

NEGACIÓN DEL SER PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Denial of the being for the recognition of the other

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*

edisonhiguera@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

El presente trabajo propone la negación del ser como punto de partida para el reconocimiento del Otro. En su desarrollo el autor define qué es Ontología y resume su historia; explica la ambigüedad y equívocidad que los vocablos ser y Ontología tienen en la actualidad; denuncia la incompatibilidad de las respuestas de la Ontología tradicional ante el cambio de paradigmas; sostiene que una “Ontología” de la educación debe realizar una reflexión sobre los actos educativos concretos, abandonando la abstracta reflexión sobre el ser y centrándola en la reflexión sobre el Otro.

Palabras claves

Ontología, metafísica, ser, otro, paradigma, actos educativos.

Abstract

This article proposes the negation of being as a starting point for recognition of the Other. The author defines ontology and gives an overview of its history. He then explains the ambiguity and evasiveness that surrounds the terms being and Ontology today. He further points out the incompatibility of the answers given by traditional Ontology in the face of the paradigm shift. He holds that an “Ontology” of education is to reflect on concrete educational acts, thus abandoning abstract reflection on Being and focusing on reflection on the Other.

Keywords

Ontology, metaphysics, being, other, paradigm, educational events.

Forma sugerida de citar: Higuera, Édison (2014). Negación del ser para el reconocimiento del Otro. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 17(2), pp. 139-158.

* Magister y PhD en Filosofía por la Pontificia Universidad Antonianum de Roma. Docente Agregado de la Carrera de Filosofía de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Docente Auxiliar de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

Introducción

En el presente artículo, “Negación del ser para el reconocimiento del Otro”, se pregunta por la pertinencia del problema del ser en la actualidad y la necesidad de la formulación de nuevas categorías metafísicas ante el cambio de paradigmas. Una de ellas es la categoría de “Otro” defendida por Emmanuel Levinas en su obra *Totalidad e infinito* (1983: 305-306); ser y Otro son categorías metafísicas opuestas, porque la metafísica del ser se encuentra sobre la base de la violencia y la imposición. Por ello, a juicio de Levinas, se requiere iniciar por la negación del ser para conquistar el reconocimiento del Otro (*Altrimenti che essere o al di là della essenza*, 1983: 219-220).

La importancia y la actualidad del problema abordado provienen de la centralidad que ocupa la persona humana en la reflexión actual. En nuestros días, no se reflexiona sobre el ser, en abstracto, sino sobre el hombre concreto. De modo que la irrupción del Otro, como categoría metafísica, se transforma en un tema ineludible. En resumen, la reflexión sobre el Otro, como alguien distinto de mí, se transforma en una urgencia.

El autor se propone exponer los fundamentos filosóficos que justifiquen la negación del ser para la valoración y el respeto del Otro; y determinar sus implicaciones pedagógicas.

La presente investigación considera la relación de oposición ser-Otro, desde la perspectiva de Emmanuel Levinas en *Totalidad e infinito* (2006a). Procura responder las siguientes preguntas: ¿Es posible mantener una reflexión ontológica ante el cambio de paradigmas y la ambigüedad de los vocablos ser y Ontología? ¿Es posible una Ontología de la educación que parta del problema del ser, en abstracto, o ella debe remitir a cuestiones concretas? ¿En qué sentido se plantea la negación del ser para el reconocimiento del Otro? ¿Qué implicaciones pedagógicas provienen del reconocimiento del Otro?

En su desarrollo, el autor expone: 1) la definición y la historia del término Ontología; 2) la ambigüedad y equivocidad que los términos ser y Ontología sufren en la actualidad; 3) las consecuencias que la Ontología debe asumir ante el cambio de paradigmas; 4) la consideración de la “Ontología” de la educación como reflexión sobre los actos educativos concretos; 5) la urgencia de la negación del ser para el reconocimiento del Otro; y, 6) las implicaciones pedagógicas de la centralidad del Otro en los procesos educativos.

Aunque Levinas ya propuso en sus obras encontrar un “más allá del ser”, una de las novedades del presente estudio consiste en justificar la caducidad del ser en base a la noción de paradigmas. Además, el reconocimiento de la noción levinasiana de Otro como “categoría metafísica”

podría considerarse una novedad. Finalmente, se podría destacar la consideración de los alcances pedagógicos de la noción levinasiana de Otro.

El artículo se basa en las aportaciones conceptuales de la Ontología, la epistemología, la filosofía de Levinas y la pedagogía.

Para el desarrollo del texto, el autor se ha servido del método hermenéutico, porque considera que la hermenéutica es “aquella doctrina filosófica que se propone establecer la naturaleza, el carácter, las condiciones y los límites de todo posible comprender” (Bianco, F. *Introduzione all'ermeneutica*, 2005: 4, traducción del autor). De modo que, al aplicar el método hermenéutico a la reflexión sobre el sentido del ser y el Otro, el autor se pone al límite del problema interpretativo cuando, sobre la base del pensamiento levinasiano, propone la negación del ser como condición para el reconocimiento del Otro, aplicándolo al problema educativo. Pues, aunque Levinas no se propuso realizar aportaciones directas al problema educativo, su categoría metafísica de Otro, resulta útil en dicha dirección. En este sentido se cumple la afirmación de Gadamer según la cual “el sentido de un texto trasciende a su autor” (2004: 346).



1. Definición e historia del término “Ontología”

Aristóteles (Aristóteles, 2005: 119) defendió la existencia de una ciencia que se ocupa universalmente de lo que es, en tanto que es; distinguiéndola de las ciencias particulares, que se ocupan únicamente de una parcela de la realidad (Irizar, 2011: 38). De modo que aquella disciplina filosófica que ahora llamamos Ontología coincide con la ciencia aristotélica del “ser en cuanto ser” (Aristóteles, 2005: 119).

Esta ciencia habría sido llamada “Metafísica”, no por Aristóteles, sino por uno de sus discípulos, probablemente por Andrónico de Rodas (s. I a. C): “*La Metafísica* es una colección de lecciones reunida por Andrónico bajo este título” (Düring, 2010: 447). Sin embargo, “a pesar de su antigüedad, la palabra “Metafísica” es desconocida en el Occidente latino hasta el siglo XII” (Fraile, 2005: 451).

En cambio, el surgimiento y la difusión de la expresión “Ontología” es mucho más cercana a nosotros. En 1606 el filósofo alemán Jacob Lorhard utiliza el término Ontología como sinónimo de metafísica, en su obra *Ogdoas Scholastica, continens Diagraphen Typicam artium: Grammatices (Latinae, Graecae), Logices, Rhetorices, Astronomices, Ethices, Physices, Metaphysices, seu Ontologiae* (Las ocho [disciplinas] escolásticas: contiene el diagrama típico de las artes : Gramáticas latina y griega, Lógica, Retórica, Astronomía, Ética, Física, Metafísica u Ontología); pocos años después, en 1613, el también filósofo alemán Rudolf Göckel (Rodol-



fus Goclenius en latín) recupera el término de Lorhard en el sentido de filosofía del ente (“Ontología, philosophia de ente”), en su *Lexicon Philosophicum, quo tamquam clave Philosophiae fores aperiuntur* (Léxico filosófico que les ha revelado desde fuera la clave de la Filosofía) (Ferrater Mora, 1981: 2422). Existen serios indicios de que Lorhard y Göckel habrían discutido sus puntos de vista en Marburgo en 1607.

Posteriormente, Leibniz utiliza el vocablo Ontología en la obra *Introductio ad Encyclopaediam arcanam* (Introducción a la Enciclopedia secreta u oculta), calificándola como “ciencia de lo que es y de la nada, del ente y del no ente, de las cosas y de sus modos, de la sustancia y del accidente” (Ferrater Mora, 1981: 2423).

Luego de ellos, Jean Le Clerc, en 1692, la llama *Ontologia sive de ente in genere* (Ontología o sobre el ente en general). Finalmente, Christian Wolf en 1730 “sintetizó y popularizó” esta disciplina en su obra *Philosophia prima sive Ontologia método scientifica pertracta, qua omnes cognitionis humanae principia continentur* (Filosofía primera y Ontología: tratamiento del método científico que contiene todos los principios del conocimiento humano) (Ferrater Mora, 1981: 2423). Wolf propone una división de la Filosofía en la que distingue entre Metafísica y Ontología. Según aquella división, la Filosofía tiene las siguientes partes: 1) Propaedeutica: Philosophia rationalis: Logica; 2) Theoretica: Metaphysica Scientia entis, mundi in genere atque spirituum; 3) Practica (Propedéutica: Filosofía racional: Lógica; 2) Teorética: Metafísica ciencia del ente, del mundo en general y de los espíritus). Según Wolf, la Ontología es una de las partes de la Filosofía Teorética y se dedica “al estudio del ser en general y sus propiedades” (Fraile, 2000: 974).

A partir de Wolf, Ontología será sinónimo de Metafísica General.

2. Ambigüedad y equivocidad de los vocablos ser y Ontología

La Ontología (Metafísica general) ha ocupado un lugar privilegiado dentro de los estudios filosóficos. Se la puede considerar como una disciplina noble y de larga historia. De hecho, Santo Tomás de Aquino concibió la Metafísica como “ama y señora de las demás ciencias” (Gron-din, 2006: 164). Por ello, a nuestro juicio no requiere ni de apologistas, ni de “sepultureros” (Nietzsche, s.f.: 19).

Sin embargo, la excelente claridad con la que ella ha definido su objeto de estudio y sus temas conexos, en siglos pasados, ha entrado en “crisis” desde el inicio de la Modernidad (Grenet, 1992: 20); y se ha agudizado con el “giro lingüístico” de la contemporaneidad (Irizar, 2011: 29-

35). Por ello, se hace necesario preguntarse por la razón que condujo a la pérdida de aquella su luminosidad inicial.

Durante el Medioevo y hasta no hace mucho, la Ontología parecía disponer de respuestas claras al problema del ser y la esencia, de la causa y el efecto, del acto y la potencia, etc.; y sus respuestas resultaban plausibles y definitivas. Sin embargo, desde hace un poco más de un siglo, muchos autores han buscado un marco teórico y un lenguaje alternativo al del ser. Pues, hablar del ser, en el fondo, es hablar de todo y de nada.

Siguiendo la lógica propia de la Ontología, deberíamos afirmar que no hay ser, sino ente. Pero, con ello no habríamos ganado nada; pues seguiríamos condenados a la tutela del ser. En el fondo, esto les ocurrió a Heidegger y Sartre cuando, el primero en su afán por lograr la superación de la Metafísica Occidental, consideró suficiente con denunciar el olvido del ser (Heidegger, 2001: 13) y el señalamiento del lenguaje como casa del ser (Heidegger, 2006: 86); mientras el segundo, consideró haber cumplido su misión al declarar que el ser y la nada forman una pareja inseparable (Sartre, 2002: 159).

Para nuestros contemporáneos occidentales, el lenguaje del ser resulta vacío y sin referentes. Ser es un nombre que no remite a nada (Düring, 2010: 927) y que carece de valor real para la vida cotidiana; lo cual quiere decir, probablemente, que el tiempo del ser ha terminado. Sin embargo, la supuesta caducidad del ser y de la Ontología no se debe a inconsistencias o contradicciones en las doctrinas que lo han explicado, con razón Kant nos recuerda, en el Prefacio de 1781, que la Metafísica anteriormente fue llamada “reina de todas las ciencias” (Kant, *Crítica de la Razón Pura*, 2004: 5). No faltaba más. Aquellos que han estudiado con seriedad la Ontología tradicional reconocen que es un edificio sólido, sin fisuras; sin puertas ni “ventanas” (Leibniz, 1961: 27) semejante a las mónadas de Leibniz. Y que, sin embargo, no es capaz de responder a las inquietudes del hombre de hoy, *hic et nunc* (Aubenque, 2009: 9-18).

Por ello, explicar la doctrina del ser a nuestros contemporáneos no es algo que suscite profunda emoción, como cuando Kant defendía la existencia de la “cosa en sí” (Kant, 2004: 19), que por lo menos concedía a su doctrina cierto aire enigmático. En el fondo, el ser se ha auto-confinado a una dimensión ajena a nuestra realidad y se ha vuelto incapaz de escapar de ella.

La Ontología tradicional se ha mostrado incapaz de responder a los interrogantes más profundos del hombre de hoy. Por ello, algunos autores actuales han preferido repudiarla por su excesivo dogmatismo: véase por ejemplo la obra *Ética sin Ontología* (Putnam, 2013: 42); o en su nombre indagar sobre realidades diversas, menos sobre el ser.

Algo semejante ha sucedido con el término “ser”. Pues, mientras en la Ontología clásica el ser es reconocido como *primum cognitum*. “ens est illud quod primo cadit in cognitione humana” (el ente es aquello que primero se hace presente al conocimiento humano) (Tomás de Aquino, 1959: s/n), como “lo más perfecto de todo” (*esse est inter omnia perfectissimum*), “la actualidad de todos los actos” (*esse est actualitas omnium actuum*) y “la perfección de todas las perfecciones” (*perfectio omnium perfectionum*) (Tomás de Aquino, 1953: s/n), para el hombre de hoy, el término “ser” requiere casi siempre de un sustantivo y un adjetivo que lo expliciten. Por ejemplo: Fulano es un hombre sabio. En esta oración simple, “es” interviene como verbo que une el sujeto Fulano con el predicado hombre justo.

Otro uso, más bien antropológico del vocablo ser, lo encontramos en el *Informe Delors* (Delors, 1996: 106), donde el “aprender a ser” es presentado como uno de los cuatro pilares de la educación. El aprender a ser señala el camino por el que los seres humanos alcanzan el desarrollo global como personas y el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico.

Por tanto, como se puede colegir de cuanto antecede, los términos Ontología y ser son utilizados, en nuestros días, para significar diversos aspectos de la realidad, nunca para referirse a la totalidad de cuanto existe (Irizar, 2011: 19), como sucedía en la metafísica clásica. Una vez que hemos recordado la definición y la historia del término Ontología y la ambigüedad y equivocidad que han asumido los vocablos ser y Ontología, se pretende establecer qué actitud filosófica deben asumir los metafísicos ante el cambio de paradigmas.

3. La Ontología ante el cambio de paradigmas

A continuación se desarrolla una reflexión filosófica sobre la posición de la Ontología ante la modificación del horizonte de auto-comprensión de la humanidad. Para ello se hace necesario formular algunas preguntas: ¿Deberíamos deducir, acaso, que numerosos filósofos medievales y modernos han agotado sus mejores esfuerzos en la discusión de algo que en realidad no es? Significa, entonces, ¿que la Ontología discutió por tanto siglos acerca de un problema que realmente no era problema? ¿Cómo responderemos adecuadamente a nuestra generación, para la cual el “ser” es lo más próximo a la nada, pues el uso actual del término ser carece de referentes ontológicos fuertes; mientras que la expresión Ontología ha pasado a significar el estudio de reducidos ámbitos del ser, nunca a su totalidad?

¿Cómo haremos justicia a tantos autores que en el pasado han defendido con ilusión casi religiosa la noción de ser, creyendo encontrar en ella un apoyo para la defensa de Dios y la religión?

La respuesta a estas preguntas se encuentra, a juicio del autor, en aquello que desde Kuhn llamamos “paradigmas”. Los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1980: 13).

Gracias a Kuhn, Occidente ha comprendido que las respuestas a las grandes interrogantes de las ciencias naturales (y por qué no humanas) no pueden ser siempre las mismas. Por sus investigaciones en torno a la epistemología, la mayor parte de las ciencias ha procurado modificar la descripción de la realidad conforme a cada nuevo paradigma vigente (Artigas, 1999: 71-88).

La mayor parte, mas no todas, como la filosofía tradicional, prefirieron declarar la existencia de una *philosophia perennis* (Huxley, 1999), que soportaría los embates de los cambios paradigmáticos.

¡Grave error! Pues, después de Kuhn aquellos que hacían filosofía al estilo de la filosofía tradicional y se atrincheraron en el pasado, respondiendo a las cuestiones de hoy, con un lenguaje de ayer, han quedado rezagados.

La Ontología no puede (¡no debe!) continuar como si nada hubiera sucedido en la auto-comprensión del hombre y en el entorno cultural de la humanidad. Pues, aunque no lo hubiera destacado Kuhn, resultaría innegable que el modo en el que el hombre se comprende a sí mismo ha cambiado. Y lo ha hecho en los diversos ámbitos de la vida humana: científico, tecnológico, sociológico, religioso, ético, cultural, etc.

En cada uno de los antedichos ámbitos y en muchos otros, los cambios son numerosos que enumerarlos y analizarlos conducirían nuestro ensayo fuera de su plan inicial.

Baste mencionar, por ejemplo, que en torno al “problema de la racionalidad científica” es posible encontrar numerosas explicaciones. Ocho de las cuales han sido estudiadas por Mariano Artigas en una de sus obras (Artigas, 1999: 23-181).

En el campo tecnológico, los filósofos observan con preocupación el desarrollo vertiginoso de la tecnología, el impacto que tiene en la vida diaria de los hombres y las proyecciones que pudiera tener en la configuración del mundo futuro (Vega Encabo, 2009: 323-341). En ese caso, el problema filosófico que se plantea es el siguiente: Tomando en cuenta la invasión que sufrimos por parte de equipos electrónicos en los diversos ámbitos de la vida, ¿cuál es el margen de decisión que tenemos para prescindir de ellos? Por ejemplo: ¿Podemos sobrevivir un día sin nuestro

teléfono celular? ¿Cómo nos sentimos sin el apoyo de nuestros computadores, portátiles, tablets y teléfonos inteligentes? ¿Será que la tecnología al mismo tiempo que facilita nuestras vidas terminará por esclavizar al hombre?

En lo sociológico constatamos que el mundo, descrito como “aldea global” por McLuhan, en el que se sienten los efectos de la comunicación sobre la cultura, actualmente se mantiene polarizado (Esteinoud Madrid, 1997: párrafo 1). En él coexisten y se acentúan, como dos polos aparentemente opuestos, lo global y lo local. Así lo sostiene Roland Robertson:

Mi esfuerzo aquí se ha dirigido en exclusiva a dar cuenta de dos tendencias aparentemente opuestas: la homogeneización y la heterogeneización. En última instancia, ambas tendencias simultáneas se complementan e interpenetran; incluso cuando ciertamente puedan colisionar -y colisionan- en situaciones concretas (Robertson, 1997: 26).

146



En el ámbito religioso, el panorama es distinto al proyectado por Nietzsche. No se puede decir que hayamos asistido a una verdadera “muerte de Dios” (Nietzsche, 1967: 114-15), sino solo a una modesta “desaparición de la forma social de la religión” (de Sahagún Lucas, 1999: 3). A ello se debe sumar que mientras un número mayoritario ha abandonado las prácticas sociales de la religión y profesa el desprecio por los “grandes relatos”, otros demuestran sentida nostalgia por ellos (Mardones, 1999: 9-14). Además, se constata que en nuestros días ha dejado de ser una prioridad iniciar el discurso filosófico demostrando la existencia o la inexistencia de Dios. Los filósofos de hoy prefieren dirigir su atención hacia otros temas.

En el campo de la ética, las tensiones se producen entre ética universal y éticas particulares, ética heterónoma y ética autónoma, objetivismo y subjetivismo, ética absoluta y éticas relativas. Si se considera la humanidad en abstracto o los pequeños grupos humanos la discusión se plantea en los siguientes términos: mientras la ética general sostiene la existencia del “estudio filosófico-práctico de la conducta humana” (Rodríguez, 2010: 19), tomada en sentido universal; otros prefieren hablar de éticas particulares y hasta “débiles”, que se ajustan y justifican el comportamiento de los diversos grupos humanos, considerados en particular (Girard, 2006: 29-45).

En cambio, cuando la ética propone la justificación de las normas morales tomando como referencia su origen (externo o interno al sujeto), nos encontramos ante éticas heterónomas y éticas autónomas. Las primeras consideran que las normas tienen como fundamento una voluntad exterior al sujeto que debe cumplirlas; mientras las segundas afirman que el hombre por sí solo, por medio de su razón y su voluntad es capaz de

determinar la bondad o maldad de los actos humanos, sin recurrir a ningún agente externo (Kant, 2007: 84).

Las tensiones entre éticas objetivas y subjetivismo y éticas absolutas y éticas relativas reproducen *mutatis mutandis* el problema descrito respecto de la ética universal y las éticas particulares.

En el ámbito de la cultura, mientras a finales del siglo pasado se pensaba en la posible desaparición de las diversidades culturales a causa de la globalización, hoy en día las tensiones culturales se reflejan entre cultura universal y culturas locales, imposición cultural y autonomía cultural, grandes culturas y pequeñas culturas:

Empíricamente, es evidente que a pesar de la globalización presuponga menores diferencias entre las culturas (...) de igual forma, se sostienen y se afianzan muchas de las identidades culturales que provocan el crecimiento de las naciones multiétnicas y presionan para que los Estados sean cada vez más abiertos al pluralismo ya a la diversidad (Macías, 2005).

Los párrafos que anteceden desean destacar hacia dónde se orientan las preocupaciones de los hombres de hoy. Ninguna de ellas gira en torno al ser, sino más bien en torno a cuestiones que tienen que ver con aquello que viven las personas, individual y socialmente.

En definitiva, no significa que la discusión sobre el ser haya sido una cuestión “sin sentido” (Carnap, 1978: 73), abordado por numerosos pensadores desde Parménides hasta hace pocos decenios. Tampoco significa que la eliminación de la noción de ser, en sentido fuerte, conduzca a la eliminación de la idea de Dios: No debemos olvidarnos que la Metafísica tradicional “considera a Dios como un ente, el ente primero” (Irizar, 2011: 44) y que la consecuencia del abandono de la idea de ser redundaría, según algunos autores, en la supuesta negación de Dios.

Los nuevos usos lingüísticos de los términos Ontología y ser, e incluso su olvido, no deben conducirnos a pensar que aquellos numerosos autores erraron el blanco, o que dieron golpes al vacío en una habitación oscura. Solo significa que el paradigma que lo sostenía en el pasado ya no está vigente. Sus respuestas fueron válidas y plausibles en otro horizonte de pensamiento, pero ahora no. Como se ha intentado mostrar, el horizonte de comprensión de los problemas de la humanidad se ha modificado sustancialmente en los últimos decenios, abarcando los diversos planos de análisis de la realidad: científico-técnico, lo sociológico, cultural, religioso, ético, etc.

Como se recordará, hasta ahora se ha presentado la definición y la historia del término Ontología; la ambigüedad y la equivocidad de los vocablos ser y Ontología; y la situación de la Ontología ante el cambio

de paradigmas. A continuación se introduce la cuestión de la Ontología de la educación, considerada como una reflexión acerca del ser de la educación.

4. La Ontología de la educación como reflexión acerca del ser de la educación

En el presente número de Sophia: *colección de Filosofía de la Educación* reflexionamos acerca de la Ontología de la Educación. Pero, ¿qué se entiende por Ontología de la Educación?

Si se quiere una definición formal, la Ontología de la Educación sería aquel (ámbito de la Ontología) que se pregunta por el 'ser' de la educación. Lo que nos llevaría a preguntas como: ¿en qué sentido indagamos sobre el "ser" de la educación? ¿A partir de qué medios o instrumentos pretendemos evidenciar el "ser" de la educación? ¿En qué momentos y/o ámbitos del acto educativo podemos detectar su "ser"?

Lo que ahora interesa destacar es la plausibilidad y la conveniencia filosófica de la pregunta por el "ser" de la educación. ¿Existe verdaderamente el "ser" de la educación? ¿O tal vez la pregunta indica que continuamos aferrados a un paradigma que ya no sigue vigente en nuestra época? ¿Continúa siendo necesaria una indagación sobre el ser si las preocupaciones de la humanidad son otras?

5. Ontología de la educación como reflexión sobre los actos educativos concretos

En otra ocasión, hemos sostenido que el objeto material de la educación es "el hombre en cuanto ente educable" mientras que su objeto formal sería la educación o mejor "acto educativo" (Higuera, 2013: 25-26). Según esto aquello que constituye 'formalmente' la educación son los actos educativos. Dicho de otro modo, sin actos educativos no existe educación.

Profundizando la afirmación anterior, se debe decir que no es suficiente que se encuentren en el mismo espacio físico el educador y el educando; ni que el educador ostente un título de tal o cual nivel. Tampoco es sinónimo y garantía de educación la existencia de una moderna infraestructura física y tecnológica. Consideramos que existe una *conditio sine qua non* para que se realice la educación. Para que podamos hablar de educación en su profundo sentido antropológico, debe existir, además,

el “carácter intencional” (García & García 2012: 55; Moore, 2006: 60) de educar, lo cual se logra a través de actos educativos concretos.

De modo que, una Ontología de la educación que pretenda ubicarse fuera del espacio de la Ontología tradicional debería propiciar una reflexión sobre los actos educativos concretos. No se puede volver a cometer el error de concebir el ser de la educación desde unos presupuestos ubicados fuera del ámbito de lo real. Especialmente, en ámbito educativo debemos sentirnos reclamados por el *hic et nunc*.

La Ontología de la educación debe preocuparse por lo que sucede “aquí y ahora”, dejando de lado preguntas que lo alejen de la comprensión de la realidad tal como la viven y la sienten los actores involucrados en el proceso educativo.

6. Ontología de la educación como negación del ser

De todo lo anterior se desprende que una Ontología de la educación que desee responder a los interrogantes de los hombres de hoy, debe partir del “olvido del ser”. Pues, mientras la Ontología tradicional ha insistido en la defensa del lenguaje del ser, aquellos que han descontinuado su cultivo o nunca lo han hecho, la sienten demasiado alejada de la realidad: “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo Otro al Mismo, por mediación de un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser” (Levinas, 2006a: 67).

Si la Ontología tradicional, considerada como la doctrina del ser, ya no responde a nuestros interrogantes más profundos, parece plausible emprender la búsqueda de una alternativa filosófica que sí lo haga: “De modo que su intención crítica lo lleva más allá de la teoría y de la ontología: la crítica no reduce lo Otro al Mismo como la ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo” (Levinas, 2006a: 67).

Pero, ¿cómo seremos capaces de construir un lenguaje no-ontológico?, ¿cómo escaparemos a la seducción del ser?, ¿cómo podríamos desarrollar una reflexión profundamente filosófica (léase “metafísica”) sin recaer en las telarañas del ser?

La necesidad de la negación del ser, de la que hemos hablado en el presente artículo, insiste en la importancia de los actos educativos concretos y sus actores. De esa manera, pretende evitar que sus reflexiones nos conduzcan a conclusiones sin referentes concretos, pues la educación “debe servir de preparación para la vida” (Gómez Paredes, 2010: 179). En ese sentido, hablar del ser es hablar de nada; mientras que, hablar de los actos educativos y de sus actores nos permite reflexionar sobre nuestro ejercicio docente con los pies sobre la tierra.

En este nuevo horizonte comprensivo, el problema ya no debe ser planteado en términos de “ser o no ser” (Levinas, 2003a: 46; 2006b: 20); sino más bien de manera existencial y vital: ¿cómo puedo comprender este mundo que me rodea?, ¿cómo puedo comprenderme a mí mismo como persona?, ¿existe algo que justifique mi orientación hacia lo bueno?; en definitiva -y ya en ámbito educativo- ¿en qué consisten los actos educativos concretos? Dicho aún con mayor radicalidad, la reflexión acerca de los actos educativos debe remitirnos a la praxis educativa concreta, en lugar de conducirnos fuera de ella (Moore, 2006: 35).

Una vez abandonado el lenguaje de la Ontología tradicional, se nos presenta como tarea urgente e ineludible la creación de nuevas categorías metafísicas. Categorías que mantengan el equilibrio entre profundidad metafísica y compromiso con lo real.

Considero que en aquella dirección quisieron seguir las reflexiones de Heidegger, Sartre y Vattimo: Heidegger, al hablar de “existenciales” del Dasein, antes que de características esenciales; aunque lastimosamente circundadas por el horizonte del Sein. Dígase lo mismo de Sartre, quien al reformular las nociones de en-sí y para-sí; y al relacionar el ser y la nada como pareja indisoluble (Sartre, 2002: 159), de modo aparentemente revolucionario, no fue capaz de abandonar el lenguaje del ser. Dígase lo propio de Vattimo, quien en su “Pensamiento débil” sostiene la necesidad de un “indebolimento dell’essere” (Vattimo, 1986: 7-11) antes que su olvido.

Se requiere partir de la negación del ser para alcanzar el horizonte del Otro.

La formulación de categorías metafísicas que se ajusten al nuevo horizonte de comprensión de lo real es una tarea que, por el momento, diferimos; sin que, por ello, se anule su exigencia.

7. El reconocimiento del Otro

El camino para la sustitución de la gramática del ser y para la formulación de nuevas categorías metafísicas, como ya se dijo, es una tarea pendiente. Sin embargo, se pueden encontrar las bases para la elaboración de un nuevo discurso metafísico, capaz de situarse “más allá del Ser” (Levinas, 2006a: 305).

Efectivamente, Levinas ha insistido en la necesidad de romper el nexo entre el ser humano y el ser (Levinas, 1983: 219-220; Higuera, 2007: 28-29). Pues, a su juicio, dicha relación no permite pensar la diferencia entre lo Mismo y lo Otro Dicho en pocas palabras, el concepto metafísico de ser no deja espacio para la comprensión de la diferencia. La metafísica

de la Identidad conduce a la in-diferencia y termina por reducir al Otro a un concepto que lo absorbe: Totalidad.

Más profundamente aún, Levinas está convencido de que la noción de ser, utilizada como sinónimo de Identidad, puede ser fuente de opresión y de violencia (Higuera, 2010: 102). Pues, cuando se anulan las diferencias individuales y se exige uniformidad se termina oprimiendo y violentando al Otro. Este se siente obligado a ajustarse a ciertos moldes o estereotipos que lo conducen a falsear su “ser”: “No es pues una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro al Mismo” (Levinas, 2006a: 69).

Parafraseando a Levinas, en *Totalidad e Infinito* (2006a: 62), cuando afirma que “la relación metafísica no podría ser, propiamente hablando, una representación, porque lo Otro se disolvería allí en el Mismo”, podríamos decir que cuando lo Otro es subsumido por el Mismo se produciría una pérdida de la identidad en favor de la Identidad; es decir, se realiza “la reducción de lo Otro al Mismo” (2006a: 69).

En *De otro modo de ser o más allá de la esencia*, Levinas declara que en la guerra se evidencia el drama del interés de la esencia:

El interés del ser se dramatiza en los egoísmos que luchan unos contra otros, todos contra todos, en la multiplicidad de egoísmos alérgicos que están en guerra unos con otros y, al mismo tiempo, en conjunto. La guerra es el gesto o el drama del interés de la esencia (1983: 47).

Con el deseo de establecer diferencias entre su pensamiento y la metafísica de la esencia, Levinas (2006b: 17-21) ha propuesto la noción ética de “Otro”, equivalente a una Filosofía Primera. El autor del presente artículo pretende destacar su importancia, no solo como categoría metafísica, como categoría pedagógica.

En efecto, establecer la categoría de Responsabilidad por el Otro, como aquel cuyo rostro “me señala, me demanda, me reclama” (Levinas, 2006b: 18), nos permite ampliar el horizonte para repensar el hecho educativo. A partir de la anterior exigencia, el docente debería desarrollar una sensibilidad especial para descubrir en la epifanía del rostro del Otro (de cada uno de los estudiantes) una interrogación, una demanda, un reclamo.

El rostro del Otro se transforma de este modo, para el docente, en lugar privilegiado de su manifestación. Es el espacio sagrado en el que el Otro se me revela y me cuestiona: “El rostro hace de la educación responsabilidad” (Bárcena y Mèlich, 2014: 150).

Pensar en el Otro, como aquello distinto de lo Mismo, constituye una invitación a repensar nuestra acción docente y la noción misma de educación. La imposibilidad de la reducción del Otro a lo Mismo debe

llevarnos a la revisión de los distintos componentes de la teoría pedagógica: “las metas de formación, el concepto de desarrollo, contenidos y experiencias de enseñanza, relación maestro-alumno y los métodos de enseñanza” (Flórez, 2005: 169).

Los docentes deberían re-conceptualizar y redirigir los actos educativos a partir de la categoría levinasiana de Otro. Estos no pueden tomar como punto de partida la noción de ser, porque de ese modo todos y cada uno de los estudiantes se verían obligados a ajustarse a moldes o estereotipos prefijados por terceras personas. La noción de ser/Identidad terminaría por anular sus diferencias individuales y su creatividad personal. Por el contrario, el reconocimiento del Otro permitiría al mismo tiempo, el respeto de las diferencias individuales y la preservación del rigor académico exigido a las instituciones educativas en los diversos niveles.

Si ninguno de aquellos “Otros”, a quienes el docente “educa”, puede ser tratado desde la lógica de la Identidad, que es una lógica de la reducción de lo diverso a lo Mismo, esto quiere decir que el docente tiene que comenzar respetando sus diferencias individuales:

De acuerdo con esto, solo asentando dicha relación, en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación (Bárcena y Mèlich, 2014: 157).

Ninguno de ellos puede ser reducido o uniformado en base a unos criterios pre-establecidos según la lógica omnicomprendiva del Ser, sino que tiene que ser abordado desde su categoría de Otro:

No es que el Otro violento al Mismo, no es que para contemplar su infinitud el Mismo tenga que negarse, como si el otro se situara en un plano de autoridad o como si fuese un ser sobrenatural al que habría que subyugarse: En la relación, el Otro “permanece al nivel de quien los recibe, sigue siendo terrestre. Esta presentación es la no-violencia por excelencia, porque, en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instauro” (Aguirre y Jaramillo, 2006: 15).

Adicionalmente, según Levinas debo ser capaz de “descubrirme en el rostro del prójimo como *responsable* de él” (2006b: 19). De modo que cuando veo el rostro del Otro, este me lleva a descubrir mi responsabilidad ante él. Es tan profunda esta exigencia, que si bien nos implica a todos, lo hace de una manera particular a los docentes. Ellos son, en efecto, los primeros que deberían sentirse interpelados por el rostro de sus

estudiantes, pues sobre ellos recae la responsabilidad de educar a Otros distintos de sí.

El rostro del Otro da origen a un tipo especial de responsabilidad. La responsabilidad por el Otro establece una responsabilidad primera, anterior a mis propios intereses. Es tan radical que me impele a “responder por la muerte del otro antes de tener que *ser*” (Levinas, 2006b: 18). Quiere decir que como ser humano llego a experimentar verdadera responsabilidad ética frente a la vida del Otro: responsabilidad que concede prioridad ética al Otro antes que a mí “tener que ser”.

En nuestro caso, siguiendo el pensamiento de Levinas, el docente debe ser capaz de dejar de lado su “tener que ser” ante la urgencia de responder por la vida del Otro. De este modo, el Otro se transforma para él en presupuesto de su praxis educativa, porque su responsabilidad ha sido depositada en sus manos. Tan profunda es dicha responsabilidad que, en virtud de ella, el docente concede prioridad a los estudiantes antes que a sí mismo (antes que a su “tener que ser”).

Antes de concluir el presente artículo se hace pertinente una aclaración final acerca del sentido de la expresión “más allá del Ser”.

Buscar un “más allá del ser” no significa, de ningún modo, la negación de Dios; significa más bien “liberar a Dios del problema del ser” (Ripanti, 1993: 118). Al contrario, debemos recordar que en la tradición hebraica en general, y veterotestamentaria en particular, la santidad del Altísimo exige que su Nombre sea respetado: Ex 20, 7 (Biblia de Jerusalén, 1998: 95). Este se vuelve “misterioso e impronunciable” (Ratzinger, 2011: 158):

La tradición relaciona ese nombre [Yahvé] con la vocación de Moisés y, con el paso del tiempo, lo ha sacralizado de tal forma que ha dejado de pronunciarse, convirtiéndose en el “tetragrama” sagrado, las cuatro letras, que nunca se leen (YHWH), siendo sustituidas por otros nombres equivalentes: Adonai, Kyrios, Señor, Maqom, Sheiná, Shem, etc. (Pikaza, X. y Aya, A., 2009: 1211)

En este sentido, aquello que la teología occidental con ligereza llama “Dios”, viene a ser aquello que, precisamente, no se puede nombrar. Pues, Aquel que no se encuentra sujeto a las categorías espacio-temporales, mucho menos puede verse aprehendido por la palabra humana:

Y por ello no es del todo correcto que en las nuevas traducciones de la Biblia se escriba como un nombre más este nombre, que para Israel es siempre misterioso e impronunciable, rebajando así el misterio de Dios, del que no existen ni imágenes ni nombres pronunciables, al nivel ordinario de la historia genérica de las religiones (Ratzinger, 2011: 157-158).

Tampoco se puede encontrar fundamentos en las Sagradas Escrituras que permitan identificar a aquel que es el Santo, el Altísimo, el Señor con el ser. Este argumento en resumido magistralmente por Benedicto XVI (2005) en su encíclica *Deus caritas est*:

Ante todo, está la nueva imagen de Dios. En las culturas que circundan el mundo de la Biblia, la imagen de dios y de los dioses, al fin y al cabo, queda poco clara y es contradictoria en sí misma. En el camino de la fe bíblica, por el contrario, resulta cada vez más claro y unívoco lo que se resume en las palabras de la oración fundamental de Israel, la Shema: “Escucha, Israel: El Señor, nuestro Dios, es solamente uno” (Dt 6, 4). Existe un solo Dios, que es el Creador del cielo y de la tierra y, por tanto, también es el Dios de todos los hombres. En esta puntualización hay dos elementos singulares: que realmente todos los otros dioses no son Dios y que toda la realidad en la que vivimos se remite a Dios, es creación suya. Ciertamente, la idea de una creación existe también en otros lugares, pero sólo aquí queda absolutamente claro que no se trata de un dios cualquiera, sino que el único Dios verdadero, Él mismo, es el autor de toda la realidad; ésta proviene del poder de su Palabra creadora. Lo cual significa que estima a esta criatura, precisamente porque ha sido Él quien la ha querido, quien la ha “hecho”. Y así se pone de manifiesto el segundo elemento importante: este Dios ama al hombre (párrafo 9).

Esto quiere decir que las expresiones “Dios” y “ser” provienen de un horizonte cultural diverso del entorno hebraico. Veamos lo que afirma Heidegger al respecto: “Ser y Dios no son idénticos y yo nunca trataré de pensar la esencia de Dios con la ayuda del ser” (Citado por Ripanti, 1993: 118). Tales nombres resultan ajenos al lenguaje bíblico del Antiguo Testamento y a la cultura judaica. Por ello, sería infundado pensar que la negación del ser implique per se la negación de “Dios”. Pues, en el fondo, Aquel que supera en grandeza los cielos y la tierra se encuentra mucho “más allá del Ser y el no ser” (Ripanti, 1993: 117).

Conclusiones

Los argumentos contenidos en las páginas precedentes no tienen como intención inicial conseguir la aceptación de los filósofos profesionales, antes bien se desea provocar su reacción crítica. Si, por lo menos, lográsemos depertar la crítica, en buena hora.

Como conclusiones del texto se señalan las siguientes:

1. Puesto que los paradigmas que explican los problemas naturales y sociales han cambiado, resulta descontextualizado (¿anacrónico?) mantener una reflexión acerca del ser.
2. Si desea conservarse una “Ontología” de la educación, ella debería centrarse en la discusión de los actos educativos concretos; no en nociones abstractas como el ser.
3. Según Levinas, la noción de ser se encuentra a la base de la reducción del Otro a lo Mismo, de la diversidad a la Identidad. Por ello, se debe partir no del ser, sino del Otro.
4. La colocación del Otro como centro de la reflexión metafísica permite al docente:
 - a) El rescate de las diferencias individuales y la liberación de las capacidades creativas de los estudiantes;
 - b) Replantearse los componentes de su teoría pedagógica, del currículo y de los actos educativos concretos;
 - c) Saberse responsable del Otro (el estudiante);
 - d) Situar los intereses del Otro antes que los suyos.



Bibliografía

AGUIRRE, Juan & JARAMILLO, Luis

- 2006 El Otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [En línea]. No 4. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/docDetail.action?docID=10317355&p00=1%C3%A9vinas%20educacion> [Consultada el 10 de octubre de 2014].

ALVIRA, Tomás, Luis Clavell & MELENDO, Tomás

- 2001 *Metafísica* (8a. ed.). Pamplona: EUNSA.

ARISTÓTELES

- 2005 *Metafísica*. En Proyecto Filosofía en español [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10119.htm> [Consultada el 16 de septiembre de 2014].

ARTIGAS, Mariano

- 1999 *El desafío de la racionalidad* (2a. ed.). Pamplona: EUNSA.

AUBENQUE, Pierre

- 2009 *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona. Editorial: Grijalbo Mandadori, S.A.

BÁRCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles

- 2014 *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/docDetail.action?docID=10877150&p00=1%C3%A9vinas%20educacion> [Consultada el 10 de octubre de 2014].

BENEDICTO XVI

- 2005 *Carta encíclica Deus caritas est*. [En línea], disponible en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html [Consultada el 10 de octubre de 2014].

BIBLIA

1998 *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CARNAP, Rudolf

1978 La supresión de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En: Alfred Ayer, *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEPEDA, Juan

2007 *Ontología de la educación. Lineamientos de la educación con sentido de ser*. Bogotá: Whity.

DE AQUINO, Tomás

1953 *Super Boethium De Trinitate: q.1, a.3, ad 3*. [En línea], disponible en: <http://www.corpusthomicum.org/cbt.html> [Consultada el 8 de octubre de 2014].

2011 *Quaestiones disputatae De potentia, q.7, a.2, ad 9*. [En línea], disponible en: <http://www.corpusthomicum.org/qdp7.html> [Consultada el 8 de octubre de 2014].

DELORS, Jacques

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

DÜRING, Ingemar

2010 *Aristóteles*. México: UNAM.

ECHEVERRÍA, Rafael

2008 *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

2012 *Ética y coaching ontológico*. Buenos Aires: Granica.

ESTEINOUD MADRID, Javier

1997 El pensamiento de McLuhan y el fenómeno de la aldea global. *Revista Razón y Palabra* [En línea]. Julio, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/aldjav.htm> [Consultada el 7 de octubre de 2014].

FERRARIS, Maurizio

2005 *Ontología del telefonino. Dove sei?* Milano: Bompiani.

FERRATER MORA, José

1981 *Diccionario de Filosofía* (3a. ed., Vol. 3). Barcelona: Alianza Editorial.

FLÓREZ OCHOA, Rafael

2005 *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill, UTPL.

FRAILE, Guillermo

2000 *Historia de la Filosofía. III Del Humanismo a la Ilustración* (Vol. III). Madrid: BAC.

2005 *Historia de la Filosofía. I Grecia y Roma* (Vol. I). Madrid: BAC.

GADAMER, Hans-Georg

2004 *Veritá e método* (16a. ed.). Milano: Bompiani.

GARCÍA, María & GARCÍA, Juan

2012 *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid: Narcea-UNED.

GIRARD, René

2006 *Literatura, nímesis y antropología*. Buenos Aires: Granica.

GÓMEZ PAREDES, María

2010 *Filosofía de la Educación*. Loja: UTPL.

GRENET, Paul-Bernard

1992 *Ontología*. Barcelona: Herder.

GRONDIN, Jean

2006 *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Herder.

HEIDEGGER, Martin

2006 *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

2001 *Essere en tempo* (18a. ed.) Milano: Longanesi.

HIGUERA, Édison

2007 *Ermeneutica e Nichilismo in Gianni Vattimo*. Roma: Pontificia Universidad Antonianum.

2010 Metaphysics, Violence, and Alterity in Gianni Vattimo. En Silvia Benso & Brian Schroeder, *Between Nihilism and Politics. The Hermeneutics of Gianni Vattimo* (pp. 101-119). New York: State University of New York.

2013 Pre-requisitos epistemológicos de la Filosofía de la Educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* (14), 19-31.

HUXLEY, Aldous

1999 *La Filosofía perenne* (4a. ed.). Buenos Aires: Sudamericana.

IRIZAR, Liliana

2011 *Nociones fundamentales de Metafísica Aristotélico-tomista*. Bogotá: San Pablo.

KANT, Immanuel

2004 *Crítica de la Razón Pura* (8a. ed.). Buenos Aires: Losada.

KUHN, Thomas

1980 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEIBNIZ, Gottfried

1961 *Monadología* (2a. ed.). Buenos Aires: Aguilar.

LEVINAS, Emmanuel

1983 *Altrimenti che essere o al di là della essenza*. Milano: Jaca: Book.

2006a *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

2006b Ética como Filosofía Primera [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4162777>; <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf> [Consultada el 03 de Septiembre de 2014].

MACÍAS, Alejandro

2005 Globalización, competitividad y cultura local. En *e-Gnosis* [En línea] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73000306> [Consultada el: 04 de septiembre de 2014].

MARDONES, José María

1999 *Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*. Santander: Sal terrae.

MOORE, T.W.

2006 *Filosofía de la Educación* (2a. ed.). México: Trillas.

NIETZSCHE, Friedrich

1967 *La Gaya ciencia*. Buenos Aires: Ediciones del Mediodía.

s.f. *Así habló Zarathustra. Un libro para todos y para ninguno*. Bogotá: La Oveja Negra.

PIKAZA, Xabier & AYA, Abdelmumin

2009 *Diccionario de las tres religiones: Judaísmo, Cristianismo, Islam*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

PUTNAM, Hillary

2013 *Ética sin Ontología*. Barcelona: Alpha Decay.

RATZINGER, Joseph

2011 *Jesús de Nazaret. Primera parte: Desde el Bautismo a la Transfiguración* (2a. ed.). Madrid: La Esfera de los libros.



- RIPANTI, Graziano
1993 *Parola e ascolto*. Brescia: Morcelliana.
- ROBERTSON, Roland
1997 Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, *Global Modernities*. [En línea], disponible en: <http://books.google.com.mx> [Consultada el 15 de octubre de 2014].
- RODRÍGUEZ, Angel
2010 *Ética general*. 5ta. Ed. Buenos Aires: Luño EUNSA
- SAHAGÚN LUCAS, Juan de
1999 *Fenomenología y Filosofía de la religión*. Madrid: BAC.
- SARTRE, Jean-Paul
2002 *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*. Milano: Il Saggiatore.
- VATTIMO, Gianni
1986 *Dialettica, differenza, pensiero debole*. En G. Vattimo y P. A. Rovatti, *Il pensiero debole* (4a. ed.). Milano: Feltrinelli.
- VEGA ENCABO, Jesús
2009 Estado de la cuestión: Filosofía de la Tecnología. *Theoría*, 66, Septiembre [En línea]. Disponible en: <https://www.google.com.mx> [Consultado el 9 de octubre de 2014].



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014