispositivos médicos, un nutricionista, un genetista.

En el caso de las evaluaciones de las áreas no cubiertas por sus propios miembros, el Comité podrá hacer uso del asesoramiento específico de expertos externos. Estos componentes deben garantizar la independencia de los *Comités de Ética* y, por supuesto, la ausencia del conflicto de intereses.

La organización y el funcionamiento de los *Comités de Ética* apuntan a un triple objetivo:

1. La revisión de la experimentación busca garantizar el respeto de un método de trabajo científicamente correcto – la idea subyacente que gobierna la experimentación -y de la cual depende la legalidad de su desarrollo- es aquella de la comparación entre los datos conocidos, relativos, es decir, a la eficacia de la terapia farmacológica al momento disponible, y el dato para adquirir, concerniente a la mayor eficacia o conveniencia económica del fármaco objeto de experimentación. Bajo este enfoque, la práctica evidencia dos tipos de problemas:

La primera se refiere al uso del placebo para el así llamado grupo de control, es decir, para los pacientes a quienes no se les suministra el fármaco en experimentación. De hecho, el uso del placebo facilita la verificación de la eficacia del nuevo fármaco, pero priva a los pacientes del grupo de control de la terapia clínica: la legislación lo excluye cuando hay un tratamiento estándar eficaz o si su uso conlleva sufrimiento, prolongamiento de la enfermedad o riesgo.

El segundo concierne los llamados estudios de equivalencia y no inferioridad, algunos estudiosos lo consideran *a priori* no ético, por cuanto la adopción de un diseño de no inferioridad reflejaría sólo una lógica comercial con el fin de proporcionar al nuevo medicamento una colocación en el mercado; además informar la no inferioridad es más fácil que indicar la

superioridad; y especialmente menos riesgoso, por cuanto si en el estudio de superioridad falla el fármaco en investigación, no será aprobado. Otros comités, consideran en cambio estos estudios con especial atención, pero caso por caso, con referencia no sólo a los aspectos estrictamente terapéuticos, sino también a los aspectos de facilidad de uso, costos, entre otros.

2. En segundo lugar, la disciplina de los estudios clínicos de medicamentos está destinada a garantizar los derechos fundamentales del paciente que accede a formar parte del estudio clínico (en el marco de estas garantías se incluye la obligación de cobertura de seguro).

A este propósito, es de particular relevancia la institución del consentimiento informado, un requisito fundamental de la legalidad de la experimentación. El consentimiento además de ser informado, debe ser libre de presiones y puede ser revocado en cualquier momento de la experimentación: en otras palabras, debe ser la conclusión de una relación, no una formalidad, por esta razón la información debe ser apropiada para la tipología del paciente.

Garantías particulares deberán ser reconocidas a los así llamados sujetos débiles, como los detenidos o las personas que sufren de trastornos mentales en quienes en muchas ocasiones -y cito de nuevo el período nazi- se llevaron experimentos como conejillos de indias; sino también a menores y a discapacitados. Sobre tales sujetos, es prevista la posibilidad de llevar a cabo la experimentación sólo si corresponde al principio de utilidad y de si el consentimiento es dado por el representante legal de la persona o de otro sujeto designado por ley.

La *Convención de Oviedo* establece que, en circunstancias excepcionales, las investigaciones cuyos resultados esperados no implican beneficios inmediatos para los incapacitados, puede ser igualmente realizado bajo condiciones, que impliquen un riesgo mínimo para el paciente y, por otro lado, contribuya a adelantar el conocimiento científico de la enfermedad que padece, de modo tal que dicho conocimiento permita beneficios sucesivos para el mismo paciente o para otros sujetos de la misma edad o que padezcan la misma enfermedad (en realidad hay enfermedades específicas de menores o de enfermos mentales para los cuales las experimentaciones sobre adultos y sobre sujetos mentalmente sanos resultan inútiles o poco fiables). Cabe señalar que en casos excepcionales en los cuales los experimentos sobre los incapaces prescinden del principio del beneficio inmediato y directo - como es requerido por el art. 17 c. 2 de la *Convención de Oviedo* - los derechos del paciente y de la utilidad, por así decirlo, social que deben ser equilibrados en concreto, caso por caso, teniendo en cuenta la magnitud del riesgo - que debería ser mínima -, riesgo explicado con la máxima precisión posible al representante legal.

Con referencia a los niños, cabe señalar que el término se refiere a individuos muy diferentes, entre ellos desde bebés hasta niños de muy corta edad, privados de una voluntad autónoma, hasta adolescentes que, en cambio, son capaces de entender lo que les está sucediendo y de tener preferencias al respecto. En este último caso, el punto en cuestión es si podemos reconocer su derecho a permitir o no dicho consentimiento como a un adulto. El Código italiano de *Deontología médica* y la *Convención de Oviedo* reconocen que la voluntad del denominado “menor maduro” o “menor grande” debe ser respetada, por supuesto, desde un punto de vista jurídico, si se trata de una auto-determinación “débil”, no reconocida oficialmente, pero que está encontrando un espacio siempre mayor tanto en las disposiciones normativas (por ejemplo, la autorización al tratamiento de los datos genéticos del garante de la *Privacy* italiana estipula que la opinión del menor, en la medida en que lo permite su edad y su grado de madurez, sea tenido en cuenta con relación al tratamiento efectuado por las pruebas genéticas) como en las decisiones judiciales (el *Tribunal de Venecia* en 1998, se pronunció acerca de la legitimidad de la interrupción del tratamiento de una forma de leucemia en una niña de 9 años, de conformidad con el art. 32 Constitucional y de la *Convención de Oviedo*, presentando dentro de los argumentos el hecho que la niña era capaz de comprender la magnitud del problema y se negó al tratamiento de la quimioterapia, similares decisiones por parte del *Tribunal de Apelación de Ancona* en 1999, entre otros).

En cualquier caso, la adquisición del consentimiento informado no exime al Comité de ética de la necesidad de una evaluación exhaustiva de la relación riesgo / beneficio del tratamiento experimental.⁵

3. En tercer lugar, la legislación actual aspira a activar el principio de justicia en la experimentación, es decir, de la igualdad de tratamiento.

A tal principio responde, por ejemplo, la asignación al azar de la investigación llevada a cabo en el denominado sistema “doble ciego”, es decir, cuando ni el investigador ni los pacientes saben a quién se le da el tratamiento estándar o placebo y quién es el sujeto de la experimentación del fármaco. La aleatoriedad busca asegurar la casualidad absoluta de la selección de los pacientes.

Bajo este aspecto, una especial reflexión debe hacerse con referencia a las denominadas enfermedades raras que tienen pocos pacientes interesados, con relación a las cuales la experimentación resulta una inversión poco rentable desde

5 Ibid. p. 15.

el punto de vista empresarial, ya que -es inútil ocultarlo- la lógica del beneficio económico no es ajena a la experimentación. Por lo tanto, sigue existiendo el problema de fomentar la experimentación, también para las enfermedades raras en virtud del principio de la igualdad de tratamiento en el acceso a las curas.

Otro aspecto importante en cuanto a la igualdad del tratamiento es aquel de la sub-representación de las mujeres en las experimentaciones.

El análisis de los datos muestra que las mujeres no son objeto de adecuada atención en orden a su especificidad ni en sentido cuantitativo (número de mujeres matriculadas en comparación con el número de hombres) ni en sentido cualitativo (análisis de los datos con respecto a la diferencia sexual), en un contexto como el actual en el que las mujeres tienen una esperanza de vida más larga respecto a los hombres -pero con mayores problemas de salud, tanto que las estadísticas demuestran que son las mayores consumidoras de fármacos- y se enfrentan cada vez con más frecuencia a las enfermedades tradicionalmente considerados masculinas, tales como enfermedades del corazón, cánceres diversos de aquellos típicos de las mujeres (de mama, útero, ovario), trastornos psicológicos y enfermedades neurodegenerativas.

La investigación biomédica ha trabajado sobre todo en una perspectiva aparentemente neutral, pero en realidad centrada en el hombre (la dosis de la medicación se mide típicamente en hombres de 70 kg de peso y la mujer se considera una “variación” del modelo masculino), prestando poca atención a las diferencias no sólo de género, sino también de edad y de origen étnico. La cuestión del enfoque “neutral” de la medicina, “in – diferente” respecto a las diferencias, ha emergido, al igual que en todas las disciplinas, sólo en las últimas décadas, en particular, en los Estados Unidos de América.

A partir de los años 90, la *Food and Drug Administration* (FDA) tiene una Oficina que se ocupa específicamente de la salud de la mujer y de su participación en los *trials* clínicos (el llamado *clinical trials gender oriented*), en Europa la cuestión es menos tomada en cuenta, aunque en los últimos años hay una creciente conciencia de que el análisis de los datos estratificados por sexo puede constituir una guía útil para obtener información adicional sobre la base científica de las enfermedades que afectan tanto a hombres como a mujeres y para la prescripción de las mejores terapias a seguir.

En Italia, por ejemplo, en el 2005, el *Ministerio de Salud* ha creado una mesa de trabajo sobre la salud y medicación para las mujeres; en 2008 se publicó el primer informe sobre el estado de salud de las mujeres en Italia; la *Sociedad Italiana de Farmacología* (SIF) ha iniciado recientemente un grupo de trabajo

con el fin de motivar a la investigación farmacológica sobre las diferencias de sexo.

La inferioridad numérica de las mujeres en los estudios experimentales se debe a varios factores:

- Razones sociales: falta de tiempo, debido al doble compromiso con el trabajo y el hogar y los bajos ingresos;
- Razones económicas: la experimentación diferenciada por sexo conduce a un aumento en el costo de la experimentación, porque se necesita contratar mujeres y hombres separadamente, duplicando o cuadruplicando (en el caso de los grupos de control) los participantes;
- Razones biológicas: las mujeres se consideran sujetos difíciles en las experimentaciones debido a la diversidad fisiológica y biológica, vinculada también a las variaciones en la edad fértil y no fértil y a la ingesta de anticonceptivos, a veces requeridos por la misma compañía farmacéutica para prevenir daños en el feto.

Este último punto es muy importante bajo la perspectiva de la bioética: algunos consideran que la exclusión de las mujeres en edad fértil en la experimentación para proteger al feto produzca injusticia en la investigación biomédica, por cuanto no tendrían las mismas oportunidades que los hombres en el cuidado de ciertas enfermedades. Otros consideran la pretensión de las compañías farmacéuticas del uso de anticonceptivos durante la experimentación como limitativa de la libertad y de la autodeterminación de la mujer y se preguntan si no debe ser ampliada también a las experimentaciones sobre hombres ya que el fármaco del experimento podría afectar negativamente también los gametos masculinos.

El *Comité Nacional Italiano de Bioética* en 2008, ha recopilado un extenso documento sobre las pruebas farmacológicas en las mujeres, contenido de algunas recomendaciones importantes:

- se subraya, en primer lugar, el principio ético fundamental de la obligación de proporcionar una experimentación tanto en los hombres como en las mujeres en términos de igualdad real y sin exclusión ni marginación, teniendo en cuenta, además de la diferencia sexual también las diferencias en la edad y el origen étnico;
- se insta a realizar un estudio dirigido a evaluar las condiciones de salud de las mujeres a la luz de los cambios en el estado psicológico, social y

cultural de las mujeres con el fin de identificar áreas de deficiencia en el sistema de salud en respuesta a las nuevas necesidades;

- se indica en el aumento de la experimentación diferenciada un recorrido importante para garantizar efectivas condiciones de igualdad: la falta de representatividad y la falta de datos diferenciados por sexo constituyen, de hecho, un factor de discriminación para la salud de las mujeres, especialmente en las enfermedades tradicionalmente no femeninas;

- se identifican como trayectorias dirigidas al incremento de la experimentación diferenciada la sensibilización de las autoridades de salud a la dimensión femenina tanto en la experimentación, como en la investigación y en la cura; los incentivos de las empresas farmacéuticas a través de proyectos específicos de investigación; la difusión de la información concerniente a las consecuencias negativas de la falta de la experimentación diferenciada; una mayor presencia de las mujeres como experimentadoras y miembros de los comités de ética.⁶

Estas últimas reflexiones nos traen de nuevo a un tema sobre el que ya nos hemos detenido: los comités de ética son actualmente, en su mayoría, organismos administrativos a los cuales se les solicita asesoramiento técnico bajo el perfil científico (tratándose de evaluar la seriedad del protocolo) como bajo el perfil jurídico (tratándose de evaluar la exactitud del módulo del consentimiento informado y la adecuación de la cobertura del seguro).

La función de estas opiniones es la de control preventivo con efecto preclusivo del estudio clínico (en el caso de un dictamen negativo el investigador no podrá presentar la solicitud a otro comité ni presentar la misma), a ella se añade aquella de la vigilancia y del seguimiento, pero todo esto está muy lejos de la función original de los Comités de ética como lugares de reflexión, destinados a desarrollar el debate dentro de los hospitales y de los grupos de investigación.

II. Trasplantes: entre ética y derecho

Como se ha mencionado en el primer párrafo, en la legislación italiana no se ha encontrado institucionalización similar a aquella relativa a los Comités de ética para la experimentación de fármacos y los comités éticos con funciones

6 COMITATO NAZIONALE PER LA BIOETICA, “La sperimentazione farmacologica sulle donne”, paragrafo 11, 28 novembre 2008, “Raccomandazioni bioetiche”, pp. 17-20.

consultivas con relación a cuestiones éticas vinculadas con las actividades científicas y asistenciales, funciones de conformidad con el art. 1 del mencionado DM del 08 de febrero de 2013, atribuidas en vía residual a los comités éticos para la experimentación de fármacos que no tienen, sin embargo, las competencias, debido a que, como se ha dicho, una cosa es la experimentación de fármacos y otra las opciones que se presentan a los pacientes y a los profesionales de salud en situaciones trágicas, tales como, por ejemplo, en el caso de trasplantes.

En las últimas décadas, la práctica de los trasplantes de órganos⁷ ha delineado situaciones absolutamente nuevas, que ponen en discusión las categorías clásicas de la vida y de la muerte: baste decir que la revisión de los criterios para la definición de muerte en términos de cese total de la actividad del cerebro, llevada a cabo en 1968 por la *Comisión de Harvard* fue una consecuencia directa de la posibilidad de extraer el corazón con fines de trasplante (criterios ahora aceptados por casi todos los países, excepto Japón, acogidos en la legislación italiana por la Ley 29 de diciembre de 1993, la cual en su artículo primero dice lo siguiente: “la muerte se identifica con el cese irreversible de todas las funciones cerebrales”)⁸.

Ha existido mucha discusión sobre el hecho de que la nueva caracterización de la muerte no fuese basada en principios científicos sólidos, sino que dependiese de razones pragmáticas, es decir, la posibilidad de la extracción del corazón, y por algunos (entre ellos Peter Singer⁹) se ha subrayado que sería mejor dejar a un lado la justificación científica y privilegiar la decisión ética que es tomada para considerar muertas a algunas personas y extraer de ellas sus órganos para ser trasplantados. En otras palabras, habría que hacer más hincapié en el hecho de que puede ser salvada y prolongarse la vida de una persona con órganos procedentes de otra que en cambio se encuentra al final de su vida (son posiciones características de una bioética utilitarista y consecuencialista).

Estas innovaciones han dado lugar, en el plano *moral*, a preguntas desgarradoras acerca de los límites de la ciencia y de las intervenciones en las

7 En 1955 se hizo el primer trasplante de riñón; en 1967, el primer trasplante de corazón, en los años 80 y 90 con la creación de la medicina anti-rechazo, las medicinas de trasplante se han convertido en una práctica en gran medida difusa.

8 LEGGE 29 DICEMBRE 1993, N° 578. “Norme per l'accertamento e la certificazione di morte”, art. 1 (Definizione di morte), *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, N°. 5 del 8-1-1994), p. 4.

9 SINGER, Peter. *Ripensare la vita. Il saggiautore*, Milán, 1996. (Ed. orig: SINGER, Peter. *Rethinking Life and Death: The Collapse of Our Traditional Ethics*. St. Martin's Griffin. New York, 1994).

vidas y sobre la posibilidad de escogencias allí donde antes existían situaciones de necesidad y, en el plano *jurídico*, a preguntas concernientes a si y cómo eventualmente el derecho debe regular estas nuevas situaciones.

En el plano moral, uno de los problemas más complejos se refiere a la búsqueda de criterios equitativos para la asignación de los recursos de atención de salud. Como es bien sabido, existen numerosas solicitudes de órganos para trasplante y pocos donantes. Se necesita distinguir, por supuesto, entre los donantes vivos o muertos.

En cuanto a la donación entre vivos, se pueden identificar posiciones extremas de los que niegan por completo la posibilidad de disponer del propio cuerpo y de quienes, sin embargo, no sólo admiten la disponibilidad de dichos órganos cuya extracción no afecta la salud de las personas de quien se les priva, sino también la posibilidad de comercialización.

Como ya se ha dicho, se trata de posiciones extremas que conducen a resultados a veces paradójicos; la primera también impediría la donación, con el resultado de aumentar el número de muertes y de sufrimientos evitables; la segunda transformaría la medicina en un mercado donde los ricos tendrían a disposición los órganos de las personas que por pobreza se vieron obligados a venderlos. Un autor como John Harris¹⁰ llega a preguntarse por qué privar a los pobres de la oportunidad de hacerse ricos con la venta de lo poco que tienen para vender, siempre y cuando esto se haga con plena libertad y propone que la compra puede ser hecha por un solo comprador, el Estado (mercado monopsónico).

Hay una tercera tesis que distingue entre disponibilidad del cuerpo y comercialización. Hay dos argumentaciones utilizadas para sostener esta tesis. La primera es de orden empírica y se basa en los resultados que el libre mercado en estos asuntos podría tener, creando nuevas formas de esclavitud contra todo principio de igualdad y de libertad individual. La segunda se basa en la consideración de que la disponibilidad del cuerpo no es equivalente a la propiedad del mismo, de lo que se infiere que es posible renunciar voluntariamente por razones éticas y altruistas a parte de ellos, pero no venderlos como cosas (se trata de opciones no obligatorias, que ponen en entredicho el llamado

10 HARRIS, John. "An ethically defensible market in organs", *BMJ* [N.B. This is the Journal formerly called *British Medical Journal*, now simple called by the initial *MBJ*], Vol. 325 (7356), 2002, pp. 114-115; HARRIS, John. "QUALYfying the Value of Human Life", *Journal of Medical Ethics*, N° 13, 1987, pp. 117-123.

plano supererogatorio de la moral, que tiene que ver con aquellas actividades encaminadas a la realización del ideal de moralidad que no puede ser reclamado por todos).

Como es evidente, estos argumentos no afectan la disponibilidad de los órganos después de la muerte, en este caso no se habla de un comportamiento supererogatorio, sino de un verdadero y propio deber inherente a la más básica dimensión de la moral y de la justicia. En este sentido, es bastante aceptable en términos morales que se consideran formas suficientes del consentimiento tácito proceder con la extracción después de la muerte de una persona en ausencia de una negación explícita.

En el plano jurídico, en el campo *post mortem*, se identifican de hecho dos modelos, el llamado *opting in* y *opting out*. El primer *opting in*, establece que, de la misma manera que para las extracciones de sangre en vida, la persona manifiesta expresamente la intención de ser donante *post-mortem* (Este modelo es adoptado en el ordenamiento jurídico alemán). El segundo, *opting out*, se refiere en cambio a la presunción de consentimiento, es decir, se presume que existe un consentimiento allí donde no se encuentra una negativa específica.

A las discusiones sobre el uno y el otro modelo, se entrelazan con aquellas sobre el rol a reconocer a los miembros de la familia como intérpretes y testigos del posible donante incapaz o ya muerto.

La normativa italiana¹¹ prevé un sistema de silencio-positivo, que a la fecha no se ha realizado por cuanto no existen los Decretos actuativos previstos. Entonces, actualmente, en ausencia de una declaración expresa de voluntad, se subordina la extracción de sangre a la falta de oposición de los próximos parientes (cónyuge no separado, y también conviviente *more uxorio*, hijos mayores de edad, padres, representantes legales). Permanece incierto hasta la fecha la forma en la cual la voluntad debe ser expresada ¿Tarjeta azul introducida en el 2000? ¿Declaración expresa en la carta de identidad?

Las elecciones difíciles están en manos del personal médico, con relación a quién asignar los órganos que están disponibles: la evaluación que antecede para identificar las prioridades está vinculada a consideraciones de salud pública y, por tanto, el beneficio que las personas puedan recibir de la operación. Existen criterios de medición como el *QALY* = *quality adjusted life year* / años de vida

11 LEGGE 1 APRILE 1999, N° 91. “Disposizioni in materia di prelievi e di trapianti di organi e di tessuti”. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, N° 87 del 15-4-1999, pp. 3-24

acordes con la calidad y *el HRQOL = health related quality of life*/calidad de vida en relación a la salud, que permiten abordar las cuestiones de los parámetros de la distribución de recursos según criterios de equidad lo más objetivo posible o mejor de proporcionar una base mínima de orientación sobre la cual comenzar.

Algunos argumentan que deberían ser excluidos de ciertos trasplantes, o al menos penalizados en la lista de prioridades, aquellos que sufren de enfermedades relacionadas con sus escogencias (por ejemplo, los alcohólicos para los trasplantes de hígado o los fumadores para aquellos de pulmones), pero esto equivaldría a reconocer al personal de salud un poder de intrusión inaceptable en la vida privada de las personas.

Lo importante es que los criterios sean expresados públicamente y conocidos por todos, a fin de evitar discriminación.

Pasando ahora desde el plano de la moral al del derecho, debe tenerse en cuenta que en Italia, el *Código Civil*, en su art. 5, prohíbe los “actos de disposición de su propio cuerpo” que comportan una “reducción permanente a la integridad física y/o sean contrarios al orden público y a las buenas costumbres”¹², pero esta regla, inspirada en los principios del corporativismo productivista, de impronta fascista, que comportaban el deber de la integridad física del sujeto a los fines de cumplir con sus obligaciones con el Estado, amerita en gran parte de ser reinterpretados a la luz de los principios personalistas y de solidaridad, introducidos por la Constitución (art. 2: La República reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre ... y exige el cumplimiento de los deberes inderogables de solidaridad política, económica y social y el art. 32 indica que, la salud es un derecho y no una obligación).

Además, con el transcurso del tiempo, como un resultado de los avances en el conocimiento médico y de sus aplicaciones técnicas relativas, especialmente en el campo de los trasplantes, el art. 5 del *Código Civil* anteriormente referido, se ha explícitamente derogado por normas externas al mismo código y por normas internacionales, baste sólo a pensar en la *Convención de Oviedo sobre Derechos Humanos y Biomedicina* de 1997.

En cuanto al devenir del derecho italiano, se ha consolidado una gran cantidad de legislación en materia de donaciones y de trasplantes de vivos y de muertos.

Con referencia a los primeros (donaciones entre vivos): la Ley n. 458 del 26 de junio de 1967, comprendía la donación del riñón, permitiendo, de

12 *CODICE CIVILE ITALIANO*, Art. 5 (Atti di disposizione del proprio corpo).

conformidad con el art. 1, la donación a los padres, hijos, hermanos, y sólo en el caso de ausencia de tales familiares consanguíneos, de su incapacidad o indisponibilidad, a otros parientes o extraños y previendo el art. 2 que el acto de disposición del riñón sea recibido por la Autoridad Judicial que, después de verificada la efectiva libertad e integridad de la voluntad, autoriza a dar seguimiento en instalaciones adecuadas (artículo 3); la Ley del 04 de mayo 1990, n. 107, ha estandarizado las transfusiones y las muestras de médula ósea; la Ley de 16 de diciembre de 1999, No. 483 ha regulado la donación de parte del hígado con reglas similares - aunque menos convincentes - de las relativas a la donación de riñón. Con respecto a las donaciones *inter vivos* aparece inderogable el principio del consentimiento informado del donante, que, como cualquier forma de consentimiento informado, debe ser personal, libre de vicios, pero también espontáneo, es decir, no determinado por motivos externos (remuneración, restricciones psicológicas, entre otros) sino exclusivamente por motivos altruistas y de solidaridad.

Con relación a la segunda (donaciones de muertos): la Ley N. 235 del 3 de abril 1957 se ha referido a la extracción de córneas; los Decretos posteriores de los años sesenta a la extracción de huesos, músculos, tendones y vasos sanguíneos; la Ley No. 644 de 1976 autoriza el trasplante de casi todas las partes del cuerpo, con excepción del cerebro y las gónadas (en virtud del principio de la dignidad de la persona humana), y finalmente la Ley del 1 de abril de 1999, No. 91 ha dictado de forma más sistemática disposiciones en materia de extracción y de trasplante de órganos y tejidos.

Esta ley se inspira en tres criterios fundamentales:

- Difundir la cultura de la donación y el trasplante.
- Regular las declaraciones de voluntad en orden a la extracción de órganos, como se ha mencionado anteriormente.
- Organizar las extracciones y los trasplantes (se prevé que sean diferentes equipos que aseguren la muerte y lleven a cabo la extracción, es previsto el anonimato del donante y del receptor para asegurar, por un lado, la necesidad real y los cánones de la buena práctica médica y para evitar por otra parte, la aparición de condicionamientos económicos o psicológicos, es prevista el establecimiento de un centro nacional y de centros regionales de trasplante y reglas específicas de las listas de espera, los criterios para la asignación de prioridades, entre otros).

Incluso los *Códigos de Deontología* sea de los médicos como de los enfermeros en Italia han acogido estos criterios. Por ejemplo, el *Código de*

Deontología Médica de 2014 dice lo siguiente:

Art. 40. “Es deber del médico promover la cultura de la donación de órganos, tejidos y células así como colaborar con información relevante para los ciudadanos¹³;

Art. 41. “La extracción de órganos y de tejidos de donantes fallecidos a objeto de realizar una terapia de trasplante, se puede realizar sólo en las condiciones y en la forma prescrita por la ley. La extracción no puede ser realizada con fines de lucro y presupone el estricto cumplimiento de las normas relativas a la verificación de la muerte y a la manifestación de la voluntad del ciudadano. El trasplante de órganos de un donante vivo es un recurso adicional y no un sustituto para el trasplante de un cadáver, no puede hacerse con fines de lucro y puede ser ejecutado sólo en las condiciones de garantía en cuanto a la comprensión de los riesgos y a la libre elección del donante y de quien lo recibe.¹⁴”

De gran interés es el caso de la donación samaritana, que hace posible la donación del riñón entre personas no biológica o emocionalmente relacionadas: una persona puede poner a disposición uno de sus riñones y donarlo a quien el personal médico considere más adecuado para recibirlo, sin que el donante y el receptor conozcan la identidad del otro. Obviamente esto puede suceder después de la verificación de la autonomía decisional del donante, que debe ser consciente, en plena posesión de sus facultades mentales, y con la certeza de que ningún tipo de compensación monetaria, o también simplemente simbólica, será realizada.

El *Comité Italiano de Bioética*, en un dictamen del 23 de abril de 2010, definió por primera vez el significado de “donación samaritana”, precisando que por ésta se entiende el gesto supererogatorio con la cual se expresa la voluntad

13 FEDERAZIONE NAZIONALE DEGLI ORDINI DEI MEDICI CHIRURGHI E DEGLI ODONTOIATRI, *Codice di Deontologia Medica* (18 maggio 2006), Art. 40 (Donazione di organi, tessuti e cellule), p. 10. “Il medico promuove la cultura della donazione di organi, tessuti e cellule collaborando all’informazione dei cittadini e sostenendo donatori e riceventi”.

14 *Ibid.* Art. 41 (Prelievo di organi, tessuti e cellule a scopo di trapianto), pp. 10-11. “Il prelievo da cadavere di organi, tessuti e cellule a scopo di trapianto terapeutico è praticato nel rispetto dell’ordinamento garantendo la corretta informazione dei familiari. Il prelievo da vivente è aggiuntivo e non sostitutivo del prelievo da cadavere e il medico, nell’acquisizione del consenso informato scritto, per la piena comprensione dei rischi da parte del donatore e del ricevente. Il medico non partecipa ad attività di trapianto nelle quali la disponibilità di organi, tessuti e cellule abbia finalità di lucro”.

de donar órganos *ex vivo* (una porción del hígado o del riñón) a favor de una persona extraña y de forma absolutamente gratuita. Este “acto – ha precisado el Comité - debe tener un altísimo valor ético, [...], pero la caracterización como opción supererogatoria no puede ser pretendida, ni desde un punto de vista moral o legal”¹⁵.

El Comité ha promovido la introducción de directrices para los centros de salud; ha recomendado el máximo respeto de las normativas vigentes y de los criterios de buenas prácticas clínicas, en la realización de la extracción del donante samaritano, así como una específica atención al derecho a la privacidad de las personas involucradas; ha subrayado la necesidad de una investigación a fondo de la salud psico-física del donante, de la situación contingente que ha motivado la elección de la donación samaritana y ha recomendado finalmente, una investigación a fondo para descartar la presencia de razones ocultas de naturaleza lucrativa o especulativa, vinculada a la oferta samaritana.

15 COMITATO NAZIONALE PER LA BIOETICA, *La donazione da vivo del rene a persone sconosciute (c.d. donazione samaritana)*, 23 aprile 2010, pp. 7, 10.

III. Ensayos

La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez

The educational concept of Rousseau in pedagogical thinking of Simon Rodríguez

Alonso Fuenmayor; Bernardita Coronado

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

Resumen

El presente artículo, plantea como objetivo principal analizar la influencia de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez. A pesar de existir diferencias notables entre ambos autores, en cuanto a una diversidad de ideas del fenómeno educativo, también convergen en otras como para afirmar que Rodríguez leyó a Rousseau. No obstante, la concepción educativa de Rodríguez emerge de un cimiento original; sólo que tomó y adaptó las ideas rousseauianas para escribir su gran obra pedagógica.

Palabras clave: Educación; filosofía; Simón Rodríguez; Jean Jacques Rousseau.

Abstract

This article presents the main objective to analyze the influence of Rousseau's educational theory in Simón Rodríguez. Although there are notable differences between the two authors, as to a variety of ideas of educational phenomenon, also converge in others as to claim that Rodríguez read Rousseau. However, the educational concept of Rodríguez emerges from an original foundation; only took rousseauian ideas and adapted the ideas to write his great educational work.

Key words: Education; philosophy; Simon Rodríguez; Jean Jacques Rousseau.

Introducción

Es indiscutible la influencia del pensamiento rousseauiano en Simón Rodríguez, pero este influjo se evidencia sobre todo en la educación de Bolívar, confirmado por el Libertador en las misivas que le escribiera a su maestro. Aun cuando, la propuesta de Rodríguez esté orientada a la educación popular, deja entrever muchas ideas que permiten afirmar la presencia de Rousseau en su obra educativa. No obstante, muchas de las ideas de Rousseau fueron tomadas por Rodríguez, pero adoptadas y adaptadas a su manera de hacer de la escuela y la educación un plan original.

Fue un reto para Rodríguez, asumir la responsabilidad de la educación de Bolívar, por su forma de ser. Pero, como extraordinario preceptor supo encamilarlo por la mejor senda de vida, la de cultivar en él un conjunto de valores, actitudes, creencias, costumbres, hábitos, obligaciones, deberes y derechos que mucho más tarde fueron la base de un pensamiento libertador. Ese reto descansaba en las páginas del *Emilio*¹ el cual ya estaría esperándole

1 Emilio fue la obra cumbre de Jean Jacques Rousseau, publicada en 1792; es quizá su obra más conocida, basada en los principios de la educación natural. Se puede considerar una especie de novela de corte pedagógico; en sí constituye todo un tratado de educación con una metodología extraordinaria, estrategias y recursos didácticos que a pesar del tiempo en que fue creada, sigue en vigencia por los principios constructivistas que la caracterizan. Emilio es un verdadero compendio de ideas pedagógicas que hoy resplandecen en las aulas de todo el mundo, las que Rousseau criticó, considerando la naturaleza como la única maestra de Emilio,

para empezar el cultivo de las ideas libertadoras de la América Española. Sin duda alguna, ambos filósofos, aunque contrasten en una diversidad de ideas, en otras convergen, lo que permite deducir la influencia de Rousseau en el maestro venezolano. La metodología utilizada en esta investigación es de tipo documental, apoyada del método hermenéutico para darle cumplimiento al objetivo principal, relacionado con el análisis de la influencia de la concepción educativa de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez.

1.- Influencias de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez.

1.1.- Rousseau y Rodríguez.

Rousseau estableció la educación como una reacción frente a la nueva práctica educativa que habría impuesto Ratke y Comenio, a partir del concepto del saber- hacer de acuerdo con la naturaleza. Para Ratke, el método natural es el mejor procedimiento para asimilar el conocimiento instructivo; su didáctica se mueve a través de reglas precisas que “derivan tanto de la naturaleza, cuanto del intelecto, de la memoria, de los sentidos; más que del hombre en sí, de las peculiaridades de la lengua, las artes y ciencias.”² Mientras que para Comenio; la educación es un arte imitativo a la naturaleza; de modo pues, que debe ser cíclica e integral; centrandó en ella el ideal pansófico de “todo a todo.”³

En el sistema pedagógico – filosófico de estos autores descansan las distintas categorías, las cuales sirvieron de base para que Rousseau edificara una teoría sobre la educación, tal teoría viene a ser en los albores de la Revolución Francesa, la punta de lanza para el cambio y la transformación en de la sociedad. La coincidencia de Rodríguez con Rousseau radica en el sentido de ver la educación como instrumento de formación, con un método de enseñanza capaz de integrar los aprendizajes, partiendo de que la finalidad de la educación está en alimentar, despertar y desenvolver las facultades del individuo, las cuales comprenden todo un proceso que va desde las primeras etapas del niño y su formación en el hogar, hasta su continuación en la escuela, como señala

espacio en el cual se desarrollaría abiertamente para desplegar sus deseos y facultades, lejos de los vicios imputables a la sociedad; aspiraba para su discípulo una educación de altura, que lo condujera a la formación del verdadero ciudadano.

2 MORENO, Juan Manuel. *Historia de la Educación*. Paraninfo, Madrid, 1971. p. 265.

3 SARRAMONA, Jaume. *Fundamento de Educación*. CEAC, Barcelona, 1991.p. 337.

Rodríguez, la cual para Rousseau no es esencial puesto que su visión educativa es individualizada.

La formación de hábitos constituye una de las principales fuentes que permiten abrir las facultades para orientar al niño en sus deseos: “El alimento y el sueño muy exactamente medidos, les son necesarios al cabo de los mismos intervalos de tiempo; y muy pronto el deseo ya no viene de la necesidad, sino del hábito.”⁴ En Rodríguez la formación del hábito constituye el alimento a la voluntad para preparar una conciencia orientada a un hacer conforme al bien, lo cual no descansa sino en la educación: “Sólo la educación impone obligaciones a la voluntad, estas obligaciones son las que llamamos hábitos.”⁵

Por supuesto hay una influencia del ginebrino en Rodríguez como la hubo de Ratke y Comenio en Rousseau, no obstante, Rodríguez sólo tomó las ideas rousseauianas como fundamento para darle fuerza pedagógica a su obra, haciendo de la psicología una disciplina fundamental dentro del proceso educativo; pero esa psicología evolutiva no se observa en Rodríguez a primera vista cuando leemos el texto, se identifica en la medida en que el individuo va desarrollando progresivamente su personalidad. En Bolívar, se observa con mayor claridad, pues, fue educado conforme al *Emilio*, pero en lo que se refiere a su proyecto de educación popular no se divisa en ninguna parte que el individuo deba regirse estrictamente por los designios de la naturaleza⁶, tal como lo propone Rousseau, quien define etapas estrictamente psicológicas sobre la

4 ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio: de la Educación*. Madrid, 1969. p. 55.

5 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Tomo I, Ediciones de la Universidad Simón Rodríguez, Arte, Caracas, 1975. p. 229.

6 Pensamos que la “naturaleza” para Rodríguez no fue un principio fundamental en su proyecto de educación popular, de haberla considerado hubiese empezado con sus primeros discípulos aplicando estrictamente el método rousseauiano partiendo del principio de “no enseñar nada”, es decir, de cero conocimientos, para que el estado natural del niño estuviese intacto y fluyera por sí solo sin influencias externas. Es difícil aplicar este tipo de educación en un aula cuando el intercambio de conocimientos es constante y la naturaleza dejaría de ejercer su papel como tal; de allí que Emilio se educó en el campo, al aire libre con todas sus energías naturales, sin la intervención de maestros que dificultara la espontaneidad del educando. Es cierto que Bolívar fue educado siguiendo las pautas de *El Emilio*, pero es oportuno hacer la acotación sobre la afirmación de Rumazo González: “Rodríguez enrumbo a su juvenil discípulo, tanto en la casa de los Bolívar, como en la escuela pública y en su propio hogar donde abrió una suerte de internado para pocos niños. Importaba tenerle muy cerca al discípulo de excepcional calidad”. RUMAZO GONZÁLEZ, A. *Simón Rodríguez maestro de América (Biografía breve)*. Ministerio de Comunicación e Información, Caracas, 2006. Disponible en: http://www.fundayacucho.gob.ve/wpcontent/uploads/2015/10/Simon_Rodriguez_Maestro_de_America.pdf Consultado: 09-05-2016.

evolución del individuo de acuerdo a la naturaleza. Para que se pudiera aplicar perfectamente este tipo de educación individual, Rousseau exigía que fuese un niño rico y huérfano, lejos de toda influencia y sería pues, su preceptor “el único dueño de su sensibilidad... Quiero que Emilio se eduque en el campo.”⁷ Antes de que Rodríguez se hiciese cargo de Bolívar, éste ya ostentaría un cúmulo de conocimientos obtenidos con ayuda de sus primeros maestros;⁸ aun cuando casi toda su niñez la pasara en una quinta a orillas del Guaire, su estado natural no estaría intacto, tal como lo exigía Rousseau en su extraordinaria obra.⁹

En Rodríguez, se observa tanto la peripatética de Aristóteles como el diálogo de Platón, de enseñar los alumnos explicándoles al aire libre en los jardines o en conversaciones amistosas que, también se evidencia en Rousseau. En Bolívar se nota esta influencia aristotélica, pero a la manera rousseauiana, enseñado por su maestro en los campos aragüeños sobre historia natural, botánica y zoología en su sitio, observando de primera mano los ríos, los suelos y demás características geológicas y astronómicas que estuviesen relacionadas con la naturaleza externa y el paisaje. Mejor escenario no tuvo el libertador para desarrollar todas las fuerzas y energías que le sirvieron luego para constituirse en uno de los hombres más sabios de la época, tanto en la política, como en el campo militar, estadística, educación, en fin innumerables conocimientos que le permitió ser el hombre más grande de América.

El escenario natural constituyó en Bolívar el laboratorio para realizar todo tipo de práctica que permitió indagar o explorar el horizonte de su cultura, sobre todo el modo de enseñanza ajustada a unos principios que contrarrestara el ambiente artificioso en el cual se había levantado el libertador. La razón psicológica del método y las estrategias usadas por Rodríguez, se centraban en el campo abierto, tomando las fértiles tierras de los Valles de Aragua para

7 ROUSSEAU, Ob. Cit. p. 68.

8 Simón Rodríguez y Andrés Bello no fueron los únicos maestros de Bolívar; de sus primeros docentes se citan los nombres de Francisco Carrasco y de Fernando Vides, quienes le dieron lecciones de escritura y aritmética, del Presbítero José Antonio Negrete, quien le enseñó historia y religión, y de Guillermo Pelgrón, que le educó en el latín. Cfr. PÉREZ VILA, M. *La formación intelectual del Libertador*. Ministerio de Educación, Caracas, 1971. p. 30.

9 Siguiendo la normativa pedagógica contemplada en el *Emilio*, el contacto con la vida urbana afecta los instintos, los sentimientos y los juicios más espontáneos que derivan del estado de naturaleza que caracteriza a todo hombre en sus primeros inicios en contacto con aquella. Por eso creemos que fue duro para Rodríguez guiar a su discípulo de acuerdo al método rousseauiano; sin embargo, lo logró.

impartir clases de astronomía en las noches estrelladas y los movimientos de la tierra alrededor del sol; de ahí, las noches y los días.

También en Rousseau se dan estas explicaciones en el ambiente natural; deseando que Emilio se eduque en el campo y adquiera los conocimientos directamente de los fenómenos naturales; así le explica con la noche y el día los efectos del sol sobre la tierra, las estaciones del año, las estrellas; en fin, los estudios de geografía y astronomía: “Un bello anochecer se va a pasear a un lugar favorable, donde el horizonte despejado deja ver de lleno el sol poniente, y se observan los objetos que hacen irreconocible el lugar de su puesta.”¹⁰ De allí se deduce una explicación astronómica y geográfica a la vez, pues, para Rousseau la naturaleza era su mayor representación didáctica, cosa que también se observa en Rodríguez en la educación de Bolívar; por lo tanto, cabe destacar que la tesis expuesta por Mariano Picón Salas¹¹, es cierta e indiscutible. De la naturaleza campestre surgieron las mejores fuentes de información para enriquecer el intelecto del joven Bolívar, no obstante, su maestro ha debido estar alerta para con rigor lógico corregirle los errores posibles de su difícil carácter. Los Valles de Aragua fue el lugar más propicio para estudiar las estaciones del año, los factores climatológicos y geográficos que imponen un régimen de vida a los pueblos, distinto a la vida en las ciudades; ensayos para explorar la fauna y la flora local, en fin un sin número de temas emanados de la propia naturaleza.

El pincel de Rousseau en el pensamiento de Rodríguez, vivo ejemplo de la naturaleza como herramienta didáctica para la explicación de los fenómenos naturales. Creemos que por la forma original de Rodríguez, uso estrategias instruccionales muy específicas de él para llevar conocimiento a su discípulo, no obstante iría cargado del alto contenido pedagógico del pensamiento rousseauiano. Las explicaciones de Rousseau, por ser amante de la naturaleza, más aún por su método no escapa de su didáctica una explicación propia para su discípulo, observando directamente los objetos naturales, los fenómenos del sol saliente; por tal lo levantaba desde horas muy tempranas para que el mismo observara y se diera cuenta de lo que su maestro le hablara:

(...) al día siguiente, para respirar el aire fresco, se vuelve al lugar antes que salga el sol. Se le ve anunciarse de lejos por los dardos de fuego que lanza delante de él. Aumenta el incendio, el oriente parece todo en llamas; a su resplandor, se espera al astro mucho tiempo antes que él se muestre a cada instante se cree verle aparecer; al fin se le ve. Un punto brillante parte como un

10 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 179.

11 PICÓN SALAS, Mariano. *Simón Rodríguez*, Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, 1953

relámpago y cubre al momento todo el espacio; el velo de la tiniebla se disipa y cae.”¹²

En este orden de ideas, Rousseau explica los fenómenos de la noche y el día, por tal, se colocaba con su discípulo en un punto determinado de la tierra para ver donde se ocultaba el sol y las características vespertinas hasta divisar el último rayo de luz en el poniente. Opinamos que dentro de los fenómenos observables estarían el de la aurora, el alba o los crepúsculos si es que en realidad Rousseau lo llevara a la práctica, pero no creemos que fuese así, Rousseau, más bien creó la obra viéndose a sí mismo y quizás algunos pasajes los haya extraído de su propia experiencia pero llevados a un Emilio imaginario.

Ahora bien, aun cuando el *Emilio* no haya sido una realidad absoluta, sino en parte literatura, en Bolívar se hizo realidad en carne y hueso. En este sentido, Rousseau no buscaba otra cosa que la inclinación del espíritu a la merced de la fuerza impulsadora de la naturaleza y los escenarios naturales podrían aportar un gran influjo para captar la realidad; el sol, la luna, las estrellas, las montañas; los fenómenos observables del sol al ocultarse y luego al apuntar su brillo desde el oriente para dejar ver el verdor resplandeciente de la vegetación:

El hombre reconoce su lugar y lo encuentra embellecido; el verdor ha tomado durante la noche un vigor nuevo; el día naciente que lo ilumina, los primeros rayos que lo doran, lo muestran cubierto de una brillante capa de rocío que refleja al ojo la luz y los colores. Los pájaros en coro se reúnen y saludan de concierto al padre de la vida; en este momento ninguno se calla; y su gorjeo, débil todavía, es más lento y más dulce que en el resto de la jornada, y se percibe la languidez de un pacífico despertar”.¹³

La experiencia docente permitió a Rodríguez cuadrar el método más perfecto y derramar todas sus inquietudes pedagógicas, en virtud de fundar una enseñanza para la libertad y la igualdad; aquí Bolívar emplearía todas sus energía libertarias para decidir los temas de su quehacer; así, reclamaría una libertad máxima para sacar y favorecer las actitudes y habilidades internas que están siempre a la disposición, manifestándose cuando el espíritu se inclina por el trabajo natural, proyectando hacia el exterior lo que cada uno lleva dentro de sí.

Por otra parte, Rodríguez fue un maestro a carta cabal, de experiencias pedagógicas extraídas de sus propias vivencias con el contacto docente; de allí

12 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 179.

13 Ibidem.

su didáctica especial tendría estrategias originales para enseñar, persuadir, y convencer. Tal como se evidencia en su obra sobre *Educación Republicana*, debió encarnar una pedagogía increíble para instruir de manera que el individuo lograra desenvolverse en una sociedad masificada, pues, su método no fue individual, le aplicó a Bolívar el rousseauniano, por no tener otra salida, pero deseaba enseñar a todos; por eso decía que le trajeran negros, blancos, mulatos, indios, pobres, ricos, porque su proyecto era de educación popular, llevar hasta el más necesitado la luz de los preceptos sociales podría hasta “un sordo- mudo, manco y ciego, ser... un modelo de sociabilidad.”¹⁴ Deseaba socializar los pueblos de Hispanoamérica para que ningún individuo fuese presa de la crasa ignorancia.

Muchas de las ideas atribuidas a Rodríguez no se descartan que provengan de Rousseau, pero adaptado a su manera de ver la realidad de su época. Rodríguez, fue un hombre muy letrado y aun cuando Bolívar en una de sus cartas haya dejado inserto que su maestro nunca le leyera a Aristóteles, aunque así lo fuera, tampoco el ilustre maestro dejaría de empaparse de las lecturas del filósofo ateniense. La prueba está en la peripatética cuando llevaba a Bolívar a las faldas del Ávila¹⁵ y en sus laderas le explicaba la geografía, la edafología y la botánica.¹⁶ En su método se puede ver en todo momento la importancia de la naturaleza externa, el ambiente coadyuvador en los deseos y facultades humanas. Cabe notar el influjo rousseauniano en el gran maestro, tal como se describe a continuación:

14 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Tomo II. Ob. Cit. p. 8

15 “...le enseña a través del ejemplo a dar grandes caminatas, a nadar por las aguas torrenciales del río Guaire y a trepar la montaña del Ávila; todo ello acompañado con un diálogo sincero, donde prevalecen temas sobre valores universales: igualdad, fraternidad y libertad.” GONZÁLEZ, Nilia. La verdadera revolución educativa. (S/F). Disponible en: <http://opinionynoticias.com/opinioneducacion/2597-la-verdadera-revolucion-educativa?format=pdf> Consultado: 14-05-2016.

16 El excursionismo debió ser materia importante en él, pues, con sus explicaciones naturales de instruir en el propio campo y como colofón las teorías biológicas de la vida animal y vegetal, sin dejar a un lado la biología humana para deducir de allí, los principios que rigen la educación desde el punto de vista biológico y didáctico. No buscaba otra cosa Rodríguez que sus alumnos fuesen individuos dependientes en todas sus reacciones de las necesidades de su propio cuerpo; es decir, la existencia además de ser un factor biológico por naturaleza fuese visto como algo fundamental dentro del campo de la pedagogía, ya que el fin de aprender las funciones del cuerpo humano, su metabolismo y fisiología, deducirían en Rodríguez los fines de la educación, el desarrollo y la capacidad de adaptación del individuo a las circunstancias y a sus propias necesidades e intereses. En una palabra, a las propias aspiraciones del ser.

(...) Puesto que no se trata sino de un trabajo manual esta elección no afecta en nada a Emilio (se refiere a la profesión), y su aprendizaje esta ya medio hecho por los ejercicios en que le hemos ocupado hasta el presente. ¿Qué queréis que haga él? Él esta dispuesto a todo: él sabe ya manejar la arada y la pala; sabe servirse del torno, del martillo, del cepillo, de la lima; le son ya familiar las herramientas de todos los oficios.¹⁷

Cuando Rodríguez, invita a sus alumnos para enseñarle la naturaleza y el ambiente, ya está preparándoles el camino para posteriores estudios; allí sus saberes pedagógicos parten de los estudios biológicos para preparar al ser, acomodar sus deseos y facultades a los oficios de la tierra. Sin embargo, el gran maestro no se quedó sólo en esa instancia del saber, la enseñanza de la biología la aplicó a sus alumnos usando como herramienta didáctica su propio cuerpo; José Victoriano Lastarria afirmaba que se desnudaba para dar las explicaciones de anatomía humana.¹⁸ Según Rumazo González,¹⁹ no fueron más que cosas inventadas por aquellos que “le subestimaron, despreciaron y hasta odiaron con refinada malevolencia. De ese ánimo pérfido debieron de proceder los malos chistes que circularon por ese tiempo -y después- acerca de su persona y actos”; incluso de haber tenido hijos, “a los cuales puso nombres de hortalizas: Lechuga, Zanahoria, Rábano. Que enseñaba anatomía desnudándose.”

A nuestro criterio creemos que es una tesis totalmente falsa, pues, Rodríguez fue un hombre íntegro, y aún más en el marco de su profesión docente. Sobre su moral intachable se ha escrito mucho: “Simón Rodríguez fue un hombre íntegro, que jamás descendió a la adulación en busca de ventajas personales.²⁰ Amaba la docencia; por tal, “fue un hombre dado al arte de la enseñanza.”²¹ Sin duda, la docencia para él era un oficio de moral y respeto,

17 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 216

18 Cfr. LASTARRIA, José Victorino. *Obras Completas de Don J. V. Lastarria: Estudios Literarios*. 1. *Ser. Recuerdos literarios*. Imprenta Barcelona, Barcelona-España, 1912. Para Lastarria, a pesar de la extravagancia que caracterizaba a Rodríguez, la misma le hacía ser un hombre original, demostrable por la forma de enseñar la anatomía humana en una escuela desierta, situada en el barrio de la Rinconada en Valparaíso. Según este autor, las influencias en Rodríguez tienen su origen en los griegos; por tal, al poner en práctica la enseñanza de la anatomía desnudándose estaría resucitando el liceo griego en la sociedad hispanoamericana.

19 RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso. *Simón Rodríguez maestro de América*. Ob. Cit. p. 81

20 MORALES, Fabio. *Simón Rodríguez*. Fundación La Casa de Bello, Imprenta Anauco, Caracas, 1992. p. 9

21 FUENMAYOR, Alonso; VERA, Lédida; PULIDO, Elsa. *El Rostro del socialismo*

por lo que su hacer intelectual “confluye a un único vértice o propósito: enseñar perpetuamente enseñar, guiar, nutrir de conocimientos, iluminar, destruir para crear; empujándose a la vez sobre los muchos saberes propios de un gran escritor.”²² No podrían faltar las propias palabras de Simón Rodríguez, refiriéndose a la moral: “La enseñanza no es más, digámoslo así, que la disciplina de un cuerpo de tropas, con la diferencia que los soldados se les disciplina físicamente, y a los niños física y moralmente.”²³

El biologismo tuvo en él una gran influencia no sólo por Rousseau sino por Quintiliano; jamás pudo obviar a tan importante educador, de quien se dice vislumbró por su tesis sobre la formación del carácter, donde lo psicológico y lo biológico se unían para contribuir desde el punto de vista pedagógico a la génesis, desarrollo y capacidades del ser humano. La tesis de Rodríguez obedece a la línea de la idea del biologismo promulgadas por Quintiliano desde la perspectiva pedagógica, continuando en el Renacimiento y llegando a perpetuar su promulgación con Juan Jacobo Rousseau.

Tanto en Rousseau como en Rodríguez, la acción educativa comienza con el nacimiento del niño, de ahí que deja a los padres la educación en el hogar; serían ellos los primeros en educar a sus hijos: “Los primeros obligados a la educación o instrucción de los hijos son los padres.”²⁴ Quizás esta influencia viene del pensamiento rousseauiano: “El verdadero preceptor es el padre...”²⁵ Esta afirmación no es del todo valedera en el sentido educativo como tal, porque deja a la madre el papel fundamental de la educación cuando nos dice: “La primera educación corresponde incontestablemente a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido que perteneciera a los hombres, les hubiera dado la leche para nutrir a los niños.”²⁶

Sin embargo, cuando se refiere al padre como el auténtico preceptor, está refiriéndose al buen padre, dedicado a sus deberes como tal: “El será mejor

en Simón Rodríguez y Hugo Chávez. Dos pensamientos en el proyecto Societario Bolivariano de Venezuela. Académica Española, Alemania, 2012, p. 65

22 RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso. “El pensamiento educador de Simón Rodríguez. Estudio Introductorio”. En *Obras Completas*, Simón Rodríguez. Tomo I, Ediciones de la Universidad Simón Rodríguez, Arte, Caracas. p. 32

23 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Tomo I. Ob. Cit. p. 518

24 Ibid. p. 207

25 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 37

26 Ibid. p. 23

educado por un padre juicioso y comedido que por el maestro más sabio del mundo; pues el celo suplirá mejor al talento que el talento al celo.”²⁷ Ahora bien, cuando el padre no atiende sus deberes como padre, no importa cuales fuesen las causas que dieran su abandono del hogar la madre además de ser la verdadera nodriza está más en contacto con sus hijos que los padres mismos:

Además de que ellas están llamadas a velar más de cerca que los hombres, y que influyen de continuo más, el éxito les interesa también mucho mas dado que la mayor parte de las viudas se encuentran casi a merced de sus hijos, y que entonces les hacen ellas sentir vivamente, en bien o en mal, el efecto de la fama en que ella los educan”.²⁸

Es por eso como lo destaca Rousseau, “no existe cuadro más encantador que el de la familia; pero un solo rasgo alterado desfigura a todos los demás. Si la madre tiene precaria salud para ser nodriza, el padre tendrá demasiados asuntos para ser preceptor.”²⁹ Infiere el propio Rousseau en el papel importante del padre en el hogar pero aún así hace hincapié en las madres como la verdadera nodriza, la que da el frente a todo cuando el padre no está, aún cuando se vea alterada su educación están presentes, pues, “su estado es más firme que el de los padres, sus deberes, más penosos; sus cuidados importan más al buen orden de la familia; generalmente ellas sienten más apego por sus hijos.”³⁰

El padre es el sostén del hogar, de él depende sobre todo el bienestar socioeconómico y otras necesidades que estando ausentes limitarían el desarrollo del niño, si la madre no posee medios para satisfacer tales necesidades. Por eso nos dice: “Un padre cuando engendra y alimenta a su hijo, no hace con esto sino el tercio de su tarea.” Más adelante recalca: “El que no puede cumplir los deberes del padre no tiene el derecho de serlo.”³¹ En Rousseau, no se ve la importancia capital del maestro como la expresa Rodríguez: “...formar maestros antes de abrir escuelas.”³² En Rousseau, el maestro es primeramente guía, facilitador u orientador del conocimiento, la maestra es la propia naturaleza y los padres durante la educación en el hogar: “Se razona mucho sobre las cualidades de un buen preceptor. La primera que yo exigiría, y ésta sola ya supone muchas de

27 Ibid. p. 37

28 Ibid. p. .23

29 Ibid. p. 38

30 Ibid. p. 24

31 Ibid. p. 38

32 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas. Tomo I. Ob. Cit. p. 243*

las demás, es la de no ser un hombre venal.”³³ Sigue argumentando Rousseau de los buenos oficios de quienes se dedican al ramo de la educación: “Existen oficios tan nobles que no se pueden desempeñar mediante dinero sin mostrarse indignos de desempeñarlos; tal es del hombre de guerra; tal es el maestro”.³⁴ Se interroga Rousseau, acerca de quién podría educar a nuestros hijos:

¿Quién educará, pues, a mi hijo? Ya te lo he dicho: Tu mismo, yo no puedo ¿Tu no puedes?... Hazte un amigo, yo no veo otro recurso. ¡Un preceptor! ¡Oh, qué alma sublime!... En verdad, para hacer un hombre es preciso ser, o padre, o más que un hombre como tal. He aquí la función que confiáis tranquilamente a los mercenarios.³⁵

La importancia de la escuela en Rousseau, no juega un papel tan esencial en la sociedad como en Rodríguez, considerando la escuela como una institución escolarizada; recordemos que el filósofo suizo compartió más bien el concepto de educación individual y deja a los padres la educación en el hogar: “Nuestro primer preceptor es nuestra nodriza.”³⁶ En Rodríguez, también la institución de la familia constituye el empuje de un hogar cargado de valores fundamentales para que el niño pueda conducirse por la senda de una verdadera educación. La responsabilidad de los padres por la educación de sus hijos es una obligación emanada de la existencia misma; pues, el deber de instruirse y educarse es inherente a la persona y el niño al nacer no tendrá otra escuela que la de su hogar.

En Rodríguez adquiere una elevada trascendencia el concepto de escuela y sus funciones, las cuales quedan bajo la dirección del gobierno Republicano: “Los gobiernos liberales (denomínese como quieran) deben ver en la Primera Escuela el fundamento del saber y la palanca con que han de levantar a los pueblos hasta el grado de civilización que pide el siglo.”³⁷ El papel de la Escuela es garantizarle a la sociedad todos los cambios posibles y transformaciones que se requieren para alcanzar el desarrollo y el progreso de sus individuos, por lo cual “el buen éxito en todas las carreras depende de los primeros pasos que se dan en ellas. Esos pasos se enseñan a dar en la Primera Escuela; allí empieza la vida de las relaciones con las cosas y las personas...”³⁸ Para Simón Rodríguez,

33 ROUSSEAU. Ob. Cit. pp. 38-39

34 Ibid. 37

35 Ibidem.

36 Ibid. p. 29

37 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas. Tomo I*. Ob. Cit. p. 244

38 Ibidem.

la escuela representa el más grande ideal y tesoro de la sociedad: "...la primera escuela es la escuela por antonomasia. Las demás son puramente aplicaciones de principios para hacerlos trascendentales a las diversas ramas de un arte o de una ciencia, que se deben o quieren cultivar."³⁹ De este modo concluye el ilustre maestro: "Es, pues, la primera escuela el terreno en que el árbol social echa sus raíces. ¿¡Qué agrónomo no deberá ser el que prepare el terruño y dirija la plantación!?"⁴⁰

Es innegable la influencia de Rousseau en Simón Rodríguez, pero una marcada diferencia en relación a la forma de cómo impartir la enseñanza. Rousseau no encuentra en la institución pública una razón que justifique una educación de calidad: "yo no considero como una institución pública estos risibles establecimientos a los que se llama colegios."⁴¹ Para Rodríguez ser maestro es una gran responsabilidad con la sociedad y con la familia, pues está en él, la misión de enseñar: "El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, al que enseña a aprender, no...al que manda a aprender, o indica lo que se ha de aprender, ni...al que aconseja que se aprenda."⁴²

Para Rousseau, la profesión de maestro es solo para conducir: "Una sola ciencia hay que enseñar a los niños, que es una de las obligaciones del hombre. Yo más bien llamaré ayo que preceptor al maestro de esta ciencia, porque no tanto es su oficio instruir como conducir".⁴³ Rodríguez reconoce en esta profesión el arte de saber enseñar y, no sólo eso sino el esmero con que debe hacer su trabajo: "El Maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender. Su ministerio es de Primera necesidad, porque influye en los demás estudios."⁴⁴ No hay otra forma de ver la figura del maestro en Rodríguez, sino en un trabajo laborioso y comprensivo: "Maestro es el que enseña y aprende y ayuda a comprender."⁴⁵

Es inevitable la presencia del maestro en los procesos de enseñanza, y aun cuando existen hoy en día otras formas de instruir y educar, la labor del

39 Ibidem.

40 Ibidem.

41 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 38

42 RODRÍGUEZ, Simon. *Obras Completas. Tomo I.* Ob. Cit. p. 247

43 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 26

44 Vid. Nota 42.

45 Ibid. p. 246

maestro no dejaría de ser nunca un factor indispensable en la formación de la ciudadanía; por eso las palabras de Simón Rodríguez siguen siendo eco a través de la historia, pues, es obra de la escuela continuar las obras de los padres en el hogar, y a pesar de que exige para éstos mayor participación del binomio escuela- familia o comunidad, la práctica de la instrucción no puede dejársele enteramente a los padres; se requiere una atención exclusiva para la enseñanza de sus hijos y la misma no puede sino descansar en la obra del maestro, por eso decía: “Para servir los maestros deben ser doblemente instruidos, aplicados e irreprochables y haber acreditado estas cualidades. Considérese la grave obligación de un maestro y su responsabilidad.”⁴⁶

De esta manera, se constituía en el pensamiento rodrigueano una institución conscientemente estructurada sobre los fundamentos jurídicos al crear su propia legislación educativa y le atribuía al maestro una enorme responsabilidad sobre la enseñanza: “Es el cargo de maestro de la primera escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres, sino el instruir en las reglas generales y particulares del trato civil.”⁴⁷ En Rousseau no encontramos un concepto de escuela como en Rodríguez, la reforma educativa promulgada por Rousseau en los albores de la Revolución Francesa, tal como puede apreciarse en el *Emilio*, no requiere establecimientos públicos para impartir la enseñanza; su sistema de educación es aún mucho más radical y como vio en la educación pública un enorme mal, propuso que la finalidad de la instrucción fuese orientada a una educación individual.⁴⁸ Al pobre lo destina para los establecimientos de educación pública que ya estaban establecidas: “El pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra...”⁴⁹ Quizás, sea esta la acotación que hace sobre el problema de la educación pública, no erradicarla pero hacerle contraposición con la educación individual y privada:

La educación que recibe el rico de su estado es la que conviene menos para sí mismo y para la sociedad. Además, la educación natural debe hacer a un hombre apropiado para todas las condiciones humanas: ahora bien, es menos razonable educar a un pobre para ser rico que a un rico para ser pobre;

46 Ibid. p. 209

47 Ibid. p. 201

48 Esta posición de Rousseau evidencia su postura a favor de una educación claramente elitista, por lo que a nuestro criterio se deja ver un Rousseau selectivo, habría de seguir profundizando sobre este tema para desentrañar su desacuerdo con la escuela pública.

49 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 42

pues en proporción al número de los dos estados, existen más arruinadas que afortunadas.⁵⁰

En cuanto al castigo de los niños Rousseau hizo de la educación un estandarte al dar el ejemplo sobre el trato de los mismos: “No impongáis a vuestro alumno ningún género de castigo.”⁵¹ El Maestro caraqueño también hace sus claras advertencias sobre este tema: “Casos en que deben ser depuesto el director... casos en que deben ser expuestos los maestros subalternos: Por exceso notorio en el castigo de sus discípulos.”⁵² En ambos autores existe un concepto diferente de escuela para el filósofo venezolano: “Sus objetos son los más laudables, los más interesantes: disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas.”⁵³ El filósofo suizo no consideró las instituciones públicas, tal como las viera Simón Rodríguez, pero sin embargo, se orientaron hacia los fines de la educación, formar al individuo para ser hombre y ciudadano: “Acordaos de que antes de intentar la empresa de formar un hombre, es preciso estar hecho hombre en sí mismo; es necesario encontrar en sí el ejemplo que él se debe proponer.”⁵⁴

En ambos se observa la función del maestro; A continuación se señala el diálogo entre Emilio y su maestro. Una de estas funciones es la fórmula sobre las lecciones de moral:

El Maestro – No se debe hacer eso. El niño ¿y por qué no se debe hacer eso? El Maestro – porque está mal hecho. El niño ¡Mal hecho! ¿Qué es lo que está mal hecho? El Maestro ¿Qué mal hay en hacer eso que se me prohíbe? El Maestro – Se castiga por haber desobedecido.⁵⁵

Para Rodríguez, la función del maestro en la primera escuela es de “primera necesidad porque en ella se dan los medios de comunicar y se indican los de adquirir... Los medios de comunicación, que se dan en la escuela son: calcular, hablar, raciocinar, escribir y leer.”⁵⁶ Esta función del maestro comienza a enseñarse en el niño a los 6 años; por eso es que Rodríguez difiere en Rousseau

50 Ibidem.

51 Ibid. p. 78

52 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas Tomo I*. Ob. Cit. p. 219

53 Ibid. p. 199

54 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 91

55 Ibid. p. 85

56 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas. Tomo I*. Ob. Cit. p. 236

en cuanto a este estado psicológico del infante, por lo cual el filósofo suizo; las primeras edades de la infancia las deja a merced de la naturaleza, evitando la influencia cultural de la sociedad.⁵⁷ Veamos lo que nos dice sobre la naturaleza: “Volvamos a la regla primitiva. La naturaleza ha formado a los niños para ser amados y socorridos...”⁵⁸ En el pedagogo caraqueño la naturaleza es fuente inspiradora para una educación de altura como el desarrollo de la práctica educativa en el aire libre; por eso solía explicarle a sus discípulos en las laderas del Ávila o en las riberas del Guaire, pero ello lo alternaba con sus clases en el aula, por tal, solicitó la reforma de la escuela por ante el ayuntamiento de Caracas:

Como la necesidad ha obligado tanto a suplir la falta de escuela formal con el auxilio de un particular en estudios privado ha resultado con el tiempo otra tanta diferencia en el gesto cuanta hubo en el capricho de los que enseñaron.⁵⁹

Si Rousseau, no consideró la importancia de la escuela, para Rodríguez se constituyó en la piedra angular, sin la escuela no habría educación pública y aun cuando estaba de acuerdo con Rousseau por los efectos que pudiesen contraerse, la escuela era una necesidad, por lo mismo decía: “No tiene la estimación que merece.”⁶⁰ En cuanto a la afirmación rousseauiana, no descarta en el ginebrino las experiencias vividas y por tal, se expresaría así de la educación pública. Rodríguez le concede la razón a Rousseau:

“El objeto del autor es la educación popular, y por popular entiende general. Rousseau desaprobaba la instrucción general, porque temía sus efectos; no le faltaba razón: instruir no es educar... Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la educación del pueblo, se puede abogar por ella, porque ha llegado al tiempo de enseñar las gentes a vivir para que hagan bien, lo que han

57 Recordemos que Rousseau hablaba de la bondad natural del ser humano; el hombre es bueno por naturaleza, quien lo pervierte es la sociedad; por eso desea para Emilio una educación en el campo, apartado de los vicios de la ciudad. Quienes hemos leído esta encumbrada obra, podemos captar una educación elitista, ya que para Rousseau la procedente del Estado estaría desorganizada y evidentemente no cultivaría en Emilio los valores de formarlo en el tipo de hombre que requería la sociedad de su época. La educación propiciada por el Estado la consideraba una educación básicamente falsa.

58 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 83

59 RODRÍGUEZ. Tomo I. Ob. Cit. p. 199

60 Ibidem.

de hacer mal sin que se pueda remediar”.⁶¹

Así, por ejemplo, en Rodríguez aun cuando no esté de acuerdo con la educación privada, exige en aquellos padres o representantes que gozan de rentas y comodidades económicas contribuir con el bienestar de la escuela, en cuanto al inmobiliario y demás implementos. Esta contribución variaba de acuerdo a los ingresos familiares: “Todos los niños cuyos padres tengan comodidad; aunque mediana, deberán exhibir mensualmente cuatro reales de plata y los pobres dos.”⁶²

Sin embargo, en un listado de discípulos que presenta el mismo Rodríguez se observa que los niños pobres no cancelan la pensión exigida mensualmente: “Domingo Torralva, expósito, pobre. Ignacio Madriz, expósito, paga ocho reales”. Leandro Florencio...paga diez y seis reales”.⁶³ Estos no serían principios de la educación privada sino simplemente pensiones, tal como el propio Rodríguez lo estatuyera en su constitución educativa para el bienestar de la escuela y su manutención. En este tema se distinguen las finalidades de ambos autores, pero en otras cosas coinciden, como en el caso de la enseñanza de las disciplinas, Rousseau exigía no se enseñaran muchas cosas, al contrario pocas, pero con claridad para no atosigar al niño de excesos conocimientos:

(...) Como importa poco que aprenda esto o aquello, con tal de que conciba bien aquello que aprende y el uso de lo que aprende, en el momento en que aprende y el uso de lo que aprende, en el momento en que no consigáis la manera de esclarecer lo que le comunicáis, dejadlo.⁶⁴

Es aquí en este punto que, para Rousseau tiene mayor importancia la instrucción cualitativa más que la cuantitativa. La enseñanza al ritmo de la naturaleza no tiene otro rumbo sino la preparación para convivir en la sociedad, en la autonomía entre los hombres, la igualdad y la necesidad del trabajo. De aquí es de donde nace el interés en este autor de que el joven se instruya en algún oficio. Es pues, la educación para el trabajo: “...Trabajar es un deber indispensable al hombre social. Rico o pobre, poderoso o débil, todo ciudadano ocioso es un bribón.”⁶⁵ También Rodríguez se centra en el aprendizaje de

61 RODRÍGUEZ, Simón. *“Obras completas”*. Tomo II, Universidad Simón Rodríguez, Arte. Caracas, 1975. pp. 105-106

62 Ibid. p. 214

63 Ibid. pp. 151-155

64 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 193

65 Ibid. p. 212

algún oficio instruyendo en pocas disciplinas pero logrando los conocimientos necesarios para asegurar el bienestar de los pueblos: “Una cátedra de castellano y otra de quichua en lugar de latín, una de física, otra de química y otra de historia natural, en lugar de teología, derecho y medicina”.⁶⁶

Con pocas materias podían obtenerse profesionales instruidos en agricultura, minería, y en “las maestranzas de albañilería, carpintería y herrería.”⁶⁷ En muchos pasajes de sus obras encontramos ideas similares: “La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable”.⁶⁸ El tesoro que le dio la naturaleza al hombre fue su razón: “Quieren gobernarse por la razón que es la autoridad de la naturaleza. Razón, es figura abstracta de la facultad de pensar... La facultad de pensar... puesta en ejercicio... es la recomendación que presenta, la persona muy racional.”⁶⁹ Pero esta facultad de pensar no puede provenir sino de la educación:

No puede negarse que es inhumanidad, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita, para entenderse con sus semejante..., puesto que sin ellos, su existencia es precaria y su vida... miserable. La instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el pan... (No sólo de pan vive el hombre): Y así como, no se tiene a un hombre muerto de hambre, porque es de poco comer, no se le ha de condenar a la ignorancia, porque es de pocos alcances.⁷⁰

Por otra parte, para Rodríguez “la curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llegar a otro conocimiento.”⁷¹ Por tal decía: “enseñen a los niños a ser preguntones ¡porque, pidiendo el por qué, de lo que se les manda a hacer, se acostumbren a obedecer... a la razón.”⁷² Para el ginebrino, “en principio los niños no son más que revoltosos, a continuación son curiosos y esta curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado ahora.”⁷³ El ardor mismo por conocer es propio de la naturaleza humana, por lo que “nace de una curiosidad natural del hombre.”⁷⁴ Todo aquello que puede

66 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Tomo II. Ob. Cit. p. 34

67 Ibid. p. 35

68 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 84

69 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Tomo II. Ob. Cit. pp. 322-323

70 Ibid. p. 325

71 Ibid. p. 103

72 Ibid. p. 27

73 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 178

74 Ibidem.

interesarle, al niño más aún por procedencia innata desarrolla su curiosidad y de allí lo que señala Simón Rodríguez cuando el niño es preguntón. Ese deseo innato del que nos habla Rousseau le permite al niño abrir sus facultades que le hacen buscar formas de cómo contribuir a satisfacer sus inquietudes, lo cual tal vez ello constituya “el primer principio de la curiosidad; principio natural al corazón humano, cuyo desarrollo no se logra sino en proporción de nuestras pasiones y de nuestras luces.”⁷⁵

En relación al lenguaje en ambos autores también se encuentran semejanzas: “El conocimiento de las palabras es obligación del que escribe como es obligación del que lee.”⁷⁶ Buscaba Rodríguez en la educación, no sólo la formación en los conocimientos de aritmética y gramática sino ir más allá para la perfección de un lenguaje culto: “Hágase una ortografía ortológica, es decir, fundada en la boca, para los que hayan de escribir después de nosotros.”⁷⁷ En Rousseau “los cerebros se forman sobre los lenguajes, los pensamientos toman el tinte de los idiomas...dad a los niños tantos sinónimos como gustéis: cambiaréis las palabras, no la lengua; ellos no sabrán jamás nada más que una.”⁷⁸ En esto último Rousseau coincide con Rodríguez al apuntar sobre la preservación de la lengua, pues, lo que se modifica son las palabras: “Parece que la lengua no necesita de letras – que como se forman pueden conservarse – por tanto, que la economía de la palabra está en la boca.”⁷⁹

1.2.- Emilio y Bolívar.

Con arreglo a la teoría rousseauiana, inicia Rodríguez su magistral labor pedagógica, aunque fuese contraria al espíritu colectivo de la escuela pública, por la que tanto se esmeró y se entregó apasionadamente. Quizás, las decepciones y los esfuerzos en vanos por querer reformar la Escuela de Primera Letras, hundida en el más deplorable abandono, lo llevó a tomar la decisión de hacerse cargo de la educación del pequeño Bolívar e instruirlo de acuerdo al método descrito por Rousseau en su obra el *Emilio*. Esto por una parte, y por la otra, el carácter mismo de Bolívar, de ser un niño perspicaz y un tanto tremendo, hizo que la familia Palacios, como existían vínculos laborales entre ésta y Rodríguez, se convirtiera éste último en el maestro de Bolívar.

75 Ibidem.

76 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Tomo II. Ob. Cit. p. 103

77 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Tomo I. Ob. Cit. p. 269

78 ROUSSEAU. Ob. Cit. p. 108

79 Vid. Nota 77

Qué mejores preceptos, los escritos por Rousseau para que Don Simón Rodríguez los aplicara en aquel niño perspicaz como lo fue el Libertador. Rodríguez, había sido Director de la Escuela de Primeras Letras de Guillermo Pelgrón, por tanto, reunía los mínimos requisitos para formar a cuanto niño fueran dejados a su cargo. Ya venía de una renuncia puesta ante el Ayuntamiento de Caracas, por todo lo alto de la esfera moral, por lo cual su ética profesional no le permitió nunca doblegarse ante las autoridades de la colonia para que se le impusieran normas conocidas muy bien por él. Su proyecto de educación popular constituyó el mejor método de la época para extraer la crasa ignorancia del pueblo sometido a los estamentos de la Corona Española.

La aplicación del *Emilio*, en la educación de Bolívar fue un hecho trascendental en la historia educativa latinoamericana. Tal vez, si es que en verdad se aplicara en otros individuos dicha educación, pero ninguno asimiló las normas rousseauianas como las captara el Libertador, por supuesto a la manera de Rodríguez. El buen maestro para no quedar mal con la acaudalada familia Palacios, le dio riendas al método, tal vez encontraría obstáculos para adaptar a su discípulo a las formas de enseñanza pautadas por Rousseau, pero el caso fue que se propuso llevar a la práctica tan encumbrada teoría que, además de difícil en la consecución de un fin, no obstante, logró los objetivos y metas propuestas. Debió haber una didáctica especial en Rodríguez, como estrategia para impartirle las clases a su discípulo; estrategias para la enseñanza de la educación física como la de montar y enlazar caballos, natación, caminatas, excursiones; así como en las explicaciones de la botánica y la historia natural, usó la hacienda de la familia del propio Bolívar.⁸⁰ Había leído a Aristóteles y seguro que su peripatética le pareció la mejor forma de enseñar a sus discípulos. En Bolívar le resultó tal estrategia, pues, consiguió el cambio de conducta que requería el Libertador.⁸¹

80 PICÓN SALAS, Mariano. *Simón Rodríguez*. Ob. Cit.

81 Las visitas guiadas como estrategia se evidencia en las excursiones, caminatas, montura a caballo, natación, entre otras, captadas en la obra de Mariano Picón Salas, analizada en este estudio. En el artículo virtual de Nilia González, titulado “La verdadera revolución educativa”, analizado por igual en esta investigación, en páginas anteriores se aprecia la didáctica aplicada por Rodríguez a su discípulo Simón Bolívar, que lo llevaba al Guaire y a las colinas del Ávila para enseñarle a treparse en los árboles. El pensamiento Rodríguez no se detuvo un instante de enseñarle a sus discípulos todas las disciplinas que involucraran el estudio de la naturaleza. Uno de los pioneros de la enseñanza ambiental en Venezuela fue “Simón Rodríguez por su inclinación hacia el trabajo centrado en la experiencia lograda en el campo...” Cfr. BOADA, D. y ESCALONA, J. “Enseñanza de la

El entrañable maestro, no tardó en desbordar toda su imaginación sobre su discípulo que además de astuto, esquivaba los estudios y era desobediente; no obstante, “a su vivacidad acompañaba un gesto de soberbia que lo impulsaba a la independencia en todas sus cosas.”⁸² Quién iría a creer que el niño inquieto que agotó muchas veces la paciencia de sus primeros maestros encontraría en Rodríguez, “excepcionalmente, el activo y amistoso maestro que estaba requiriendo.”⁸³

Así pues, tuvo que incidir primeramente en la voluntad de su discípulo para crearle la obligación del hábito y darle un vuelco a su carácter, educando sus instintos, sus emociones, su corazón, su alma, en fin, creando en él nuevas costumbres y sembrándole los valores humanos y morales, los preceptos sociales, las artes, las ciencias, el deporte para hacerlo un hombre completo. Cabe explicar que la esmerada docencia, fue el medio por el cual se estableció tanta armonía entre los dos simones. Ahora, el soberbio Bolívar, a quien Miguel José Sanz, uno de sus primeros maestros lo considerara “un potro indomable,”⁸⁴ se paseaba en compañía de su maestro bajo el cielo aragüeño y por las orillas del Lago de Valencia, donde estarían ubicadas las haciendas del futuro libertador: “¡Y qué de agradables cosas debieron conversar en sus cabalgatas por las campiñas de Aragua, entre bosques de samanes y Cotoperices, en un paisaje que era por sí mismo el mejor estudio y meditación sobre la naturaleza.”⁸⁵

Además, de ardua, valiosa tarea la de Simón Rodríguez, una mística al trabajo e increíble, una dedicación exclusiva a la labor educativa, sin límites, indiscutible método el que usó para ablandar el difícil carácter de su discípulo, y al que le fue enseñando poco a poco las “primeras ideas de lectura, escritura y los rudimentos de gramática.”⁸⁶ Sin embargo, hay quienes dicen que la educación de Bolívar fue totalmente rousseauiana, porque su maestro lo apartó de todo conocimiento intelectual y dejó su voluntad a merced de los designios de la naturaleza, para que descubriera por sí mismo sus necesidades, deseos e intereses. Según la literatura, el ilustre maestro “poco habló al niño de las

educación ambiental en el ámbito mundial” *Educere*, 9, 30, 2005, pp. 317-322.

82 ROMERO LUENGO, Adolfo. *Simón Rodríguez (Silueta)*. Sol- Tipografía, Maracaibo, 1956. p. 26

83 PICÓN SALAS, Mariano. *Simón Rodríguez*. Ob. Cit. p. 29

84 ROMERO LUENGO, Ob. Cit. p. 28

85 PICÓN SALAS, Mariano. *Simón Rodríguez*. Ob. Cit. p. 20

86 ÁLVAREZ FREITES, Mercedes. *Simón Rodríguez tal cual fue*. Comisión del Cuatricentenario de Caracas, Concejo Municipal, Caracas, 1966, p. 35

complicadas asignaturas...⁸⁷ Se interesó más bien en enseñarle educación física y deporte, y le interrogaba acerca de sus “paseos, camaradas y diversiones.”⁸⁸

No hay que olvidar, ya Bolívar traía consigo un cúmulo de conocimientos impartidos por sus primeros maestros, Andrés Bello, Miguel José Sanz, entre otros. Durante la permanencia de Rodríguez, en la Escuela de Guillermo Pelgrón, le inculcó las asignaturas relacionadas con la enseñanza de las primeras letras, y no como lo señala Lievano Aguirre en su tesis, a menos y no es discutible que iniciara el método rousseauiano partiendo desde cero,⁸⁹ eso sí pudo ser, pero el criterio que más se acerca a la realidad es el señalado por Mercedes Álvarez.⁹⁰ La autora puede estarse refiriendo a la primera vez que lo tuvo como alumno, lo cual se constata por las propias palabras del Libertador: “...mi madre y mis tutores hicieron cuanto era posible porque yo aprendiese: me buscaron maestros de primer orden en mi país. Robinson, que usted conoce, fue mi maestro de primeras letras y gramática.”⁹¹

No se puede saber con precisión, si en verdad Rodríguez aplicó o no en su totalidad la teoría del *Emilio*, para educar a Bolívar, pues, caeríamos en un error, sólo se aseveraría que el gran maestro en su plan de estudios tenía contemplado el ingreso del niño a la Escuela de Primeras Letras, en una edad entre seis y siete años. Por tal, nos basamos en la teoría de que en el momento de hacerse cargo del niño, éste ya estaría cerca o pasaba de los diez años.

No hay duda, que los primeros fundamentos de matemática y gramática los recibió Bolívar de su maestro, más tarde cuando éste se hiciera cargo definitivamente del niño le aplicó parcial o totalmente el método rousseauiano. En pocas palabras, modificado por el mismo Rodríguez. Puede ser que haya sido así, por ser un maestro innovador y creativo. Pero seguros estamos que las estrategias didácticas fueron obras de nuestro maestro, porque Rodríguez condujo con virtud y arte la formación integral de su discípulo, por tal, creemos

87 LIÉVANO AGUIRRE, Inaldecio. *Bolívar*. Italgráfica, Caracas. p. 4

88 Ibid. p. 49.

89 De las lecturas del *Emilio*, como ha sido señalado en páginas anteriores, Rousseau exige como regla que el niño no debe haber tenido contacto con lecciones verbales; es decir, que el conocimiento derive de su propia experiencia (naturaleza), sea ésta pues, su maestra. Cuando se le aplicó el método rousseauiano a Simón Bolívar, éste ya traía consigo un cúmulo de conocimientos, sólo que Rodríguez, lo tomó como partiendo desde cero, no en los conocimientos adquiridos, sino en la aplicación del método.

90 ÁLVAREZ FREITES, Mercedes. *Simón Rodríguez tal cual fue*. Ob. Cit.

91 BOLÍVAR, Simón. *Obras completas*, Tomo II, Lex, La Habana, 1950, p. 137

en una didáctica rodrigueana, por supuesto, Rousseau también paseo a su Emilio, aunque imaginariamente por los silvestres campos de la geografía ginebrina o la que escogiera como lugar de los hechos.

De todos modos, su obra es teoría y Rodríguez la llevó a la práctica en los hermosos valles de Aragua y en linderos con el Lago de Valencia. Allí, condujo la educación de Bolívar frente a una naturaleza exuberante, con lugares aún vírgenes y ríos desbordantes donde lo enseñó a nadar, a trotar en las planicies y a montar los mejores caballos de las haciendas de la familia. Se puede afirmar, Bolívar recibió una educación integral de calidad. La naturaleza externa le propició los mejores escenarios para desarrollar su naturaleza interna donde lo físico y espiritual se amoldaron tan prontamente que, sirvió de alimento a su alma para desarraigar la soberbia de su vena ego centrista, heredada de su alcurnia familiar. En este sentido, la tesis expuesta por Mariano Picón Salas⁹², nos hace pensar que aun cuando el *Emilio* constituyó el método más eficaz para educar a nuestro Libertador, no fue totalmente igual al de Rousseau, sino un Emilio renovado, consecuencia de un Rodríguez original.

Un Rodríguez, que hizo de la naturaleza una escuela a campo abierto donde Bolívar recibiese las mejores impresiones para el desarrollo armónico de sus capacidades intelectuales, por lo cual “en largas y provechosas vacaciones iban se a aquellos campos maestro y discípulo, alternando las clases con grandes caminatas y ejercicios.”⁹³ Cómo no aprendería el Libertador la historia natural, la botánica, la zoología, entre otras asignaturas, si tenía los escenarios naturales como laboratorios para practicar cuanto deseara y quisiera hacer. No sólo aplicó el método en Bolívar, también lo hizo en sus escuelitas de la cual sacaba los alumnos y se los llevaba por los alrededores de Caracas para explicarles las asignaturas relacionadas con las ciencias naturales: “Botánica en los árboles y geografía junto a las cumbres.”⁹⁴

Un pincel trazó lo más profundo de su pensamiento para dibujar en el óleo de su creatividad una admirable obra, la obra de su quehacer pedagógico, la obra viviente de su entrañable capacidad de maestro servidor, un don divino para escribir su admirable trabajo educativo, impregnado de un encumbrado contenido epistemológico, psicológico, pedagógico y de por sí filosófico, por supuesto y, ante todo ético. A pesar de todos los obstáculos contraídos en el

92 PICÓN SALAS, Mariano. *Simón Rodríguez*. Ob. Cit.

93 Ibid. p. 20

94 Ibid. p. 18

tiempo, en parte se hizo realidad en la persona de su discípulo para convertirse en su más grande experiencia didáctica. Sin duda, Bolívar fue un niño de genial naturaleza y su maestro un excelso en la tarea educativa. La inteligencia de Rodríguez, fue de tal magnitud que se ha considerado el único en lograr entrar en el corazón del Libertador, quien lo eligió como su mejor amigo y admirable ejemplo de heroísmo educativo.

Se observa en las lecturas realizadas acerca de la vida y obra de Simón Rodríguez, la inmensa literatura leída y analizada por este incomparable hombre poliglota, de sabia inteligencia y extraordinaria pluma, bautizado por el propio Libertador como el “Sócrates de Caracas”, en una carta escrita por el propio Simón Bolívar y destinada a Francisco de Paula Santander en Bogotá,⁹⁵ epístola citada por Mercedes Álvarez.⁹⁶ Es innegable la influencia de Platón en Rodríguez, pues, si bien su discípulo le atribuyó tal mérito, fue por el mismo influjo que recibiera de su maestro.

Indiscutiblemente, Simón Rodríguez debió haber leído un arsenal de libros para infundir tantos conocimientos a su discípulo. Pensamos que la enseñanza de las distintas disciplinas se fue dando mientras caminaban maestro y discípulo, lo cual no sólo provenía de la peripatética de Aristóteles sino de las lecturas de Rousseau, que por igual recibió un grandioso influjo de los griegos. Durante las caminatas el diálogo siempre estuvo presente cuando Rodríguez le hablaba a su discípulo de los ríos, de los nombres de los árboles silvestres, de los pájaros y de cuantas cosas que se iban encontrando en el camino: “lo enseñé a montar a caballo, a manejar el lazo y a nadar.”⁹⁷

En los momentos libres o de descanso, o bien alternando la enseñanza de las asignaturas, le hablaba de educación ambiental, del respeto y amor a la naturaleza, de las reglas de higiene y salud, adelantándole conceptos sobre “la libertad de los derechos del hombre, o le leía trozos de las vidas paralelas de Plutarco.”⁹⁸ Igualmente, le comentaba sobre las aventuras de Don Quijote de la Mancha, de las proezas del gran Homero, o de la igualdad de Licurgo, para

95 Carta escrita por el Libertador a Francisco de Paula Santander el 8 de diciembre de 1823: “...He sabido que ha llegado de Paris un amigo mío, Don Simón Rodríguez: si es verdad haga Ud. por él cuanto merece un sabio y amigo mío que adoro. Es un filósofo consumado, y un patriota sin igual, es el Sócrates de Caracas ...”

96 ÁLVAREZ, Mercedes. *Simón Rodríguez, tal como fue*. Ob. Cit. p. 151

97 LIEVANO AGUIRRE. Ob. Cit. p. 51

98 *Ibidem*.

despertar en él la seguridad en sí mismo y desarrollar sus instintos de superación, así como también amor por el prójimo.

Como ha sido señalado por muchos autores, Rodríguez escribió a un estilo original su extraordinaria obra educativa, ni se copió, ni trató de imitar a ningún otro autor. Si bien es cierto que educó a Bolívar bajo la concepción rousseauiana, aun cuando desaprobaba la instrucción individual fue el camino viable para formar a su discípulo en una sociedad apegada a las rancias tradiciones y a los prejuicios sociales. Utilizó la obra del ginebrino en dos vertientes, una “para educar a su discípulo Bolívar”⁹⁹ y la otra “para pedirle al Cabildo de Caracas una reforma de la educación”.¹⁰⁰

Considerando el criterio del Doctor Alfonso Rumazo González, creemos que fueron las circunstancias del momento que lo llevaron a tomar la determinación de educar al Libertador, por una parte, para obedecer a un favor pedido por el abuelo de Bolívar, persona de alta estima de Rodríguez, y por la otra, la situación en la cual se encontraba la educación pública. Las razones quizás sean difícil de desentrañar, sólo podríamos acercarnos a meras suposiciones, pero seguro sí estamos de que Rodríguez, jamás estuvo de acuerdo con Rousseau, con respecto a la educación individual ni tampoco que la misma fuera sólo destinada a las clases pudientes, de ser así nunca hubiese trabajado en función de la educación popular; su proyecto de *Educación Republicana* se puede evidenciar en cualquier página de su magnanime obra: “Generalizar la instrucción, y asumir el gobierno las funciones de padre común en la educación...”¹⁰¹

La segunda vertiente está más compenetrada con la realidad de la época, pero se desprenden dos razones para explicar este hecho. Por una parte, aun cuando la educación colonial fuera individual, no podría decirse que fue mala porque en ella se formaron una gran cantidad de hombres y mujeres, como el caso de Don Andrés Bello, Miguel José Sanz, Juan Germán Rocio, Guillermo Pelgrón, Manuel Gual, María Teresa Carreño, entre otros, según Rodríguez las exigencias de la sociedad ya eran otras por el estado deplorable de las mayorías sociales que se estaban hundiendo en la ignorancia, por el mismo crecimiento de

99 RUMAZO- GONZÁLEZ, Alfonso. “El pensamiento educador de Simón Rodríguez. Estudio Introductorio”. En *Obras Completas*, Simón Rodríguez. Tomo I, Ediciones de la Universidad Simón Rodríguez, Arte Caracas. p. 32

100 Ibidem.

101 RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Tomo I. Ob. Cit. p. 124.

la población, y las malas políticas públicas ejecutadas por el gobierno colonial. La otra razón descansa en las lecturas de la obra educativa de Rousseau, su aporte fue innovador para el momento y a pesar de estar orientada a la educación individual, muchas de sus ideas sirvieron de plataforma para que Rodríguez formara las suyas y posteriormente escribiera su proyecto de educación popular.

En resumen, y recalando tal como se ha venido reseñando, se puede ver con toda claridad en Rodríguez, las influencias de Rousseau en la educación de Bolívar, pero tampoco afirmar con toda seguridad que en la práctica fuera totalmente igual a Emilio, aunque en nada afectaría al extraordinario maestro, pues de haber sido así, pues, dándose el caso, sería un honor para Latinoamérica tener en la historia el Emilio venezolano. No obstante, el escritor francés Marius André,¹⁰² en unas de sus obras señala que “Rodríguez es un Rousseau tropical”. Además, indica el mismo Marius André, citado por Rumazo González¹⁰³ “Es más fácil hacer el retrato de “Emilio” que encontrar uno de carne y hueso y conseguir que os lo confíen. Simón Rodríguez tuvo la suerte de hallar uno en la persona del pequeño Bolívar”.

Consideraciones Finales

No hay duda de la imaginación y trascendencia de ambos filósofos, propulsores de proyectos educativos de alto relieve científico. Por eso, con sus ideas innovadoras dejaron para siempre un legado pedagógico que, hoy son iconos en el mundo por sus valiosos aportes a la educación, sobre todo Don Simón Rodríguez, aun su pensamiento sigue vigente. En ambos autores descansa la honda mirada de un esculpido proceder metodológico, centrado en el trabajo científico, donde la teoría y la práctica van de la mano, en conexión con el dominio intelectual y moral. La preocupación de estos autores se centró justamente en el principio de darle un contenido real y viviente a la instrucción. A pesar de las influencias recibidas del ginebrino, a Rodríguez lo caracterizó un don especial que hizo de él un hombre original.

La influencia de Rousseau tal como se palpa en la educación que recibiera el Libertador proviene del autor ginebrino, aunque en el proyecto de educación popular existen rasgos de las instrucciones metodológicas de este último, pero se

102 MARIUS, André. “Emilio y Preceptor”. En GRASES, Pedro. (Comp.). *Simón Rodríguez, escritos sobre su vida y obra*. Consejo Municipal de Caracas, Caracas, 1954. p. 41.

103 RUMAZO- GONZÁLEZ, Alfonso. Ob. Cit. pp. 321 - 339

aprecian con mayor énfasis es en la educación de Bolívar, pues, las experiencias de el *Emilio*, tal como lo señalara el doctor Alfonzo Rumazo González “las volvió nervio y carne Simón Rodríguez”.¹⁰⁴ En su propuesta existen muchas ideas que no comparte con Rousseau, sobre todo, la de una educación privada; el filósofo ginebrino, apuesta por una educación elitista de carácter individual. Rodríguez, considera la escuela como el pilar fundamental de la enseñanza pública, pensando siempre en las clases populares, en cambio Rousseau, la cree útil sólo para la clase pobre; sin embargo, el método rousseauiano constituyó el camino ideal en Rodríguez para instruir y educar a Bolívar en la educación para y por la vida, por lo cual se concluye que aun cuando recibiera la influencia de Rousseau, un don especial hizo en Rodríguez un autor único en su estilo.

IV. Reseñas Bibliográficas

LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*, Segunda reimpresión de la segunda edición, Dirección de Medios y Publicaciones, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2014, 406 pp.

Leemos con beneplácito la obra titulada *Antropología Filosófica*, del venezolano Franklin León Rugeles, destacado investigador en los campos de la educación y la filosofía; Licenciado en Educación mención Filosofía (Universidad Católica Andrés Bello), Especialista en Planificación y Evaluación Educativa (Universidad Santa María), Magíster en Educación mención Enseñanza de las Ciencias Sociales (Universidad de Carabobo), y profesor en las Universidades Arturo Michelena y de Carabobo.

De entrada, es indudable la preocupación central en la obra de León Rugeles: la siempre afanosa pregunta por el ser humano y el sentido de su existencia que, si bien no se trata de un problema nuevo en la historia del pensamiento filosófico, constituye una cuestión trascendente y permanentemente abierta para la reflexión a profundidad. En razón de ello, el autor se propone metodológicamente un análisis fenomenológico sobre la condición y esencia de lo humano buscando rescatar la visión de unidad y totalidad ante los dualismos antropológicos occidentales. Igualmente, intenta un estudio hermenéutico sobre el sentido y fundamento de la vida humana desde nuestra realidad venezolana e indígena.

En su exposición, este pensador se sirve de un vocabulario artístico-poético, por lo que introduce en su discurso la analogía de un recorrido que inicia “Al pie de la Montaña *Homos* (...) anclada en la tierra y rozando el cielo”¹; recorrido que está orientado por inquietudes humanas propias de la Antropología Filosófica, como lo son las preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?, ¿somos libres?, ¿qué sentido tiene la vida?, ¿qué papel juega la sociedad y la cultura en nuestro ser?, ¿qué es la muerte?, ¿acaba todo con ella o iniciamos una nueva etapa?, ¿existe un ser superior al hombre?; las cuales se

1 LEÓN RUGELES, Franklin, *Antropología Filosófica*. Op. Cit. p. 15

complementan con cuestionamientos propios de la Filosofía de la Educación, entre ellas: qué tipo de hombre hemos de formar, cuál concepción educativa es más apropiada, cómo promover la propia cultura y cómo se ha desarrollado la educación a lo largo de la historia.

En el mismo sentido, León Rugeles estructura su obra en siete partes, a saber: I. La galería: el hombre y la educación a lo largo de la historia; II. La plaza de lo humano: ¿Qué es el hombre?; III. El boulevard: hombres en situación; IV. La terraza de la libertad; V. En refrescantes aguas: el sentido de la vida; VI. Sondeando el abismo: el misterio de la muerte; VII. En la cima con Dios: la opción inmanente y/o trascendente; y un conjunto de consideraciones finales bajo el título El descenso: la importancia de la filosofía de la educación.

Si bien no es el propósito de esta reseña analizar a cabalidad la obra en cuestión, vale referir la que consideramos una parte fundamental de la misma, esta es, la correspondiente a la pregunta ¿Qué es el hombre?, con la cual pretende el autor “...ahondar en el misterio del hombre, y así orientarnos a la hora de educar, al tener claro quiénes son aquellos a los que debemos formar”². Para aproximarse a una respuesta a esta pregunta considera tres aspectos principales, a saber: a) La condición humana, ya que “el hombre tiene que realizarse, tiene que desarrollar su propia esencia en libertad... sólo alcanza su desarrollo en la concretés (sic) del vivir... en la realización de las posibilidades humanas, en el despliegue ético-espiritual, en las realizaciones histórico-culturales”³; b) La disyuntiva cuerpo o alma, ante la cual sostiene, ya no el dualismo de la historia de la filosofía occidental, sino la existencia conjunta del cuerpo como realidad material, el alma como el principio vital del ser viviente y el espíritu como un principio de ser y de obrar superior e inmaterial⁴; y c) La esencia humana, como una totalidad pluralmente diferenciada y organizada, cuyo principio “ha de ser espiritual, que hace al hombre tal, que da vida al cuerpo, lo vivifica y lo anima”⁵. Estos aspectos constituyen un yo. “El yo hace posible la unidad de la conciencia, es la base de la realización espiritual... por eso llamamos persona a la unidad humana de cuerpo y espíritu como ser individual autónomo que se realiza en la vida consciente y en la libre elección”⁶; lo que permite ubicar

2 Ibid. p. 199

3 Ibid. pp. 200-201

4 Ibidem.

5 Ibid. p. 205

6 Ibid. p. 208

el pensamiento de León Rugeles, y en consecuencia su obra, en la tradición personalista del pensamiento filosófico.

La de León Rugeles es una obra filosófico-pedagógica, diríamos también interdisciplinaria, por cuanto el autor complementa la reflexión filosófica sobre la pregunta por el ser humano con la dimensión educativa de la existencia humana, además de proponer un conjunto de actividades didácticas al final de cada parte del texto; todo ello en razón de que “El educador no puede emprender su misión, si antes no se ha trazado por lo menos un esbozo del punto a que se debe llegar, es decir, una “imagen” del hombre a formar. Por eso, esencialmente, la filosofía que fundamente la acción educativa debe ser una “filosofía de lo humano””. De allí que puede considerarse como un aporte valioso el tratamiento de las concepciones antropológicas siempre en relación con los modelos educativos a lo largo de la historia. Historia a propósito de la cual es menester asomar que, si bien refiere el autor a las grandes culturas (como Egipto, Babilonia, Persia, India, China, etc.), dichas referencias son muy breves y están orientadas básicamente a sus modelos educativos, faltándole ahondar, a nuestro juicio, en las concepciones antropológicas de tales culturas para generar un punto de equilibrio en relación al tratamiento exhaustivo sobre la cultura occidental, lo que sería una sugerencia para una nueva edición de la obra.

Finalmente, quienes nos movemos simultáneamente en los campos de varias disciplinas y nos identificamos con una formación académica afín a la de Franklin León Rugeles, podemos celebrar esta valiosa obra que, si bien su título la ubica en el campo de la Antropología Filosófica, su contenido y forma de tratamiento del tema contribuyen a flexibilizar las fronteras disciplinarias que dificultan miradas integradoras y unitarias de la realidad, el mundo y principalmente del ser humano.

Gustavo Urdaneta Rivas

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

maestroluz2007@gmail.com



Revista de Filosofía
Universidad del Zulia
Centro de Estudios Filosóficos
“Adolfo García Díaz”



Directorio de autores

Augusto Trujillo Werner

Universidad de Málaga
Málaga, España
augustotrujillowerner@gmail.com

Daniel Alberto Sicerone

Universidad Católica Cecilio Acosta
Maracaibo, Venezuela
daniel.sicerone@hotmail.com

Carla Faralli

Asociación Italiana de Filosofía del Derecho
C.I.R.S.F.I.D.
Università di Bologna
Bologna, Italia
revifilo@gmail.com

Alonso Fuenmayor

Bernardita Coronado
Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela
alonsofuenmayor68@hotmail.com
revifilo@gmail.com

Normas para la presentación de artículos a ser publicados en
Revista de Filosofía
del Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”,
Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia

1. **Extensión máxima:** Para artículos, **9.000 palabras**; para notas y comentarios, **2.500 palabras**.
2. **Caracteres:** Utilizar únicamente caracteres latinos, en presentación normal o, para destacar, en cursivas.
3. **Encabezamiento:** Solamente el título del artículo (en castellano y en inglés).
4. **Hoja de información** (aparte):
 - 4.1. Título del artículo.
 - 4.2. Nombre y apellido del autor, institución, ciudad, país.
 - 4.3. Dirección postal, teléfono y dirección electrónica del autor (a pie de página).
 - 4.4. **Declaración del autor, del carácter inédito de su trabajo.**
 - 4.5. **Resumen (sólo para artículos - debe aparecer también en el artículo mismo):**
 - 4.5.1. Extensión máxima de 100 palabras.
 - 4.5.2. Redacción impersonal, evitando abreviaturas y símbolos.
 - 4.5.3. Enunciar, al final del resumen, hasta cinco **palabras clave** que den cuenta del contenido del artículo.
 - 4.5.4. Idioma: el mismo en el que se escribe el artículo. Consignar adicionalmente una **traducción al inglés (abstract)**, incluyendo título y palabras clave.
5. **Título y subtítulo:** en letra negrita (no en mayúsculas).
6. **Citas:** Entre comillas, usándose las cursivas sólo para destacar. Citas de más de doscientos ochenta caracteres (con espacio) irán sangradas.
7. **Notas:**
 - 7.1. A pie de página, con numeración consecutiva a través de todo el trabajo.
 - 7.2. **Referencias bibliográficas:** No se aceptará bibliografía al final del artículo, sino solamente referencias bibliográficas en nota, según los siguientes modelos:
 - 7.2.1. Libros: Apellido del autor (en mayúscula), nombre del autor, título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
 - 7.2.2. Capítulos de libros o colaboraciones: Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del capítulo o colaboración (entrecorinado), ‘en’, título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
 - 7.2.3. Artículos de revistas: Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del artículo (entrecorinado), nombre de la revista (en cursiva), volumen y/o número, año, páginas citadas.
8. **Consignación:** Enviar, o una copia impresa junto con una versión digital (CD), o un archivo adjunto a correo electrónico.
9. **Reseñas bibliográficas:** Las reseñas enviadas a publicación deben ser de libros relacionados con la investigación y la reflexión filosóficas que no tengan más de cinco años de haber sido publicados. Las reseñas han de tener carácter crítico. Deben indicar título del libro, nombre del autor, editorial, ciudad, año de publicación y número de páginas. Al final de la reseña, el autor de la misma debe indicar su nombre, la institución a la cual pertenece y el país donde está ubicada.



Revista de Filosofía Universidad del Zulia

Centro de Estudios Filosóficos
“Adolfo García Díaz”



Recepción de Artículos

Revista de Filosofía, fundada en 1972, es una publicación arbitrada cuatrimestral, incluida en varios registros internacionales (*The Philosopher's Index*, *Repertoire Bibliographique de la Philosophie*, *Ulrich's*, *FONACIT*, etc.). La Redacción de *Revista de Filosofía* recibe contribuciones inéditas -artículos (estudios, ensayos, investigaciones históricas de la filosofía), notas o comentarios, reseñas bibliográficas- sobre temas de cualquier área de la filosofía. La publicación de los textos recibidos es decidida por un Comité Editorial, asesorado por un Comité de Árbitros especializados. La respuesta sobre la posibilidad de publicar el texto enviado se dará en un plazo máximo de cuatro meses a partir de su recepción. Las contribuciones deben ser elaboradas de acuerdo a las *Normas de Presentación* que aparecen en las páginas finales del número más reciente de la revista. Para más información, comunicarse a través de la dirección electrónica revifilo@gmail.com

Las contribuciones pueden enviarse a la siguiente dirección postal:

Revista de Filosofía

UNIVERSIDAD DEL ZULIA - Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”

Nuevo Edificio de la División de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación

Apartado 526, Maracaibo 4011, VENEZUELA

CONDES

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico



Vicerrectorado Académico
Universidad del Zulia (LUZ)
República Bolivariana de Venezuela

CONDES Aliado firme del investigador

OBJETIVOS DE DESARROLLO

- Consolidar una plataforma de investigación en LUZ que ofrezca al país y a la comunidad científica avances y resultados de investigación científica innovadores y comprometidos con el entorno social.
- Generar y desarrollar conocimiento competitivo y de alto valor social.
- Formar profesionales capaces de generar soluciones alternativas e innovadoras a los problemas del contexto venezolano y mundial a partir de una investigación científica rigurosa y exigente.
- Difundir los resultados y avances de la investigación científica que se cumple en LUZ a través de diversas estrategias (publicaciones, eventos científicos, intercambios, ruedas de negociación, etc.)
- Lograr que todos los docentes a dedicación exclusiva y a tiempo completo de LUZ participen activamente en actividades de investigación.
- Generar vínculos y alianzas entre las unidades y grupos de investigación de LUZ y sus homólogos en las otras universidades y centros de producción de conocimiento de Venezuela y el mundo.
- Integrar la investigación científica y el postgrado en LUZ.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Comisiones CONDES

Para llevar a cabo sus funciones, el CONDES cuenta con la Comisión de Desarrollo Científico y la Comisión de Estudios Humanísticos y Socia-

les, las cuales están conformadas por un delegado representante de cada Facultad y un delegado representante del Consejo Universitario.

Coordinación Secretaría

La Coordinación Secretaría preside ambas comisiones, las cuales forman un equipo y cumplen con las actividades planteadas para la aprobación y ejecución de cada uno de los programas de apoyo que este organismo financia, además de fijar lineamientos de políticas de investigación para el desarrollo y fomento de dichas actividades.

Departamento de Planificación, Gestión y Control

Se encarga de:

1. Planificar y gestionar adecuada y oportunamente las solicitudes de financiamiento de programas del CONDES, a fin de verificar el cumplimiento de los aspectos de carácter académico, así como la distribución presupuestaria de los recursos solicitados, previo a la evaluación de las Comisiones Técnicas del CONDES.
2. Asesorar de forma acertada a los delegados de las Comisiones y a la comunidad científica intra y extrauniversitaria respecto a los trámites y políticas del CONDES para el otorgamiento de subvenciones así como de brindar información sobre las decisiones tomadas.

Este Departamento cuenta con el apoyo de la Sección Evaluación de Proyectos el cual tiene bajo su responsabilidad la evaluación académico-administrativa de los diferentes programas que financia el CONDES.

Departamento de Administración

Tiene a su cargo planificar y ejecutar los desembolsos financieros, para lograr la entrega oportuna de los requerimientos contemplados en las partidas a ejecutar por el investigador; cuenta con el apoyo de la Sección de Compras.

Sección de Compras:

Verifica, procesa y garantiza la adquisición de equipos y materiales de apoyo a la investigación.

Departamento de Divulgación y Relaciones Públicas

Es el responsable de:

1. Difundir los resultados de las investigaciones financiadas por el CONDES.
2. Organizar, coordinar y supervisar los eventos institucionales del CONDES.
3. Diagramar los diseños de divulgación relativos a la actividad científica generada en luz a fin de mantener informada a la comunidad universitaria.
4. Difundir información sobre políticas de investigación CONDES y de otros organismos promotores de la actividad científica a nivel nacional e internacional.

Departamento de Informática

Responde del Sistema Automatizado de Información sobre la Investigación en LUZ (SAINVELUZ) y de la presentación y actualización del sitio web: www.condesluz.org.ve. Asimismo, se encarga de velar por el funcionamiento de los equipos de computación utilizados en los departamentos del CONDES y de proveer a todos los usuarios de herramientas tecnológicas para el cumplimiento de sus funciones. Además de brindar asesoría necesaria a los usuarios del CONDES como a los investigadores, en términos de manejo y aplicación de software y hardware.

Departamento de Archivo

Clasifica, codifica y almacena toda la documentación que se recibe y se genera en el CONDES, a fin de poder suministrar la información solicitada por las Comisiones, el personal administrativo y la comunidad científica en general.

FINANCIAMIENTOS

Programas y Proyectos de Investigación:

Contribuye con el desarrollo de la investigación científica y humanística a través del financiamiento de los programas y proyectos de los miembros del personal Docente y de Investigación en LUZ.

Asistencia a Eventos Nacionales e Internacionales:

Promueve y apoya a la comunidad científica de investigadores a participar en diferentes eventos nacionales e internacionales con el fin de enriquecer la formación académica a través del intercambio entre pares integrados.

Organización de Eventos Científicos:

Este financiamiento es asignado a las diferentes facultades, siempre y cuando los mismos, estén enmarcados en el desarrollo de las actividades de investigación.

Publicaciones de Revistas Arbitradas:

Para cumplir sus funciones de divulgación científica, el CONDES asigna fondos para la edición de revistas arbitradas, siempre y cuando cumplan con la rigurosidad científica exigida a nivel nacional e internacional.

Apoyo a la Investigación Científica Estudiantil:

El CONDES estimula y asesora la conformación de sociedades científicas estudiantiles. Financia la participación de estudiantes de pregrado en los programas/proyectos en condición de colaboradores y subvenciona la asistencia de los mismos a eventos científicos nacionales.

DIRECCIÓN:

Av. 4 Bella Vista con Calle 74, Edificio FUNDALUZ,
Pisos 10 y 4. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
Código Postal: 4002. Telf.-fax: (0261) 4126860,
7926307, 7926308.

E-mail: condes@luz.ve Website:
www.condesluz.org.ve



Revista de Filosofía Universidad del Zulia

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"



COMITÉ DE ARBITRAJE

Nombre del artículo:

Nombre del Evaluador:

Fecha:

Firma:

1. **Evaluación:** Marque con una equis (X) su opinión referente a los distintos aspectos aludidos:

	Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
1.1	El tema tratado es pertinente para la revista				
1.2	El trabajo posee originalidad				
1.3	La metodología empleada en el trabajo es adecuada				
1.4	El trabajo posee coherencia argumentativa				
1.5	El trabajo muestra fundamentación bibliográfica				
1.6	La redacción es clara				
1.7	El resumen es adecuado				
1.8	Las conclusiones se derivan de lo planteado en el trabajo				

2. De acuerdo con la evaluación realizada, el trabajo presentado puede ser recomendado como: estudio _____, ensayo _____ o artículo _____

3. Según su criterio el trabajo presentado puede ser:

Publicable _____

Publicable con modificaciones ligeras _____

Publicable con modificaciones sustanciales _____

No publicable _____

4. En caso de que su recomendación sea la de **publicarlo con modificaciones** (ligeras o sustanciales), por favor señale en la página adjunta cuales son.

5. En caso de que su recomendación sea la de **no publicar** el trabajo, por favor argumente ampliamente sus observaciones al respecto, con el fin de comunicar al autor, de forma clara, las razones del veredicto.

6. Observaciones.

Revista de Filosofía

Revista cuatrimestral

Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”

Nuevo Edificio de la División de Postgrado.

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Apartado 526

Maracaibo 4011, VENEZUELA

E-mail: revifilo@gmail.com

Suscripción Anual

Nombre: _____

Institución: _____

Domicilio: _____

Ciudad, estado, país: _____

Teléfono: _____ Fax: _____

Recuperación de costos de la Revista:

Deseo suscribirme a partir del N° _____

	<u>Nivel Nacional</u>	<u>Nivel Internacional</u>
Precio por número:	N° simples: Bs. 40,00/	US\$: 40,00
Suscripción Anual:	Bs. 120,00/	US\$: 120,00
Números anteriores:	N° simple: Bs. 20,00/	US\$: 20,00
Costo de flete por número:	Bs. 60,00/	



Anexo cheque a nombre de *Revista de Filosofía, CEF-LUZ*

Fecha: _____ Firma: _____



UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Maracaibo, Venezuela

Rector

Jorge Palencia

Vice-Rectora Académica

Judith Aular de Durán

Vice-Rectora Administrativa

María Guadalupe Núñez

Secretaria

Marlene Primera



CONDES

Consejo de Desarrollo
Científico y Humanístico (CONDES)

Coordinador-Secretario

Gilberto Vizcaíno

Facultad de Humanidades y Educación

Decana

Doris Salas

Directora Escuela de Filosofía

Lorena Velásquez

Coordinadora Maestría en Filosofía

Yamarilis Quevedo

Director Centro de Estudios Filosóficos

“Adolfo García Díaz”

José Alvarado



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 82-1

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en abril de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve