Las preguntas reformuladas, desde los dos lados

. . .

Los programas de Filosofía que rigen en el bachillerato uruguayo desde 2026 contienen algunas preguntas que ya traen la respuesta incorporada: para contestarlas tal como están formuladas, el estudiante tiene que aceptar primero una tesis que está en discusión. La cuarta entrega de esta serie identificó esas preguntas y propuso reformular siete de ellas. Este anexo toma cada pregunta reformulada y muestra que tiene dos lados serios: quién la contesta de un modo, quién de otro y con qué argumentos. Cuando el programa ya tiene en su bibliografía al autor del lado que la pregunta original no convoca, se señala, porque ese dato muestra que el problema está en la formulación y no en la falta de materiales.

1. ¿Es la interseccionalidad un buen marco para pensar la identidad?

Kimberlé Crenshaw acuñó el término en 1989 para un problema jurídico concreto. Las demandas de mujeres negras contra la discriminación laboral fracasaban en los tribunales estadounidenses porque los jueces las examinaban o como discriminación racial o como discriminación sexual, y lo que esas trabajadoras sufrían no entraba en ninguna de las dos casillas. En 1991 Crenshaw extendió la idea a la violencia y a la política de identidad, y Patricia Hill Collins la convirtió en una teoría general con su noción de «matriz de dominación»: la identidad de cada persona se forma en el cruce de sistemas de opresión que no se pueden analizar por separado.

Las objeciones vienen de dos lados. Desde adentro del feminismo, Jennifer Nash señaló en 2008 que la interseccionalidad no tiene un método claro y que, paradójicamente, termina tratando a las mujeres negras como las únicas personas «interseccionales», cuando todo el mundo tiene identidades que se cruzan. Desde afuera, Amartya Sen criticó en *Identidad y violencia* la visión «solitarista», que reduce a las personas a sus pertenencias de grupo: cada uno tiene identidades plurales y elige, con razones, cuál pesa en cada situación. El estudiante gana la distinción entre una herramienta útil para analizar la discriminación y una teoría completa de quién es uno.

2. ¿Hay una sola racionalidad o varias formas de conocer?

Aníbal Quijano sostuvo que la modernidad europea impuso su forma de conocer como la única válida, en lo que llamó colonialidad del saber. Boaventura de Sousa Santos, que figura en la bibliografía de segundo, propone una «ecología de saberes»: los conocimientos indígenas, campesinos o populares son válidos en sus contextos, y descartarlos en nombre de la ciencia es un «epistemicidio».

Del otro lado está Paul Boghossian, cuyo *El miedo al conocimiento* también está en la bibliografía de segundo. Su argumento es que la doctrina de la «igual validez» es incoherente. Si el relato de origen de un pueblo y la arqueología dicen cosas incompatibles sobre el pasado, no pueden ser verdaderos los dos, y para decidir entre ellos hacen falta normas de justificación que no dependan de la cultura de nadie. Karl Popper, en *El mito del marco común*, negó que los marcos de pensamiento sean inconmensurables: la discusión racional entre marcos distintos es posible y es justamente donde más se aprende. Entre las dos posiciones hay una intermedia que el estudiante puede descubrir solo: se puede valorar el contenido de un saber tradicional, como la etnobotánica, y evaluarlo con los mismos criterios que cualquier otro.

3. ¿Suponen los modelos psicológicos un sujeto universal? ¿Es eso un defecto o un hallazgo?

En 2010, Joseph Henrich, Steven Heine y Ara Norenzayan publicaron uno de los artículos más citados de la psicología reciente. Mostraron que la enorme mayoría de los sujetos de los experimentos psicológicos venía de sociedades occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas, que llamaron WEIRD, y que en varios fenómenos supuestamente universales esas poblaciones resultaban ser la excepción. Desde la filosofía, la tradición foucaultiana va más lejos y sostiene que la psicología no descubre un sujeto universal: lo produce.

Del otro lado, el antropólogo Donald Brown documentó en *Human Universals* cientos de rasgos presentes en todas las culturas conocidas, desde el lenguaje y el parentesco hasta ciertas expresiones emocionales. Steven Pinker sostuvo en *La tabla rasa* que negar la existencia de una naturaleza humana tiene costos intelectuales y políticos. Y el propio Henrich, que no es antiuniversalista, pidió ampliar las muestras para saber qué es universal y qué no. Planteada así, el estudiante descubre que la pregunta es en buena parte empírica y que se contesta con datos.

4. El lenguaje, ¿describe el mundo, lo ordena o reproduce un orden establecido?

La tradición que va de Frege y Russell al primer Wittgenstein sostiene que el lenguaje describe: una proposición es verdadera si se corresponde con los hechos, y los hechos están ahí antes de que los nombremos. La hipótesis de Benjamin Lee Whorf sostiene que el lenguaje ordena: la lengua que hablamos moldea cómo percibimos y pensamos. Su versión débil tiene apoyo experimental, por ejemplo en la discriminación de colores. La versión fuerte fue abandonada. Pierre Bourdieu y Michel Foucault, que está en la bibliografía de segundo con *El orden del discurso*, sostienen que el lenguaje reproduce un orden: hay una lengua legítima que distribuye autoridad, y procedimientos que deciden quién puede hablar y de qué.

John Searle ofrece una salida que el estudiante puede usar para pensar las tres respuestas a la vez. En *La construcción de la realidad social* distingue los hechos brutos, como que una montaña existe, de los hechos institucionales, como el dinero o el matrimonio, que existen en parte porque los representamos lingüísticamente. Según Searle, el lenguaje constituye los segundos y describe los primeros.

5. ¿Existe una realidad independiente de nosotros? ¿Puede existir sin ser una esencia?

Peter Berger y Thomas Luckmann mostraron en *La construcción social de la realidad* cómo las instituciones, los roles y las normas se construyen con la acción humana y después se nos aparecen como naturales. Nelson Goodman fue más lejos en *Maneras de hacer mundos*, donde sostuvo que hay múltiples versiones del mundo y ninguna privilegiada.

Mario Bunge, que figura en la bibliografía de segundo, defendió durante toda su obra un realismo científico: el mundo existe con independencia de nosotros y la ciencia lo conoce de manera aproximada y corregible. Ian Hacking, en *¿La construcción social de qué?*, mostró que buena parte del debate es una confusión. Una clasificación, como la de «mujer refugiada», es una construcción social, pero eso no vuelve construidas a las personas clasificadas ni a los hechos de los que se ocupa. El realismo, además, no necesita esencias. Richard Boyd lo formuló con su teoría de los grupos de propiedades homeostáticos: una especie biológica es una clase real porque sus miembros comparten un conjunto estable de propiedades, sostenido por mecanismos causales, aunque ningún rasgo sea necesario ni suficiente para pertenecer a ella. Hay clases reales en la naturaleza sin esencias en el sentido aristotélico. El estudiante aprende la pregunta que desarma la mitad de estas discusiones: ¿construcción social de qué, exactamente?

6. ¿Para qué sirve la educación?

Hannah Arendt sostuvo en «La crisis en la educación» que la educación es conservadora en un sentido preciso: su tarea es presentarles el mundo a los recién llegados y transmitírselo, y la autoridad del maestro descansa en que asume la responsabilidad por ese mundo. Usar la escuela para fines políticos, aunque sean emancipadores, le quita a cada generación la posibilidad de renovarlo por sí misma. José Pedro Varela fundó la escuela uruguaya sobre una idea emparentada: la educación común como base de la república y de la igualdad entre ciudadanos.

Paulo Freire criticó en *Pedagogía del oprimido* la «educación bancaria», que deposita saberes en estudiantes pasivos, y propuso una educación que despierte la conciencia crítica de los oprimidos. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron mostraron en *La reproducción* que la escuela tiende a convertir la herencia cultural de las clases favorecidas en mérito académico, con lo que legitima la desigualdad que dice combatir. Las tres posiciones describen algo real, y el estudiante puede llegar a la respuesta más defendible: que la educación hace varias de esas cosas a la vez, y que la pregunta política es cuál de ellas priorizar.

7. ¿Existe la violencia epistémica? ¿Qué explica el concepto y qué objeciones recibe?

Gayatri Spivak acuñó la expresión en «¿Puede hablar el subalterno?», de 1988, para describir cómo el saber colonial constituyó a los colonizados como objetos de conocimiento y los privó de voz. Miranda Fricker le dio una versión precisa en *Injusticia epistémica*, que figura en la bibliografía de segundo. Distingue la injusticia testimonial, cuando a alguien se le cree menos por un prejuicio sobre su identidad, de la injusticia hermenéutica, cuando a un grupo le faltan conceptos para entender su propia experiencia. Su ejemplo es el acoso sexual antes de que existiera la palabra.

Las objeciones apuntan al uso, más que al concepto de Fricker. El psicólogo Nick Haslam describió en 2016 el «deslizamiento conceptual»: las nociones de daño se expanden hasta cubrir fenómenos cada vez más leves, y al expandirse pierden precisión y ganan poder para cerrar discusiones. Cuando cualquier desacuerdo puede llamarse violencia, discrepar se vuelve una agresión. La propia definición de Fricker sirve de freno: la injusticia testimonial requiere un prejuicio que rebaje la credibilidad de alguien por lo que es, y discrepar con una tesis por sus méritos no entra ahí. El estudiante gana un concepto útil y, con él, el criterio para reconocer cuándo se lo está usando mal.

Fuentes

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Península. (Original de 1954).

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Boghossian, P. (2009). *El miedo al conocimiento*. Alianza.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción*. Laia.

Boyd, R. (1999). Homeostasis, species, and higher taxa. En R. A. Wilson (Ed.), *Species: New Interdisciplinary Essays* (pp. 141-185). MIT Press.

Brown, D. E. (1991). *Human Universals*. McGraw-Hill.

Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad*. Gedisa.

Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought*. Unwin Hyman.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.

Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Paidós.

Haslam, N. (2016). Concept creep. *Psychological Inquiry*, 27(1), 1-17.

Henrich, J., Heine, S. J. y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.

Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), 1-15.

Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Paidós.

Popper, K. (1997). *El mito del marco común*. Paidós.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber*. CLACSO.

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologías del Sur*. Akal.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia*. Katz.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. University of Illinois Press.

Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo*.

Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral.