

Documento:
UNESCO

dialéctica

■ Nueva Época ■ Año 33 ■ Números 42 ■ Invierno 2009 - Primavera 2010 ■

Humanidades
Matemáticas
Filosofía
Español

Química
Física
Biología



TEXTOS DE:

Yamandú Acosta ■ Juan Monroy García ■ Sandra Maceri
José Ramón Fabelo Corzo ■ Gabriel Vargas Lozano ■ José Alfredo Torres
Axel Didriksson

REVISTA DE FILOSOFÍA, CIENCIAS SOCIALES, LITERATURA Y CULTURA
POLÍTICA, DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

ISSN 0185-7770

\$ 50.00 pesos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA

RECTOR

ENRIQUE AGÜERA IBÁÑEZ

SECRETARIO GENERAL

JOSÉ RAMÓN EGUÍBAR CUENCA

dialéctica

DIRECCIÓN

ROBERTO HERNÁNDEZ ORAMAS

GABRIEL VARGAS LOZANO

CONSEJO EDITORIAL

JUAN MORA RUBIO+

ALFONSO VÉLEZ PLIEGO+

SILVIA DURÁN PAYAN

MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR

MARIO SALAZAR VALIENTE +

JOSÉ RAMÓN FABELLO CORZO

LUIS ARTURO JÍMEZ MEDINA

GERARDO DE LA FUENTE LORA

GILBERTO VALDES GUTIÉRREZ

**CONSEJO ASESOR Y COMITÉ DE
ARBITRAJE NACIONAL**

E INTERNACIONAL

Adolfo Sánchez Vázquez, Pablo González

Casanova, Enrique Semo, Sergio Bagú,

Agustín Cueva+, Angelo Altieri, Sergio de

la Peña +, Jaime Labastida, Georges Labica,

(Francia), István Mészáros, (Inglaterra),

Luis Villoro Toranzo, Wenceslao Rocas+,

Luis Cardoza y Aragón+, Adam Schaff

(Polonia), Giuseppe Vacca (Italia), Elmar

Altwater (Alemania), Vjdoslav Mikecin

(Croacia), Francisco Fernández Buey (

España), Ruy Mauro Marini + (Brasil),

John Holloway (Inglaterra), Juan Brom,

Samir Amin (Senegal) Arturo Andrés Roig

(Argentina) Víctor Flores Olea, Nestor García

Candiani, Arnaldo Códova, Lucio Oliver

Costilla.

**CONSEJO DE COLABORACIÓN
NACIONAL**

Enrique Doger Guerrero, Severo Martínez
Peláez+, Carlos González Durán, Alberto
Saladino, José Luis Balcárcel, Miguel Concha,
José Marúm Doger Corte, Enrique Dussel,
Enrique de la Garza, Carlos Vilas, Bolívar
Echeverría+, Arnoldo Martínez Verdugo,
Raquel Sosa, María Rosa Palazón, Héctor Díaz
Polanco, Salvador Millan, Alejandro Gálvez,
Francisco Piñon, César Delgado+, Estela
Calloni, Mercedes Durand+, Carmen Lira,
Sol Arguedas, Saúl Ibargoyen, Adolfo Sánchez
Rebolledo, Dimas Lidio Pitty, Javier Mena+,
Jorge Turner, Eduardo Montes+, Ilan Semo,
Elvira Concheiro, Gilberto López y Rivas, Pablo
Marín, Roberto Escudero, Felipe Campuzano,
Raúl Páramo Ortega, Carmen Galindo,
Magdalena Galindo, Norma de los Ríos.

Dialéctica

Revista cuatrimestral,

nueva época. año 33 núm. 42

invierno 2009 - primavera 2010

Benemerita Universidad Autónoma de Puebla

Núm de certificado de reserva: En tramite

4 Sur No. 104 Col. Centro, C.P. 72000

Núm. de certificado de licitud de título:

En tramite

Núm. de certificado de licitud de contenido:

En tramite

Impresa en los talleres de:

El Errante Editor S.A. de C.V.

Privada Emiliano Zapata 5947,

Col. San Baltasar Campeche,

C.P. 72550, Puebla, Pue., México.

Distribuidor:

Palafox y Mendoza 227 Col. Centro.

C.P. 72000

revistadialéctica@hotmail.com

rhoramam@yahoo.es

Tel. y Fax: -01-222-2461002

Puebla. Pue.

Información y pedidos en la

Ciudad de México: Tel. 55 32 06 35

Precio por ejemplar: \$50.⁰⁰

dialéctica

Nueva Época ■ Año 33 ■ Números 42 ■ Invierno 2009 - Primavera 2010

Editorial: México: La eliminación de las humanidades y la filosofía en la actual reforma educativa de la educación media superior, 4.

Ensayos: La constitución del sujeto en la filosofía latinoamericana, *yamandú acostata*, 7 • La teología de la Liberación y su participación política en nicaragua, *juan monroy garcía*, 23 • Algunas razones sobre la disposición en favor de los inmigrantes, según Las Leyes de Platón, *sandra maceri*, 45 • Filosofía y vida. En defensa de la filosofía como necesidad vital, *josé ramón fabelo corzo*, 55 • Día internacional de la filosofía, *gabriel vargas lozano*, 69 • La reforma al bachillerato mexicano expulsa a la filosofía, *josé alfredo torres*, 73 • Sobre las (in) competencias en la educación, *axel didriksson*, 77.

Artículos: En la prensa nacional, 93 • Manifestaciones de solidaridad, 113 • Documentos fundamentales, 133.

Semblanza: Semblanza del doctor Angelo Altieri Megale. *Nicolina y María Gracia Altieri Fernández*, 169 • Homenaje a la doctora María del Carmen Rovira Gaspar, *José David Hernández y Álvarez*, 171.

Documento: Recomendaciones en el ámbito de la enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe, 175.

Libros: Un concepto "cajón de sastre" Ernesto Laclau (2005). *La razón populista*. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica, *guillermo almeyra*, 179 • Graciela Hierro, filósofa feminista (2009). *Graciela Hierro In Memoriam*. México: ffl-unam, 239 pp., *griselda gutiérrez castañeda*, 183 •, Primer Encuentro "El Pensamiento de Carlos Marx Frente al Siglo XXI", Comentarios a *dialéctica* núm. 41, Revista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), *Herminia C. Foo Kong Dejo*, 185 • *¿Un mundo sin filosofía?*, de Benjamín Panduro Muñoz, y A. Xóchitl López Molina (coords.), *wilder perez varona*, 191 • Alberto Saladino, García (2009). *Filosofía de la Ilustración latinoamericana*. Universidad Autónoma del Estado de México, *río*, 193 • De cómo mantener la filosofía viva. A propósito de la *Fenomenología Viva* de Ángel Xolocotzi, *ma. del carmen garcía aguilar*, 194 • Un Hegel para nuestro tiempo, *suzanne islas azaïs*, 196.

Noticias: Octubre 4: 2009-2013, 199 • I Coloquio Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Pensar la Técnica, 199 • *Dialéctica* número 41 en las universidades, 200 • Primer Congreso Internacional Género y Cultura: La Cultura del Cuerpo, 201 • VI Coloquio Internacional de Estética y Arte, 202 • Actividades en La Habana XXV Aniversario del Instituto de Filosofía. Conferencia científica y condecoraciones, 203 • VIII Taller Internacional sobre Paradigmas Emancipatorios, 204.

Buzón de revistas: 207.

EDITORIAL

LA ELIMINACIÓN DE LAS HUMANIDADES Y LA FILOSOFÍA EN LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

A diferencia de las anteriores reformas educativas en el nivel medio superior que han implicado fuertes debates en la Cámara de Diputados, como ocurrió con la introducción del positivismo por Gabino Barreda o la educación socialista, y que tuvieran una gran repercusión en el conjunto de la sociedad, el gobierno actual decidió una estrategia discreta, a través de la publicación, en el *Diario Oficial de la Federación* de varios Acuerdos (442 y 444, publicados el 26 de agosto y el 21 de septiembre de 2008, respectivamente) de la Secretaría de Educación Pública, por medio de los cuales se emprendió una “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS) de gran trascendencia, porque se trata de la conformación de la mentalidad de millones de jóvenes que, a partir de los análisis realizados por los especialistas, en su mayoría no alcanzarán a cursar estudios superiores. Así que, por lo pronto, llama la atención que la comisión de educación de la Cámara de Diputados no se haya pronunciado al respecto.

¿Cuál es el sentido de esta reforma educativa? A nuestro juicio, las autoridades gubernamentales consideran que si a los jóvenes se los prepara para cubrir las necesidades básicas de las grandes transnacionales, que se reducen a saber inglés, computación y algún oficio, basta y sobra para que cumplan su función en la sociedad. Se trata entonces de que reciban una educación tecnocrática elemental para el funcionamiento del mercado. Para ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organización de los grandes países altamente tecnificados del mundo (entre los cuales poco o nada tienen qué hacer México y Turquía), ha exigido que sus países miembros trasladen los criterios que ellos están poniendo en marcha y que implican la prioridad de la mercadotecnia frente al desarrollo de las humanidades. Éste es el sentido del “Plan Bolonia” para la educación superior en Europa, el que ha merecido un fuerte rechazo por parte de muchos ciudadanos, y también es el sentido de lo que se ha llamado “sociedad del conocimiento”, que implica la creación de grandes centros de investigación auspiciados por el gobierno y las empresas privadas para beneficio de estas últimas. En nuestro país también están fundándose estos nichos, denominados “ciudades del conocimiento”. y que servirán, en otro nivel, para el desarrollo de la ciencia y de la técnica en beneficio de las transnacionales.

Para cumplir el propósito de educar a los jóvenes, la OCDE ha creado el método de competencias que está siendo aplicado en todos los niveles de la educación. Aquí también llama la atención que, hasta ahora, no se haya debatido este método a fondo para saber cuáles son sus alcances y cuáles sus límites.

Por lo pronto, en la educación media superior la reforma está definida por el método de competencias y éste ha tenido graves consecuencias para las humanidades en general y para la filosofía en particular. En los documentos básicos de la RIEMS, las humanidades desaparecieron como tales; las disciplinas filosóficas que tradicionalmente se enseñaban en la preparatoria, como la Ética, la Estética, la Introducción a la Filosofía y la Lógica, fueron excluidas y “lo filosófico” ha sido desplazado hacia un sector que denominan “transversalidad”, el cual supone su inclusión subordinada en algunas disciplinas de carácter social. Así, en su forma inicial, la reforma contemplaba las áreas disciplinares de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y comunicación. Dentro del área de ciencias sociales se incluyó la historia; y en la de comunicación, la literatura, como si esta última sólo tuviera la función de enseñar a los estudiantes a leer y escribir. En esta reforma no se incluyó como materia obligatoria la Psicología que, bien impartida, podría ser de gran ayuda para los jóvenes que sufren una crisis natural de evolución, a la que deben agregar la profunda crisis social y de valores en que nos encontramos.

Desde que el Estado juarista fundó la Escuela Preparatoria se definió que la educación que impartiría el gobierno tendría que ser laica y científica. La comisión integrada en 1867, presidida por Gabino Barreda, propuso, y la Cámara de Diputados aceptó, que el plan de estudios fuera presidido por la Lógica, a diferencia de lo que planteaba Auguste Comte, pero también se dio un lugar preponderante a una ética laica y a una formación estética, a pesar del cientificismo subyacente. Más tarde, Justo Sierra reivindicó la filosofía, y José Vasconcelos, al fundar la Secretaría de Educación Pública en 1921, consideró que era necesaria una formación predominantemente humanística. El actual gobierno, por el contrario, ha reducido la ciencia a la técnica y ha eliminando las humanidades.

Frente a ello, en marzo del año pasado, la comunidad filosófica, apoyada por la comunidad científica y por la cultural, inició una respuesta masiva en contra de estas exclusiones. Durante varios meses la prensa dio cuenta del profundo error que implicaría la exclusión y las autoridades no tuvieron menos que rectificar mediante la emisión del Acuerdo 488, en cual se consideraba el área de humanidades como independiente, aunque mantuvo una denominación equívoca para el área disciplinar: “Humanidades y las Ciencias Sociales” aunque definiendo, debido a la presión del Observatorio Filosófico de México, que se trataba de dos tipos de disciplinas cuyo contenido epistemológico

era diferente. En el mencionado acuerdo se estableció también que las disciplinas filosóficas de Ética, Lógica, Introducción a la Filosofía y Estética serían obligatorias para todos los estudiantes. Sin embargo, hasta ahora, ninguna escuela ha modificado sus planes de estudio y, tanto las humanidades como la filosofía, brillan por su ausencia.

¿Qué ha ocurrido? Ahora las autoridades han expuesto otro argumento: que, de acuerdo al método de competencias, el concepto “disciplinas” no equivale a “asignaturas” y que, por tanto, sigue siendo aleatorio el hecho de su inclusión en los planes de estudio. A cambio han aceptado que se establezcan unas “competencias filosóficas” que tienen la función de velar por un enfoque supuestamente filosófico que aparecería “aquí o allá” en los planes de estudio. Esta argumentación implica una interpretación torcida del Acuerdo 488 con el propósito de mantener sus anteriores decisiones: que la filosofía sea “aleatoria y no obligatoria”, y que sea “transversal y no autónoma”.

La necesidad de que las disciplinas filosóficas se ofrezcan a los estudiantes en forma autónoma son evidentes: en un país en crisis, como el nuestro, se requiere que el joven tenga armas para enfrentar los dilemas éticos; se requiere una lógica para argumentar sólidamente; se requiere que conozca las múltiples funciones de la filosofía y, en particular, su concepción crítica y finalmente se necesita una educación estética sostenida por una base cultural sólida que contribuya a que el individuo pueda situarse en el mundo y tenga la inventiva suficiente para poder sobrevivir. Un analfabeto cultural, como el que pretenden instruir, quedará expuesto a la alienación pública fomentada por los medios electrónicos de comunicación y por los mensajes de una Iglesia conservadora y retrógrada como la nuestra.

Urge, entonces, que la comunidad filosófica, junto a las de historia, literatura, lingüística, antropología y psicología, levanten de nuevo su voz y defiendan enérgicamente la dimensión humanística y filosófica en la educación media superior y no permitan que se fomente la ignorancia, la sumisión y la dependencia de nuestra juventud.

(GVL)

Enero de 2010

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO EN LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

yamandú acosta

Introducción

La cuestión del “sujeto” no es meramente un asunto o un tema más entre otros posibles en la agenda del que identificamos como el paradigma “fuerte” de la filosofía latinoamericana. La filosofía latinoamericana es un modo de objetivación en la constitución de un sujeto a través de su autoafirmación, autoconocimiento y autorreconocimiento.¹

Esta constitución no es producto de un decisionismo *ex nihilo*, sino que tiene lugar a través de procesos que son históricos y emergentes en América Latina, en su condición de otra cara de la modernidad y de la *posmodernidad*, frente a formas de negación o invisibilización implicadas tanto en modos dominantes de afirmación del sujeto de la modernidad como en el común denominador de su negación posmoderna. De éstos, unos y otros se han traducido a nivel discursivo: sea el modo sustancial (Descartes), sea el epistemológico-formal (Kant), sea el histórico-ontológico (Hegel) o en el histórico-estructural (Marx) paradigmáticos de la modernidad, así como la perspectiva deconstructiva de la posmodernidad que, frente a aquellos modos de afirmación de la modernidad, deriva en la *nihilización* del sujeto, a través del anuncio de su muerte y promoción de su fragmentación, legitimantes de la omnipresencia del mercado, todos ellos articuladores —intencional o no intencionalmente— de las relaciones asimétricas centro-periferia.

Frente al universalismo abstracto de la occidentalidad en general y de la modernidad en particular como su forma secularizada, así como frente al antiuniversalismo confeso y militante de la posmodernidad, que no es otra cosa que la profundización de los ejes *nihilistas* y antiilustrados de la modernidad y, por lo tanto, modernidad *in extremis*;² esto es, frente al sujeto abstracto como portador de un proyecto utópico de sociedad que debe ser realizado frente a la muerte del sujeto y de los proyectos de sociedad a realizar que legitiman antiutópicamente la “racionalidad” totalizante del mercado. La filosofía latinoamericana, como elaboración analítico-crítico-normativa a partir de emergentes sociales que irrumpen afirmándose

Yamandú Acosta
Investigador del
Centro
de Estudios
Interdisciplinarios
Latinoamericanos
(CEIL), Facultad de
Humanidades
y Ciencias de la
Educación,
Universidad de la
República, Uruguay,
y colaborador del
Departamento
Ecuménico de
Investigaciones
(DEI) de
Costa Rica.

frente a estructuras de dominación que los niegan, construye desde y para América Latina, así como también para el mundo, la perspectiva de un universalismo concreto a través de comienzos y recomienzos que son históricos, por lo que implican limitaciones. Se orienta a superar el utopismo de la modernidad, así como el antiutopismo de la posmodernidad. Lo hace a partir sujetos empírico-históricos, en una perspectiva realista y pluralista que, en lugar de proponer un modelo de sociedad a realizar al modo de la modernidad o de legitimar la sociedad existente como la única posible al modo de la posmodernidad funcional a la ideología del mercado total, elabora criterios que son de factibilidad y de legitimidad que permiten juzgar sociedades vigentes y sociedades futuras, con discernimiento entre sociedades posibles y sociedades imposibles.



La filosofía latinoamericana como constitución del sujeto

Supuesto el logocentrismo de la civilización occidental, puede concederse que la filosofía es la producción cultural en la cual el *logos* alcanza sus niveles de mayor abstracción y generalidad, producción cultural que atraviesa todos los momentos de la dialéctica de la occidentalidad, tanto el antiguo y el medieval de eje mediterráneo, como el moderno y el contemporáneo de eje atlántico,³ desde un proverbial comienzo en la Grecia clásica del siglo VI a. C. que tanto para éste, como para sucesivos recomienzos, que implican rupturas y también continuidades, supone el ejercicio del *a priori* antropológico señalado por Kant y resignificado por Hegel en clave histórica y colectiva más adecuada —no obstante otro tipo de limitaciones— a los procesos efectivamente dados en que perspectivas de emancipación emergen frente a estructuras, sistemas, instituciones y relatos establecidos de dominación.

En Kant, el *a priori* antropológico está en tensión con el *a priori* epistemológico.⁴ Mientras el segundo remite a lo universal y abstracto, el primero lo hace a lo singular y concreto. Mientras que la lectura universalista eurocéntrica subordina el *a priori* antropológico al epistemológico, porque este universal-abstracto es la trascendentalización de su particularidad concreta y, por lo tanto, ese universal no colide con lo particular desde que lo expresa, incurre en una trascendentalización ilegítima como expresión, medida y fundamento de lo universal humano en relación con la alteridad de otras particularidades; la lectura desde la alteridad de las particularidades de América Latina implica la decodificación de este universal-abstracto que implica invisibilización, dominación y negación: sometimiento a una pretensión de universalidad que no dialoga con la alteridad para constituirla sin exclusiones, sino que la resuelve e impone monológicamente generando un universalismo abstracto y excluyente y, por lo tanto, no universal.

Desde América Latina el *pathos* y el *ethos* se constituyen en los espacios de decodificación del *logos* totalizado;⁵ y sus efectos de negación de lo universal, en lo particular humano bajo la pretensión de afirmarlo y realizarlo, de manera tal que, frente a las imposiciones del *a priori* epistemológico, emerge a un primer plano desde las experiencias de negación, sometimiento, dominación, exclusión y marginación de sujetos empíricos particulares. El *a priori* antropológico, que implica un tenerse a sí mismo como valioso y, consecuentemente, un tener como valioso el conocerse por sí mismo, no supone eliminar el *a priori* epistemológico, sino subordinarlo a la orientación analítico-crítico-normativa emergente de estos sujetos, por la cual denuncian el falso universalismo abstracto y excluyente, aportando a la construcción, ciertamente conflictiva y nunca acabada, de una universalidad concreta e incluyente.

Filosóficamente, la constitución del sujeto en América Latina procede, pues, desde Kant, más allá de Kant y, probablemente, contra Kant, lo cual habla acerca de las relaciones y tensiones que nuestra América mantiene con el proyecto de la Ilustración en relación con su matriz eurocéntrica y las orientaciones y limitaciones desde ella implicadas.

No obstante el ontologismo que distorsiona o coloniza la historicidad nihilizándola bajo la figura totalizante del “espíritu absoluto”, trasladando la negación kantiana no intencional de la alteridad a una forma intencional de vocación imperial que explícitamente niega la espiritualidad y, por lo tanto, la humanidad de la misma, Hegel aporta las claves filosófica, histórica y colectiva del “nosotros”, bajo la figura del “pueblo” que, recuperada desde América Latina y liberada de las cadenas ontológicas que bloquean la afirmación, conocimiento y reconocimiento de la propia espiritualidad y humanidad, habilita categorialmente desde y para nosotros el ejercicio del *a priori* antropológico por la referencia a los fundamentos históricos, sociales y culturales, sin relación con los cuales el mismo no podría pasar de una abstracción. La fórmula del *a priori* antropológico es ahora “querernos a nosotros mismos como valiosos” y “tener como valioso el conocernos por nosotros mismos” (Roig 1981b: 9-17 y Roig 1981c: 76-99).

El sujeto de la enunciación es un sujeto de discurso. Sin olvidar que el discurso es una práctica que hace parte de un universo que puede identificarse como universo discursivo, no debe perderse de vista que este último hace parte de un universo histórico-social, por lo que está atravesado por las relaciones, tensiones y conflictos de las prácticas constitutivas de esa totalidad, las que expresa y en las que interviene desde su propio nivel. Claramente no es un sujeto trascendente, esencial o metafísico, sino que es empírico e histórico, y su condición de sujeto de la enunciación hace que, sin dejar de ser



individual, sea al mismo tiempo colectivo, en razón de las mediaciones y relaciones que hacen a la complejidad de la dialéctica histórica entre lo social y lo individual.



La condición colectiva-individual de este sujeto de la enunciación implica tener presente que la relación comunicativa no es entre un sujeto emisor y un sujeto receptor, sino entre sujetos emisores-receptores en los diferentes circuitos y a través de los diferentes canales de comunicación, por lo que se trata de una enunciación pluralmente resignificada desde la inevitabilidad de la decodificación-codificación cumplida por todos y cada uno de los interlocutores en la trama comunicativa. Debe al respecto, además, tenerse en cuenta que no se ha pasado del logocentrismo de la razón al logocentrismo del discurso como sucedáneo de aquélla en la dimensión comunicativa, sino que el *pathos* y el *ethos*, que son personalísimos en términos histórico-culturales colectivos y también —sin contradicción— en términos individuales, son los fundamentos resignificadores del *logos*-discurso en todo proceso de afirmación del *a priori* antropológico, que es proceso de afirmación y constitución de un sujeto en el que la pasión y la acción, respectivamente, motivan y orientan el ejercicio de la razón.

Esta última consideración no procura legitimar un sujeto irracional, sino que quiere deslegitimar la negación del sujeto cabalmente racional en nombre de la razón de un sujeto pretendidamente tan exclusiva y excluyentemente racional, en que los efectos de totalización de la razón llegan a ser ultraintencionalmente de carácter irracional. Si bien puede entenderse que pasión y acción sin razón serán ciegas, e implicarán los riesgos que supone esa condición, también puede suscribirse que razón sin pasión y sin acción será vacía, en el sentido de que no responderá a ningún fundamento motivador y orientador radical o, peor aún, implicará su anonadamiento por incapacidad de discernimiento y proyección constructiva. Es, en este sentido, que frente a los efectos de una razón totalizada, la filosofía latinoamericana ha postulado el ejercicio de la “inteligencia”.⁶ Mientras la referencia a la razón, reduce al sujeto al *logos* fetichizado que niega al sujeto en su integralidad, la perspectiva de la inteligencia permite dismantlar dicho fetichismo, recuperando relaciones con el *pathos* y con el *ethos* que hacen la multidimensionalidad del sujeto, su afirmación integral, propiciando, además, entre los extremos del irracionalismo intencional y el de la razón fetichizada y totalizada como irracionalismo ultraintencional, el ejercicio de una razón razonable en la perspectiva de la sustentabilidad de dicha afirmación.

Este proceso de afirmación, que es histórico, contextual, discontinuo, contingente y que, por lo tanto, supone el ejercicio del *a priori* antropológico de un modo *a posteriori*, lo es de un sujeto cuya identidad no se recluye en la dimensión de la subjetividad, sino que la

trasciende y resignifica en la de la “sujetividad”, que implica historicidad y, por lo tanto, formas de objetivación orientadas a quebrar las totalidades opresivas que porque lo niegan, justamente lo motivan en su *praxis* colectiva emergente con pretensión radical de autonomía.



Los comienzos y recomienzos: del sujeto a la filosofía y de la filosofía al sujeto

La lectura de ciertas afirmaciones de Hegel aporta a la perspectiva del *a priori* antropológico de Kant la dimensión histórico-social que en aquél estaba ausente. No obstante, e independientemente de tener la filosofía orígenes que, en cierto modo, son permanentes desde que hacen a la condición humana (por ejemplo, el asombro, la duda, las situaciones límites), parece tener un único y localizado comienzo que ya hemos señalado en el siglo VI a. C. del mundo griego clásico, y desde allí una dialéctica de la totalidad, que llega sin rupturas en su continuidad hasta el mismo Hegel, cuya síntesis pretende marcar los límites del horizonte en que se moverá la contemporaneidad.

Para quienes desde la exterioridad histórico-geográfico-cultural toman contacto con esa tradición, en caso de querer hacer filosofía —expresión en el discurso conceptual de la afirmación y constitución del sujeto—, parece no quedar otra posibilidad que integrarse a ella, a la dialéctica que presuntamente la gobierna desde aquél único comienzo fundante y se consagra en su última gran síntesis. Pero, de ser así, la pretendida afirmación del sujeto implicaría, en realidad, su negación, por sometimiento a las determinaciones de la dialéctica del sujeto de la dominación occidental en su expresión moderna y en su profundización-nihilización posmoderna.

No obstante esta visión establecida y dominante, que no hace lugar en la dialéctica de la filosofía ni en la de la occidentalidad a la que ella fundamenta analítica, crítica y normativamente a ninguna alteridad propiamente tal, sino que la acepta solamente en el caso en que logra reducirla a su mismidad y, por lo tanto, la niega en su ser otra. Según lo hemos presentado, la lectura desde América Latina de la filosofía latinoamericana en la que hemos consignado como su paradigma fuerte, desde Hegel, más allá de él y contra él, sustenta la tesis de los “comienzos” o “recomienzos”, en plural.

Esta perspectiva supone la posibilidad de afirmar la alteridad sin subsumirla sin más en la dialéctica de la occidentalidad. No obstante el carácter expansionista y universalizante de esta dialéctica en el plano filosófico y también en los planos científico, tecnológico, cultural, político y económico —para nombrar los más relevantes—, habilita afirmarla como una trascendentalidad al interior de esa dialéctica totalizadora, que por sus efectos de totalización *a posteriori* provoca la emergencia del *a priori* antropológico, que es relevante

como afirmación de alteridad y de alternativa, en tanto afirmación de “sujetividad” y, por lo tanto, de afirmación de un sujeto otro respecto del de la occidentalidad en sus figuras de la modernidad y de la posmodernidad, momentos de eje atlántico de dicha dialéctica que involucran a nuestra América y, por lo tanto, a nosotros como expresión, afirmación y constitución del sujeto.

La “sujetividad” habla acerca de la “historicidad” de este “sujeto empírico”, de su capacidad de irrumpir en la historia y decodificar las totalidades opresivas dominantes establecidas, llámense éstas “*ego cogito*”, “sujeto trascendental”, “espíritu absoluto”, “estructuras”, “sistemas”, “instituciones”, “ley”, “Estado totalitario”, “mercado total” o “eticidad”, y, por lo tanto, de una historicidad que es radical y constitutiva, que hace siempre posible un “nuevo comienzo”, que a diferencia del espíritu transformado en niño, en *Así hablaba Zaratustra* de Nietzsche, que implica una *nihilización* del pasado, cada “recomienzo” del sujeto en América Latina, en términos de “sujetividad”, es de otra manera auroral, pues su sentido de futuro se asienta en el conocimiento y discernimiento de alcances y límites de anteriores comienzos y recomienzos.⁷

El sujeto de la modernidad en el registro de la filosofía de la historia hegeliana está prefigurado en la dialéctica cerrada que conduce al momento de la reconciliación en el espíritu absoluto, el que significa tanto la legitimación del pasado como la inhabilitación de un futuro otro, en razón de la plenitud de dicha reconciliación.

En la filosofía marxista de la historia —si se acepta tal identificación para desarrollos teóricos a partir de Marx, que en él mismo, a diferencia de Hegel, no asumen explícitamente esa denominación—, el presente no es de reconciliación, sino de la más radical contradicción, por lo que, además de explicar sin por ello legitimar el presente por el pasado, se prefigura una dialéctica abierta en la que la superación de la contradicción supondrá la revolución por la mediación de un sujeto estructuralmente revolucionario en la tensionalidad dialéctico-estructural entre fuerzas productivas y relaciones de producción. La reconciliación se desplaza al futuro y su figura no es el espíritu absoluto sino la sociedad sin clases que en el relato de Marx oscila entre las condiciones de horizonte histórico y horizonte utópico. Se pasa así del sujeto estructuralmente determinado, mediante la comprensión de su lugar estructural y de su papel en la transformación de las estructuras, a través de un proceso revolucionario en el que procede sin contradicción a su afirmación y a su negación, a un sujeto más allá de las estructuras de dominación y explotación vigentes, constituido por productores libres que se relacionan directamente.

Este sujeto revolucionario y este horizonte histórico-utópico de sujeto son los que se disuelven y nihilizan en la posmodernidad a



través de efectivos procesos de fragmentación, discursivamente sobredeterminados y legitimados por la discursividad filosófica posmoderna.

La crítica posmoderna al relato emancipatorio de la modernidad —no obstante aporta la visibilización de la pluralidad, la heterogeneidad y la diferencia invisibilizadas por el carácter homogeneizador de aquél, aportando, por lo tanto, a emancipaciones plurales posibles, histórica y narrativamente imposibilitadas por dicho relato emancipador, al legitimar discursivamente la fragmentación— termina, de hecho, aportando a la reproducción y fortalecimiento de la lógica sistémica globalizada de dominación, tendencialmente inhabilitadora de toda emancipación. La crítica posmoderna a la modernidad aporta al discernimiento de la modernidad, pero ella, lejos de ser la alternativa a los límites de la modernidad, en términos de la emancipación humana, parece no hacer sino fortalecer lógicas que tienden a sacar de la escena todo horizonte emancipatorio.

La perspectiva de alteridad y, por lo tanto, de alternativa para la filosofía desde los comienzos y los recomienzos emergentes, una y otra vez que, no obstante sus limitaciones históricas, se han dado en esta región del mundo, desde que quedó comprendida en el proceso de expansión de Occidente, en el sentido de orientaciones analítico-crítico-normativas “otras” respecto de las formas dominantes de la occidentalidad en la modernidad y en la posmodernidad, dice, en lo que aquí interesa fundamentar, acerca de los comienzos y los recomienzos de un sujeto “otro”, cuya constitución, identidad y sentido se procura explicitar.

Se trata de un sujeto que se constituye por el desarrollo de un punto de vista crítico, que no es otro que el de la emancipación humana desde sus condiciones objetivas de existencia, proceso de autoconstitución que supone el desmontaje de las formas de dominación estructurales, sistémicas e institucionales, así como de los discursos de explicación-legitimación que las expresan y acompañan.

El ser humano se autoconcibe como sujeto en la modernidad. El modo fundante de su afirmación como “*ego cogito*” —sujeto individual y universal, sustancial y esencial, abstracto y metafísico— opera como fetiche que invisibiliza y destruye al sujeto real.⁸ La perspectiva crítica (emancipatoria) desde América Latina fundamenta un sujeto-otro que da respuesta a la visión fundante de la modernidad, la que alcanza también a otras visiones crítico-emancipatorias de la misma modernidad, como a las visiones objetivamente antiemancipatorias de la posmodernidad.



Sujeto cognoscente y sujeto actuante⁹

El sujeto paradigmático fundante de la modernidad, el “*ego cogito*” cartesiano, es sustancial en cuanto que existe por sí mismo, y su atributo esencial es el del pensar, actividad que por sí sola parece sostener su existencia en su condición sustancial-esencial de sujeto pensante. En cuanto esencialmente pensante no es un sujeto actuante, y el ejercicio de su atributo esencial proporciona, en el modo directo de la intuición racional, el conocimiento de sí mismo como sustancia pensante, así como el conocimiento de la realidad material como sustancia extensa y el conocimiento de la causa primera incausada, sin referencia a la cual ni la sustancia pensante ni la sustancia extensa se explicarían; esto es, Dios, sustancia divina o causa primera.

El sujeto pensante existe por sí mismo, en el sentido de que no depende de la sustancia extensa para existir; no procede de ella ni precisa relacionarse con ella para seguir existiendo como aquello que esencialmente es.

La pretensión del conocimiento en la metafísica o filosofía primera como conocimiento por la razón sola, en cuanto fundante del conocimiento científico y de sus aplicaciones técnicas, hace que el sujeto de conocimiento se autoconciba anterior, superior e independiente de la presuntamente subsidiaria condición de sujeto de acción.

Una epistemología crítica habilita visualizar la fetichización del sujeto pensante de la filosofía cartesiana y sus efectos de negación sobre el sujeto efectivamente existente, en tanto toda corporalidad, materialidad o naturaleza queda determinada como lo absolutamente otro respecto del sujeto, reducida, por lo tanto, a la condición de mero objeto del pensamiento, el conocimiento o la acción. La visión fetichizada del sujeto pensante, al habilitar su profundización, promueve la unilateralidad no ya sólo del conocimiento en el que el yo pensante es el sujeto y todo lo demás que es la alteridad no pensante es el objeto, sino también de la acción en la figura del individuo poseedor-calculador que es la expresión en el terreno económico-jurídico-político de aquel sujeto, que reduce la racionalidad de lo real a la racionalidad del cálculo costo-beneficio, en referencia a su interés individual en competencia con los otros intereses de individuos que se orientan de modo análogo, aceitando la racionalidad del cálculo y la competencia del mercado que es su definición institucional.

Frente al pretendido carácter sustancial del yo pensante en los fundamentos metafísicos cartesianos, así como frente al pretendido carácter *a priori* del sujeto trascendental en los fundamentos epistemológicos kantianos, que de distintas maneras afirman la prioridad e independencia del conocimiento con respecto a la acción, una epistemología crítica lleva a determinar de modo fundado que el



sujeto cognoscente, en sus aproximaciones cognoscitivas a la realidad, persigue determinados fines, por lo que la trasciende “en el marco de lo posible” “para conocer lo posible”, de manera tal que implica la condición de “sujeto actuante” como su condición trascendental. Si es cierta la tesis que enuncia que, bien miradas las cosas, los hombres se proponen siempre solamente los fines que pueden realizar, el “sujeto actuante”, que es el responsable de discernir los fines “técnicamente posibles”, está en la base —como su condición de posibilidad y de sentido— del “sujeto cognoscente”, que concibe los fines “teóricamente posibles”. La teoría es una función de la acción, sin por ello dejar de estar la acción orientada por la teoría en la realización de los fines. Las posibilidades teórica y técnica no son exteriores la una a la otra, por lo que el “sujeto cognoscente” y *el* “sujeto actuante” no son exteriores el uno al otro: el “sujeto cognoscente” es una trascendentalidad al interior del sujeto actuante, cuyo aporte es acotar los “fines técnicamente posibles” desde la referencia de los “fines teóricamente posibles”, pero recíprocamente, el “sujeto actuante” es una trascendentalidad al interior del “sujeto cognoscente”, cuyo aporte es acotar los “fines teóricamente posibles” por la referencia a los “fines técnicamente posibles”. El conocimiento determina las condiciones y posibilidades de la acción, pero también la acción determina las condiciones y posibilidades del conocimiento: esto que opera como fundamento en toda la historia del conocimiento humano, se hace cada vez más visible en cuanto tienden a borrarse las fronteras entre la ciencia y la tecnología, en tanto el conocimiento implica cada vez más una intervención en la realidad que habilita, no solamente a “suponer” un orden del mundo distinto al que éste presentaba por naturaleza, según sugiere la tercera regla del método de Descartes, sino a implementarlo técnicamente.



Sujeto práctico

No obstante la trascendentalidad de las condiciones teóricas de posibilidad respecto de las condiciones técnicas y, fundamentalmente, de estas últimas respecto de las anteriores, tanto unas como otras reconocen otras condiciones de posibilidad que las trascienden. Éstas son las “condiciones materiales de posibilidad” a las que, tanto los “fines teóricamente posibles” que el “sujeto cognoscente” puede concebir, como los “fines técnicamente posibles” que el “sujeto actuante” puede realizar, deben someterse, desde que “el producto social es el universo en el cual los fines por realizar se disputan sus condiciones materiales”.

La trascendentalidad de las condiciones materiales con respecto a las condiciones técnicas implica la trascendentalidad del “sujeto práctico” respecto del “sujeto actuante” y, por lo tanto, del “sujeto cognoscente”. Ya que el producto socialmente producido es finito, y la

hipótesis es siempre la de recursos escasos, éste aparece como la condición y el criterio para discernir entre los fines técnicamente posibles. Este discernimiento implica, a su vez, como su misma condición de posibilidad y también de legitimidad, el que tiene lugar entre “necesidades” y “preferencias” y su respectivo papel en la elección de los fines, pues resulta evidente que no todos los fines, teórica y técnicamente posibles, serán materialmente posibles en términos de la materialidad del producto social disponible. Esta dimensión del “sujeto práctico”, que es condición de posibilidad de las del “sujeto actuante” y del “sujeto cognoscente”, es la que hace especialmente visible que “no hay un sujeto humano, sino un conjunto de sujetos humanos que en sus interrelaciones forman la sociedad” en la cual la tensión entre “necesidades” y “preferencias” coloca, en primerísimo plano, la hipótesis del conflicto en la articulación de la convivencia.



Sujeto vivo y sujeto como sujeto

Más allá del “sujeto práctico”, como su trascendentalidad immanente y, por lo tanto, como su condición de posibilidad, así como del “sujeto actuante” y del “sujeto cognoscente” encontramos al “sujeto vivo” o, si se prefiere “viviente”, que por la corporalidad material y natural que lo constituye, no puede afirmarse sin hacerlo al mismo tiempo con la racionalidad y relacionalidad individuo-sociedad-naturaleza. Mientras el “sujeto práctico” se define al interior de las relaciones de producción que determinan las condiciones materiales de los fines que se pueden realizar materialmente, dentro de los teórica y técnicamente posibles, el “sujeto vivo” las trasciende en el sentido de aquellas relaciones de reproducción entre la vida humana y la vida natural no humana que, no obstante comprender las relaciones de producción dadas como el modo vigente de orientar esa reproducción, en definitiva, dicha racionalidad reproductiva no se agota en ninguna racionalidad productiva históricamente dada o posible y, por lo tanto, en ningún modo de producción.

El “sujeto vivo” remite entonces a la corporalidad concreta de seres produciendo materialmente su vida en sociedad y esta producción de los medios de vida materiales, que es la forma específicamente humana de la reproducción de la vida, implica a la naturaleza no humana, sin una articulación sostenida y sustentable con la cual la afirmación del “sujeto vivo” —que es la trascendentalidad al interior del “sujeto práctico”, el “sujeto actuante” y el “sujeto cognoscente”— se torna actual y tendencialmente en su negación.

La referencia al “sujeto vivo” como fundamento categorial, conceptual y real de la afirmación del ser humano como sujeto, que se expresa en movimientos sociales diversos, en términos de los reclamos por la posibilidad de vivir dignamente, expresa con nitidez la fuerte

ruptura con el paradigma fundante de la modernidad y con las visiones críticas del mismo dentro del mismo horizonte, así como con la fragmentación posmoderna.

La afirmación del ser humano como “sujeto vivo”, en el sentido indicado, quiebra con el fetichismo del “*ego cogito*”, del “sujeto trascendental”, del “espíritu absoluto”, del “sujeto revolucionario” y del “mercado”.

En lugar de un sujeto individual y universal, sustancial y esencial, abstracto y metafísico que se autosostiene más allá de toda naturaleza corporal como lo absolutamente otro, y que pretendidamente duda de su existencia para afirmar la evidencia de la misma, un sujeto histórico-social plural y diverso, que llega a comprenderse uno con la naturaleza no humana y que, partiendo de la certeza de su existencia, en cambio, tiene interrogantes cada vez más acuciantes con respecto a la posibilidad de esa existencia a futuro. Frente a un punto de vista pretendidamente universal que parece no ser sino la ilegítima trascendentalización de un punto de vista particular universalizado, con los riesgos implicados en el ejercicio de un *logos* fetichizado y totalizado, la construcción de un punto de vista efectivamente universal que implica la concurrencia democrática desde *pathos* y *ethos* “personalísimos” a la afirmación de condiciones de reproducción vida humana-naturaleza no humana, que hacen a la posibilidad del universalismo concreto. Ante un imaginario totalizado de reconciliación a nivel del pretendido “espíritu absoluto”, la emergencia decodificadora del “sujeto vivo” amenazado en su posibilidad misma de vivir al impulso de los procesos fácticos por aquella sobredeterminación imaginaria. La experiencia del fracaso o derrota revolucionaria, sea por la implicación del sujeto revolucionario en las instituciones funcionales a las estructuras del orden capitalista, sea por su sometimiento a las orientaciones del poder burocrático en el campo socialista antes de su colapso, sea como efecto de la contrarrevolución burguesa que aplastó la insurgencia revolucionaria en la década de 1970 en América Latina, hace lugar a esta otra perspectiva de sujeto, la del “sujeto vivo” que, como trascendentalidad al interior de sistemas, estructuras e instituciones, resignifica el sentido y las estrategias de las prácticas emancipatorias. Frente a un mercado totalizado, que sólo promete las libertades del mercado, aunque tampoco cumple con ellas y que, en función de dicha totalización, como nunca antes se despliega socavando la vida humana y la naturaleza, el “sujeto vivo” emergente en las plurales expresiones de la vida y de la posibilidad de vivir afectadas por ese socavamiento compulsivo y exponencial, se presenta como el punto de vista crítico-emancipatorio en la perspectiva ya señalada del universalismo concreto.



En lo atinente a la fragmentación posmoderna del sujeto de la modernidad en cualquiera de sus expresiones paradigmáticas, la perspectiva del “sujeto vivo” que articula humanidad y naturaleza no humana, en lugar de convalidar y consolidar la fragmentación, visualiza las experiencias fragmentarias de afirmación como expresiones del “sujeto vivo” que justamente no es un sujeto *a priori*, como en sus distintas versiones lo es el de la modernidad, sino que se manifiesta de modo *a posteriori* “como ausencia”, en función del carácter de negación de dichas experiencias.



La perspectiva filosófica de la posmodernidad parece consagrar la fragmentación, negando el sujeto y el universalismo de la modernidad, pero como modernidad *in extremis*, negando todo sujeto y todo universalismo.

El pensamiento crítico-emancipatorio desde América Latina, en su condición de otra cara de la modernidad y de la posmodernidad como figuras vigentes de la occidentalidad, de un modo no ecléctico propone superar los efectos antiemancipatorios del sujeto moderno y su universalismo abstracto excluyente, así como los de la fragmentación antiuniversalista posmoderna, por la referencia al “sujeto vivo” como trascendentalidad al interior de estructuras, sistemas e instituciones y, por lo tanto, fundamento y criterio de emancipación humana desde y para América Latina y para el mundo, en el contexto planetario vigente.

El “sujeto vivo” es, en términos reales y materiales, lo que en términos ideales es el “sujeto como sujeto”, que sería el sujeto que “trasciende todas sus objetivaciones”¹⁰ y, por lo tanto, se sostiene más allá de ellas. Mientras el “sujeto vivo” es de cierto modo *tópico*, el “sujeto como sujeto” es decididamente *utópico*.¹¹

Decir que el “sujeto vivo” es “de cierto modo” *tópico*, implica reconocer que, no obstante su materialidad y realidad fundante como trascendentalidad al interior de las mencionadas determinaciones u objetivaciones del sujeto, inevitablemente, no obstante la experiencia de su trascendentalidad, ésta se da siempre mediada, tensionada o resignificada por esas otras determinaciones y, por lo tanto, al interior de ellas. Por consiguiente es la cara en sí misma existente, aunque no directamente visible para nosotros del “sujeto como sujeto”, que es la referencia en dimensión decididamente utópica del ser humano como sujeto, esto es, sin objetivaciones ni mediaciones.

La constitución del sujeto entre el “sujeto vivo” y el “sujeto como sujeto”: las mediaciones estructurales e institucionales

El proceso de la modernidad ha acompañado la fetichización del sujeto en las diversas expresiones de la misma, con la fetichización de estructuras e instituciones cuyo sentido fundante fue la afirmación del ser humano como sujeto dentro de los límites del horizonte histórico

de su autocomprensión, pero que terminaron desplazando aquel sentido, conquistando el lugar del ser humano como sujeto.

La posmodernidad convalida y apunta a consolidar objetivamente este proceso. Independientemente de cualquier intencionalidad, la disolución posmoderna del sujeto en los términos de su fragmentación y debilitamiento, se articula constructivamente con la reproducción estructural de las relaciones de producción capitalista y con la promoción de la institución Mercado como sujeto ordenador no intencional de las mismas, en los términos de la reproducción de un orden que no admite exterioridad ni alternativas.

Sea intencionalmente, sea no intencionalmente, en la modernidad, y más decididamente en la posmodernidad, estructuras e instituciones destinadas a emancipar al ser humano como sujeto, no han hecho sino sustituir, invisibilizar, negar y destruir al ser humano como sujeto.

Desde América Latina, como la otra cara de la modernidad y de la posmodernidad, se aporta otra perspectiva del sujeto, la del “sujeto vivo” que, como no puede ser reducido a estructuras, sistemas o instituciones porque en cuanto comprende el complejo metabolismo humanidad-naturaleza no humana, es una trascendentalidad al interior de las mismas, lo que lo lleva a emerger *a posteriori* a las experiencias de negación, con capacidad para juzgarlas, así como para rectificarlas de un modo fundado.¹²

Para este “sujeto vivo”, desde sus mediaciones y objetivaciones como “sujeto cognoscente”, “sujeto actuante” y “sujeto práctico”, y desde su emergencia, que lo motivan a articularse como un “nosotros” que se tiene a sí mismo como valioso, en ejercicio del *a priori* antropológico, no obstante contextos históricos que implican confrontación objetiva de intereses, división y lucha de clases que sobredeterminan y son sobredeterminadas por luchas fragmentadas particularizadas, se abre la posibilidad de activarse y organizarse como actor social y político, para transformar las estructuras, sistemas e instituciones que tienen esos efectos de negación, en dirección al horizonte utópico del “sujeto como sujeto”.

Esto quiere decir que el “sujeto vivo”, en una dirección, y el “sujeto como sujeto”, en la otra, son las referencias orientadoras en la transformación de estructuras, sistemas e instituciones de manera tal que éstas no sean más que mediaciones para la afirmación en términos del universalismo concreto incluyente del ser humano como sujeto.

No se trata de eliminar estructuras, sistemas o instituciones y pretender directamente la afirmación del “sujeto como sujeto”. Tampoco se trata de apostar a que estructuras, sistemas o instituciones, por su propia lógica de funcionamiento afirmarán al “sujeto como sujeto”.



Tal vez ni siquiera se trata de crear nuevas instituciones, sino de transformar su espíritu sobre la referencia del “sujeto vivo”, así como su criterio.¹³

A diferencia de los proyectos de sociedad de la modernidad, que determinaban cómo debería ser el mundo, la fórmula acuñada en América Latina desde los movimientos sociales, “por un mundo en que quepan todos” es la fórmula de universalismo concreto, porque no prescribe un modelo de sociedad (de estructuras, sistemas o instituciones); aporta simplemente el criterio universal concreto del “sujeto vivo” cuyo referente utópico es el “sujeto como sujeto” como criterio de racionalidad y factibilidad al cual deberían someterse todos los proyectos de sociedad, con sus estructuras, sistemas e instituciones a los efectos de converger en torno al sentido común legitimador alternativo al de las relaciones de producción hoy totalizadas, el de afirmar la humanidad en su diversidad de expresiones como sujeto.



Notas

- ¹ Identificamos como “paradigma fuerte” de la filosofía latinoamericana al que fundamenta y desarrolla Arturo Andrés Roig (1922-) en el conjunto de su obra filosófica e historiográfica. Consúltese especialmente *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (1981). En el capítulo “¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuestas a los post-modernos” (1993:105-129), escribe: “La Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y autoafirma como tal. Estos modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena” (105).
- ² La caracterización de la posmodernidad como “modernidad *in extremis*” que compartimos, la fundamenta y desarrolla Franz J. Hinkelammert (1931-) en el capítulo “Frente a la cultura de la post-modernidad, proyecto político y utopía” (1991: 83-101). Escribe allí: “En buena parte, el anuncio de una cultura de la post-modernidad no es más que el anuncio de esta fusión del anti-racionalismo con el liberalismo transformado en neoliberalismo. Ciertamente no se trata de ninguna post-modernidad. Es el retorno de la modernidad en su forma más extrema; civilización occidental *in extremis*, como Galtung lo llama” (98).
- ³ Sobre la “dialéctica de la occidentalidad”, sus cuatro momentos y sus ejes mediterráneo y atlántico, véase el capítulo “Dialéctica de la occidentalidad” (Ardao 1963a: 15-21).
- ⁴ La tensión entre el *a priori* epistemológico y el *a priori* antropológico en Kant, así como la prioridad del segundo con respecto al primero, no obstante la lectura dominante en el kantismo, con importantes implicaciones para una relectura de Kant, y en particular para la fundamentación de un sujeto otro y de una filosofía otra en relación con el sujeto y la filosofía de la modernidad ilustrada que alcanzan su culminación en la obra del filósofo de Königsberg, constituyen un asunto central en “El pensamiento filosófico y su normatividad”, Introducción a *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (Roig 1981b: 9-17).
- ⁵ Arturo Ardao, en el capítulo “Sentido de la historia de la filosofía en América” (1963b: 79-82) procurando fundamentar “en determinado sentido, originalidad” de la misma, sentencia: “*Logos* foráneo, pero *pathos* y *ethos* personalísimos” (80).

- ⁶ La opción por la *inteligencia* que no renuncia a la *razón*, sino que la acota al reinstalarla en los niveles supralógicos de la “compleja relación viviente”, evita la aniquilación del sujeto en las leyes de funcionamiento de la razón y frente a la ética de principios rigORIZADA que ésta misma supone, propone una ética intelectual de la responsabilidad que expresa y funda la autonomía del sujeto. Esta perspectiva de la *inteligencia* recorre la obra filosófica de Arturo Ardao, especialmente en *Espacio e inteligencia* (1983) y en *Lógica de la razón y lógica de la inteligencia* (2000).
- ⁷ Señala Roig en este sentido: “Un filosofar matutino o auroral confiere al sujeto una participación creadora o transformadora, en cuanto que la filosofía no es ejercida como una función justificadora de un pasado, sino de denuncia de un presente y anuncio de un futuro, abiertos a la alteridad como factor de real presencia dentro del proceso histórico de las relaciones humanas. Desde este punto de vista hablábamos de historicismo, entendiendo que su raíz se encuentra en el reconocimiento del hombre como actor y autor de su propia historia, afirmación que no quiere caer, por lo demás, en la imagen de un nuevo demiurgo. Se trata de un historicismo que nos indica, como idea reguladora, un deber ser, una meta, que no es ajeno a la actitud que moviliza al pensamiento utópico, dentro de las diversas formas de saber conjetural, reconocido dentro de una filosofía matutina como legítimo o por lo menos como legítimable. En función de esto, la normatividad pierde aquella rigidez impersonal característica del *a priori* formal-lógico y, a partir del reconocimiento efectivo de la presencia de lo subjetivo, es rescatada en su verdadero peso. (Debo aclarar que subjetividad no es necesariamente sinónimo de subjetividad, en el sentido de arbitrariedad, de ‘libre arbitrio’, ni de particularidad.)” (1981a: 15).
- ⁸ Este punto tiene un adecuado tratamiento en “El retorno del sujeto reprimido frente a la estrategia de la globalización” (Hinkelammert 2003: 485-498).
- ⁹ Las determinaciones u objetivaciones del “sujeto cognoscente”, el “sujeto actuante”, el “sujeto práctico” y el “sujeto vivo”, así como la idea del “sujeto como sujeto”, tanto como sus relaciones, las presenta y desarrolla Franz J. Hinkelammert en “Leyes universales, institucionalidad y libertad: el sujeto humano y la reproducción de la vida real” (1990a: 229-275). El orden de la exposición en la epistemología crítica de Hinkelammert invierte las relaciones de fundamentación. Adoptamos las determinaciones, así como el orden de exposición, encontrando en el orden de fundamentación posibilidades para fundar en articulación constructiva con lo ya señalado, un sentido de sujeto alternativo al de la modernidad, así como al de la posmodernidad. Esta posibilidad de articulación constructiva, en términos de una fundamentación del sujeto desde América Latina, alternativa a la de la modernidad y a la posmodernidad, la hemos esbozado explícitamente en el capítulo anterior. En éste, al igual que en aquél, hemos hecho nuestras las observaciones de Franz J. Hinkelammert —que agradecemos— a la versión original del mismo, superando los inconvenientes de una apreciación inadecuada de la identidad del último capítulo de la *Crítica a la razón utópica* (1990a).
- ¹⁰ Escribe Hinkelammert: “...el sujeto, por tanto, trasciende a todas sus objetivaciones, aunque no puede existir sin ellas. El sujeto trasciende también, por lo tanto, a todas las formas de sujeto que aparecen al tratar al sujeto como objeto” (1990a: 254).
- ¹¹ En uno de sus libros más recientes, esta dimensión utópica del “sujeto como sujeto” es explicitada por Hinkelammert como *ausencia que está presente como ausencia*: “El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso. Por eso, el ser sujeto no es un *a priori* del proceso. Sino resulta como su *a posteriori*. El ser humano como sujeto no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendental *a priori*. Se revela como una necesidad en cuanto resulta que la inercia del sistema es autodestructiva. Se revela, entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y

no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia” (2003: 496).

- ¹² Jung Mo Sung sintetiza con precisión las connotaciones de la idea de sujeto en el pensamiento de Hinkelammert: “(a) el sujeto no es una sustancia; (b) el ser humano se revela como sujeto en la medida en que enfrenta la inercia del sistema que lo aplasta, por eso se revela en el grito, se revela como ausencia; (c) el ser humano es llamado a responder a este grito como actor social o individuo calculador en el interior del sistema; (d) el ser humano, en cuanto sujeto, siempre trasciende al sistema” (2007: 243).
- ¹³ Recordemos dos pasajes de José Martí en “Nuestra América” (1891): “Viene el hombre natural indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada en los libros ...”, y “El problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu”.

Bibliografía

- ARDAO, Arturo (2000). *Lógica de la razón y lógica de la inteligencia*, Montevideo: Biblioteca de Marcha, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- _____. (1983). *Espacio e inteligencia*. Caracas: Equinoccio, Editorial de la Universidad Simón Bolívar.
- _____. (1963a). “Dialéctica de la occidentalidad”, en *Filosofía de lengua española*. Montevideo: Alfa, pp. 15-21.
- _____. (1963b). “Sentido de la historia de la filosofía en América”, en *Filosofía de lengua española*. Montevideo: Alfa.
- HINKELAMMERT, Franz J. (2003). *El sujeto y la ley*. San José: EUNA.
- _____. (2003a). “El retorno del sujeto reprimido frente a la estrategia de la globalización”, en *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. San José: EUNA, pp. 485-498.
- _____. (1991). “Frente a la cultura de la post-modernidad, proyecto político y utopía”, en *La fe de Abraham y el Edipo occidental*, 2ª ed. San José: DEI, pp. 83-101.
- _____. (1990a) [1984]. *Crítica a la razón utópica*, 2ª ed. San José: DEI, pp. 229-275.
- _____. (1990b) [1984]. “Leyes universales, institucionalidad y libertad: el sujeto humano y la reproducción de la vida real”, en *Crítica a la razón utópica*, 2ª ed. San José: DEI.
- _____. (1990c) [1984]. *Crítica a la razón utópica*, 2ª ed. San José: DEI, pp. 229-275.
- ROIG, Andrés (1993). “¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuestas a los post-modernos”, en *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC, pp. 105-129.
- _____. (1981a). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE.
- _____. (1981b). “El pensamiento filosófico y su normatividad”, introducción a *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE, pp. 9-17.
- _____. (1981c). “El problema del comienzo de la filosofía”, en *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE, pp. 76-99.
- SUNG, J. M. (2007). “Sujeto como trascendentalidad al interior de la vida real”, en *Racionalidad, utopía y modernidad. El pensamiento crítico de Franz Hinkelammert*, E. Fernández y J. Vergara (editores). Santiago de Chile; Universidad Bolivariana, pp. 239-256.

LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN NICARAGUA

juan monroy garcía¹

El presente artículo tiene como objetivo fundamental analizar las ideas principales de la Teología de la Liberación en Nicaragua, entre las décadas de los años sesenta y ochenta del siglo pasado, con base en el estudio del pensamiento emanado de la Conferencia de Medellín, así como el análisis de las ideas de sacerdotes y religiosos progresistas nicaragüenses.

En Nicaragua, por vez primera, un pueblo plétórico de expresión religiosa y simbólica, católico en su mayoría, ocupó templos y ayunó en ellos para lograr la liberación de combatientes revolucionarios presos, plasmó su lucha en los cantos de protesta contra la opresión y de celebración del combate liberador que tuvieron su cumbre en la “Misa Campesina”. Transformó los templos en espacios libres donde se difundió la verdad de su lucha, en su seno fueron engendrados sacerdotes y religiosas profundamente comprometidos con el proceso, expresándose con exuberancia su espíritu de creyentes y revolucionarios.

La victoria sandinista, percibida como rescate de la nacionalidad nicaragüense y como oportunidad para cambiar la sociedad de raíz, fue a la vez interpretada por muchos católicos del pueblo como un paso del espíritu de Dios por la historia de Nicaragua. Dicho proceso adquirió gran significado para la historia latinoamericana, no era más un invento desde el escritorio de obispos y teólogos; significó el compromiso de la Iglesia con una experiencia terrena de Dios, el triunfo de la lucha de los pobres a través de todo el continente.

La Iglesia católica y la dictadura somocista

Frente a la dictadura somocista la iglesia tardó en despertar, y cuando la jerarquía despertó lo hizo al mismo tiempo que los sectores burgueses, cuando el pueblo llevaba ya largo tiempo sufriendo pobreza y represión.

Hasta antes del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) de 1968, en Medellín, la Iglesia nicaragüense mantuvo un papel de legitimación moral de la dictadura somocista. La Iglesia católica comulgó durante décadas con el aparato ideológico estatal, la jerarquía mantuvo una total complicidad con la dictadura controlada

**Juan Monroy
García**

Profesor de tiempo completo en la Facultad de Humanidades, UAEM

por la dinastía de los Somoza, consagrándola con sus actuaciones. Esta alianza —trono-altar— no excluyó al clero secular y regular; la escasa oposición al poder político por parte de algunos sacerdotes obedeció principalmente a razones familiares; por ser sacerdotes herederos de la tradición conservadora, su oposición no fue por convicción religiosa.



A principios de la década de los sesenta del siglo xx, una legión de sacerdotes españoles organizó una misión en defensa de la fe, predicando, confesando, oficiando y promoviendo procesiones. Estos sacerdotes también se abocaron a organizar a la los feligreses en diferentes corporaciones, entre ellas la Juventud Obrero Católica (JOC), asimismo un sector de la burguesía participó fundando la radio católica. La Iglesia nicaragüense adquirió una nueva dimensión a partir de estos años. Los laicos de clase media se encargaron de difundir los documentos religiosos de contenido social, como las resoluciones del Concilio Vaticano II, y posteriormente los acuerdos de la Conferencia de Medellín.

En la misma década los jesuitas fundaron la Universidad Centroamericana (UCA),² con sede en Managua; en este proyecto participaron diversos intelectuales de filiación religiosa. Inicialmente la dictadura ofreció todo su apoyo a dicha universidad, porque la consideró afín a sus intenciones desarrollistas. Además supuso que con la fundación de esta institución podía contrarrestar la fuerza del movimiento estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Otro intento de la Iglesia por tener una participación social más activa lo constituyó la fundación del periódico *El Observador*, órgano de expresión oficial del episcopado.

Con el transcurrir del tiempo algunos sectores católicos se convencieron de la necesidad de transformar la sociedad. Un grupo de sacerdotes y religiosas opositores a la jerarquía se involucraron en el proceso de cambio, con ello se fortaleció la posición aislada hasta ese momento de monseñor Octavio José Calderón y Padilla.³ El grupo estuvo integrado por Francisco Mejía,⁴ Uriel Molina,⁵ Oswaldo Montoya, Guillermo Quintanilla,⁶ Francisco Zúñiga, Ernesto⁷ y Fernando Cardenal,⁸ además de algunos sacerdotes capuchinos instalados en la Costa Atlántica. Las nuevas misiones pastorales enfatizaron el proyecto y el espíritu comunitario, la renovación litúrgica, así como la integración familiar.

Por otra parte, en la región norte de la Costa Atlántica, habitada por indígenas miskitos, la Iglesia morava tuvo la tradición, desde la segunda década del siglo xx, de promover la formación de evangelizadores autóctonos. La Iglesia católica adoptó esta práctica después de 1953, con la fundación del Instituto Catequístico de Waspam, ubicado en el municipio del mismo nombre. Dicho instituto tuvo como fin dotar a cada comunidad de, por lo menos, un seglar

para dirigir el culto dominical. La colaboración de los capuchinos en este proyecto fue determinante en la primera etapa del Instituto, extendiendo su apoyo hasta el año de 1967. Estos misioneros promovieron ayuda para la manutención del Instituto por parte de los miskitos. Los habitantes de la región también fueron preparados a través de cursos sobre religión. Y para mediados de la década de los sesenta existía un número considerable de miskitos preparados para proporcionar el servicio dominical y evangelizar dicha región.



El CELAM, Medellín, Colombia

En agosto de 1968 se efectuó en Medellín,⁹ Colombia, la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM); los obispos latinoamericanos ahí reunidos generaron los primeros documentos de la Teología de la Liberación, bajo el título *Paz y Justicia*. Entre los líderes de este movimiento destacaron Gustavo Gutiérrez¹⁰ de Perú, Helder Cámara¹¹ y Leonardo Boff¹² de Brasil, Juan Luis Segundo¹³ de Uruguay, Enrique Dussel¹⁴ de México, José Miguel Bonino de Argentina, Segundo Galilea¹⁵ y Gonzalo Arroyo de Chile¹⁶, Jon Sobrino¹⁷ de El Salvador

En el documento *Paz y Justicia* se parafrasea a Carlos Marx: “La teología tradicional busca el entendimiento de la fe (*fides quarens intellectum*) y ésta teología de liberación es un nuevo camino. El objetivo no es entender el mundo, sino cambiarlo”.

Esta nueva teología sostuvo algunas tesis importantes, entre ellas que:

1. La teología tradicional estaba alejada de la experiencia de la vida diaria, ignorando especialmente el sufrimiento de los pobres.
2. La Teología de la Liberación ha nacido de la experiencia católica y con la dura realidad de los miserables.
3. La teología clásica interpreta el mensaje de Jesús, solamente en el ámbito de la moralidad personal.
4. La nueva teología va ha considerarlo como la lucha contra las fuerzas sociales de la opresión.
5. Se gesta una visión diferente sobre los temas de Dios, la creación, Israel y Jesús, reinterpretando a la Iglesia a la luz de la experiencia de los pobres y logrando un profundo acercamiento histórico hacia Dios.
6. Se prefiere el nombre de “liberación” para apartarse de las ideas espirituales alejadas del mundo de la salvación, para dirigir al mundo cristiano hacia la lucha por una sociedad más justa.
7. Se redefine el trabajo evangelizador por la praxis de acción social, y la concientización sobre las causas de su miseria. Y se

insistirá en la necesidad de que la Iglesia haga causa solidaria con los pobres.

Relacionadas con el movimiento de Teología de la Liberación nacen las comunidades de base,¹⁸ la misa de diálogo y la aplicación del evangelio a la realidad de opresión y pobreza.

La Teología de la Liberación también sustentó los postulados básicos siguientes:

1. La fuente de la revelación espiritual y de la autoridad religiosa es “El pueblo de Dios”.
2. La liberación es de este mundo y se refiere a la lucha contra la opresión política y económica, así como a las miserias de esta tierra.
3. La miseria de Latinoamérica es debida a la dominación política de los dictadores y las oligarquías monopolísticas, sostenidas y promovidas por el capitalismo americano.
4. La misión de la teología, es la liberación de Latinoamérica de la opresión del capitalismo norteamericano transnacional.

Por otra parte hubo temas de confrontación con la teología tradicional, tales como:

1. La conciencia colectiva.
2. La justificación de la violencia para la justicia social, bajo las siguientes condicionantes:
 - A. Que la causa sea justa y trascendente.
 - B. Que se hayan agotado todos los medios pacíficos.
 - C. Que exista posibilidad de éxito.
 - D. Que el daño infligido sea menor que los beneficios obtenidos.

La Conferencia de Medellín y la Iglesia nicaragüense

En 1969, bajo la influencia del CELAM se llevó a cabo un encuentro pastoral, en el que trataron de aplicarse las ideas principales de la Conferencia de Medellín. El impulso de estas ideas corrió a cargo de los sacerdotes jóvenes, como Francisco Mejía, Uriel Molina, Oswaldo Montoya, Víctor Parrales, Guillermo Quintanilla, Raúl Rodríguez, y Francisco Zúñiga. En este encuentro pastoral afloraron los antagonismos entre dos posiciones: la innovadora, representada por sacerdotes jóvenes, así como algunos laicos renovadores; y la conservadora, personificada por la jerarquía católica.

El sacerdote jesuita Noel García expuso objetivamente, al inicio del encuentro, la realidad de la Iglesia nicaragüense, fundamentándose en las respuestas dadas por sacerdotes y laicos encuestados



previamente; el sacerdote jesuita sintetizó las actitudes de la jerarquía, del clero diocesano, religiosos, religiosas y parroquias. De la jerarquía dijo que sólo era avanzada en edad, pues su conservadurismo y apatía eran notables; también la calificó de negativa, desunida y poco accesible al pueblo. Afirmó que representaba el inmovilismo y, lo que era peor, carecía de un líder visible capaz de seguir una clara línea directriz.



La Iglesia nicaragüense en general, hasta ese momento, era una elite que tenía poco contacto con el pueblo, ausente de la vida comunitaria. En muchas parroquias seguían los métodos tradicionales de la Iglesia retrógrada; las innovaciones litúrgicas y de apostolado desprendidas del Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín seguían siendo letra muerta.

Como consecuencia del encuentro pastoral antes mencionado, se produjeron algunas resoluciones, entre las que podemos destacar: la creación de un organismo pastoral en el que estuvieran integrados diversos servicios, como la evangelización, la liturgia, la actividad asistencial y el desarrollo humano. Además fueron redefinidos los objetivos del Instituto Juan XXIII de la UCA,¹⁹ convirtiéndolo en un centro de investigación social y religiosa. Este proyecto fue apoyado económicamente por Alemania. Asimismo fueron renovadas las comisiones de liturgia y diocesanas del episcopado nicaragüense. Por otra parte, el periódico *El Observador* y la radio católica sufrieron profundas transformaciones.

Otro acontecimiento importante en la renovación de la iglesia se llevó a cabo a principios del año 1969, cuando apareció el primer número del periódico mensual *Testimonio*, que muy pronto se convirtió en un órgano de expresión de diversos intelectuales laicos de pensamiento progresista. Este periódico originó en varias parroquias la integración de comunidades eclesiales de base que adquirieron un compromiso con la comunidad. Estos organismos de la Iglesia creados desde la comunidad de laicos trataron de formar un nuevo católico con mayor compromiso social. Con el fin de lograr ese nuevo perfil católico, se incrementaron los cursos bíblicos, prematrimoniales, de introducción a la vida cristiana, y la creación de cooperativas.

A partir de año de 1968 la temática de los cursillos cambió, poniendo énfasis en la problemática político social, tratando de estimular la participación del pueblo en asuntos políticos. En la parroquia de San Pablo Apóstol, en Managua, surgieron las primeras comunidades eclesiales de base. El trabajo pastoral del sacerdote español progresista José de la Jara fue claro ejemplo para la nueva Iglesia por su destacada labor en la formación de líderes laicos, edición de boletines informativos y encuentros matrimoniales.

Se formaron también los equipos de evangelización rural. Instituciones como el Centro de Educación y Promoción Agraria

(CEPA) y las Escuelas Radiofónicas realizaron un gran servicio en la tarea formativa de líderes populares, que integró la fe con el compromiso de proyectos sociales, despertó en la gente la conciencia crítica ante la realidad que vivía en ese momento el país, agudizada por las contradicciones de la dictadura somocista. Fueron tiempos de creatividad y apertura eclesial, que creó expectativas en todos los sectores de la sociedad y de la Iglesia, aunque pronto surgieron tensiones y conflictos tanto internos como externos, en la medida que dicho movimiento tomó un perfil más crítico y profético.

A finales de 1968 la parroquia de San Pablo Apóstol organizó un encuentro para las diversas comunidades eclesiales de base, los cursillos permitieron difundir los fundamentos teológicos de la nueva Iglesia, siendo un gran servicio para la tarea formativa de líderes populares.

Por otra parte, el Instituto Waspam organizó un curso para los nuevos evangelizadores, con el fin de prepararlos en la promoción de actividades socioeconómicas en beneficio de la comunidad. En el año 1969 surgió también una nueva experiencia en la región, cuando se unificaron tres parroquias, cuyos sacerdotes fijaron su residencia en Waspam, e integraron en el equipo de trabajo pastoral a un número considerable de religiosas, obteniendo como resultado el incremento de evangelizadores laicos.

Algunas comunidades religiosas dejaron los grandes colegios y se trasladaron a los barrios pobres, incorporándose a las nuevas tareas pastorales que surgieron inspiradas en la renovación conciliar, con el propósito de vivir un compromiso religioso dentro de los barrios pobres y marginados.

Las comunidades de base florecieron en la parte oriente de la capital, donde posteriormente surgió un bastión importante de la insurrección armada. También sectores de la burguesía unidos al movimiento de cursillos de cristiandad participaron en este proceso renovador y se incorporaron a la revolución.

No obstante las transformaciones reseñadas, el balance que hicieron de la Iglesia los sacerdotes y religiosas progresistas resultó dramático. En el Encuentro Pastoral celebrado en Managua en 1969, en plena dictadura, fue presentado el siguiente diagnóstico: la jerarquía era muy conservadora, estaba desunida, lejana del pueblo y sin iniciativas. Los sacerdotes diocesanos eran pocos y con ideas retrógradas: no dialogaban con el pueblo. Los religiosos y religiosas estaban aislados en sus colegios. En las parroquias estaba ausente el espíritu comunitario, muy poca gente asistía al culto, la liturgia era anticuada, los párrocos vivían alejados del pueblo y solo mostraban fuerte interés por los beneficios económicos. Las únicas excepciones de este panorama eran un grupo reducido de sacerdotes diocesanos



muy dinámico y algunas comunidades religiosas femeninas que trabajaban en actividades de compromiso social.

Comunidad del barrio el Riguero

Entre esas excepciones, destacó un grupo de jóvenes universitarios de la burguesía que, motivados por el franciscano Uriel Molina, formaron, a partir de finales de 1971, la comunidad del barrio el Riguero,²⁰ donde convivieron con los pobladores y aprendieron de la sabiduría popular; posteriormente se integraron a la lucha sandinista, y con el triunfo revolucionario participaron en puestos importantes dentro de la estructura del gobierno. La mayoría de los habitantes de este barrio eran obreros, algunos de origen campesino que llegaron a la ciudad en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Otros más eran comerciantes o profesionales.

Como participante de este grupo de jóvenes universitarios, podemos señalar al comandante de la revolución, Luis Carrión Cruz, quien fue miembro de la Dirección Nacional del FSLN; Joaquín Cuadra Lacayo, viceministro de Defensa del gobierno sandinista; Álvaro Baltodano, alto mando del Ejército Popular Sandinista; Roberto Gutiérrez y Salvador Mayorga Sacasa, viceministros de Desarrollo Agropecuario y Reforma Agraria.

Sobre la fundación de esta comunidad, Uriel Molina narra lo siguiente:

Ya ellos me trataban de tú, con mucha familiaridad. Nosotros te venimos a presentar un escrito, me dicen. Somos cristianos y queremos hacer algo... pero en nuestras casas no lo podemos hacer... Queremos una comunidad, queremos venirnos a vivir a este barrio...

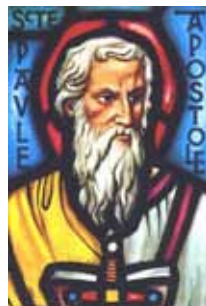
A mí me pareció la cosa más normal del mundo. Sí, vénganse, les dije sin consultar con nadie. Y cuando yo les dije "vénganse", creo que no pasó y ellos ya estaban en la puerta, preparados, con sus colchones, con sus camas y todo lo necesario. Ya entraron y se posesionaron. Dispusieron, mejor: La biblioteca tiene que pasar para acá... ¡Necesitamos que la comunidad universitaria sea alegre! Te estoy hablando de noviembre de 1971. (Randall 1983: 109).

La mayoría de los integrantes de la comunidad universitaria procedía de la burguesía; Joaquín Cuadra confirma tal aseveración: "Yo creo que todos los compañeros que participamos en esa experiencia de la comunidad tenemos alguna cosa en común. Y lo fundamental es la extracción de clase. Porque las familias, casi todas las familias, eran de la misma procedencia: la burguesía nicaragüense" (Randall 1983: 110).

El franciscano Uriel Molina explica su compromiso con la Teología de la Liberación y con los pobres de su país señalando:



Yo viví intensamente el Concilio. Y cuando regresé a Nicaragua, después de tantos años estudiando en Europa, vi todo tan mal: la dictadura, todo... Y vi al Frente Sandinista naciendo. La primera cosa que dije yo: ¡Que cosa! El Frente Sandinista nace el mismo año que el Concilio Vaticano II —el FSLN se fundó en 1963—. En el 65, los superiores me designaron a la única casa que teníamos en Managua, que era en el barrio Riguero... Era un barrio donde te perdías. Y allí fui a parar yo, a una iglesia pequeña, con gente muy pobre. (Randall 1983: 111)



Por otra parte, Uriel Molina también reseñó la manera como se integró a la UCA, así como las contradicciones dentro de su conciencia, por desarrollar actividades diversas y con grupos sociales tan diferentes.

Después me llegaron a ofrecer una cátedra en la UCA. Una cátedra de Teología. Acepté. Comencé como profesor, y comencé muy bien porque enfoqué a la Biblia dentro de la realidad nicaragüense. Gustó muchísimo. Claro, la Iglesia era muy cerrada, no había espacio para que la juventud pensara y se desahogara contra la dictadura...

Así empecé a ver dos mundos: el mundo de la universidad, y el mundo de los pobres. ¿Cómo conjugar las dos cosas? En la universidad servía a los burgueses, y aquí en el barrio a los pobres... Todos los días había una crisis dura. Y yo decía: qué falso que soy, que no me doy completo a los pobres. Como que tenemos necesidad, los sacerdotes, de los ricos para existir. Creía yo que tenía mucha culpa. (Randall 1983: 112)

Los integrantes de la comunidad eran aproximadamente cuarenta, algunos se quedaron a vivir, mientras que otros acudían durante algunos espacios del día, retornando después a sus hogares. Los universitarios analizaron la realidad económica y social del país a partir del marxismo, pero bajo la óptica de la religión. También vivieron en la comunidad dos sacerdotes, el jesuita Fernando Cardenal, quien había sido cesado de la UCA, y Ángel Barrajón.

Por su parte, Joaquín Cuadra comenta su experiencia en la comunidad, señalando las lecturas que realizaban en el colectivo, afirmando lo siguiente:

En una primera etapa estudiamos bastante la Teología de la Liberación. También la obra de Camilo Torres, los documentos de Medellín, todo eso nosotros estudiábamos y, desde el punto de vista teórico, eso fue el punto. Por allí pasamos para después estudiar el marxismo. Las críticas de entonces eran: “Vos no lees nada; vos no estudias nada”. Bueno, entonces hay que orientar un poco el estudio. Y comenzamos estudiando la Teología de la Liberación. (Randall 1983: 122)

Álvaro Baltodano nos comenta cómo los miembros de la comunidad universitaria se integraron para ser militantes del FSLN.



Ya en esa época admirábamos a los combatientes del Frente, a los militantes del Frente. Para nosotros hablar de Carlos Fonseca era una cuestión grande. Hablar de los hermanos Ortega, que habían estado presos. José Benito Escobar, el comandante Borge, eran cuestiones que nosotros admirábamos. Hablar de la lucha en la montaña, de Pancasán, todo eso ya lo admirábamos. Y como cristianos nos metemos en el Frente y decidimos seguir trabajando, organizando. (Randall 1983: 150)

Mónica Baltodano²¹ nos expresa cómo se dieron las relaciones entre el Movimiento Cristiano y el FSLN.

El terremoto agudiza enormemente las contradicciones aquí entre el somocismo y el pueblo trabajador. Y entonces es en enero del 73 que me reclutan a mí para el Frente.

Yo tuve mis primeros contactos con el Movimiento Cristiano a través de Ricardo Morales... Porque, de hecho, ya veníamos trabajando como revolucionarios. Por ejemplo, ya existía la comunidad de Riguero, se hacían trabajos de concientización. Y el trabajo era político. Si lo que faltaba era la vinculación orgánica, nada más. (Randall 1983: 152-153)

Después del terremoto que destruyó Managua, a finales de 1972, en el barrio de Riguero prosiguió la tradición de la vida comunitaria entre sacerdotes y jóvenes universitarios de la pequeña burguesía, quienes se acercaron a los pobres. En esa comunidad también se sintetizó la reflexión bíblica, la celebración de la fe y el compromiso revolucionario.

La comunidad universitaria del barrio Riguero tuvo gran trascendencia en la historia religiosa del país y en el desenvolvimiento del FSLN. Fue integrada por ex alumnos de colegios privados dirigidos por congregaciones religiosas. Ellos fueron el núcleo fundamental del movimiento cristiano revolucionario y prácticamente todos se comprometieron después, de una u otra manera, con el FSLN, tomando parte activa en su dirección. Algunos de ellos fueron después comandantes de la revolución o integraron los cuadros más importantes del Frente; algunos más regaron el compromiso revolucionario con su sangre.

El sacerdote Uriel Molina recuerda estos hechos de la manera siguiente:

Los muchachos me buscaban en mi casa del Riguero para que formáramos una comunidad universitaria cristiana, y así ayudé entre los años 70 y 72 a que se organizaran alrededor del trabajo por los pobres estudiantes como Joaquín

Cuadra Lacayo, Luis Carrión, Álvaro Baltodano, Oswaldo Lacayo, Salvador Mayorga Sacasa y el ex sacerdote calasancio Ángel Barraón, entre otros, los cuales atraían a más muchachos, que a su vez empezaron a formar grupos en los barrios populares de Managua. (“Fraile desahuciado...” 2003: 3)



Los muchachos y muchachas hicieron una lectura política del evangelio desde un análisis marxista de la realidad, que al principio no fue comprendido por los sacerdotes que los acompañaban, a causa de una especie de bloqueo ideológico. Cuando se agudizó la represión, también empeoraron las condiciones de la vida del pueblo, por lo que los miembros de las comunidades religiosas atrajeron a más gente, radicalizándose el movimiento, motivando mayor comprensión y vivencia de la fe. El párroco Uriel Molina soportó muchas presiones de la jerarquía y de sus superiores. Pero la comunidad se mantuvo firme hasta la parte final de la lucha armada.

Los estudiantes universitarios adquirieron mayor conciencia de los problemas sociales, en la medida que se involucraron en el trabajo organizativo de los barrios populares: la fe cristiana sufrió una transformación al ser confrontada con la realidad, en la que imperaba la violencia y explotación propia de los barrios marginados. Los universitarios que mantuvieron contacto con el barrio de Riguero tuvieron mayor sensibilidad sobre la problemática de la clase trabajadora.

Los sacerdotes progresistas crearon comunidades análogas a Riguero, en las que participaron los jóvenes de los colegios religiosos, como la comunidad de la parroquia de San Antonio, ubicada en el tradicional barrio del mismo nombre, uno de los más antiguos en el centro de Managua. Estos jóvenes también organizaron comunidades eclesiales de base y consejos parroquiales que permitieron a los barrios y comunidades defenderse de la represión de la Guardia Nacional (GN). Los jóvenes organizaron con frecuencia cursillos y seminarios, que conformaron una base importante para captar simpatizantes para el movimiento sandinista.

Comunidad campesina de Solentiname

Otro caso fuera de lo común fue la comunidad campesina de Solentiname,²² fundada por Ernesto Cardenal. A continuación nos expresa el sacerdote cómo tomó la decisión de fundar dicha comunidad, la inspiración que tuvo para concretarla:

Fue a los pocos meses que yo me ordené de sacerdote cuando vine a fundar la comunidad aquí. La idea me la dio Thomas Merton. Primero me manifesté que estaba muy descontento de la vida monástica...

Era un tipo de vida medieval, anacrónica, y era un ridículo. Y él quería fundar una comunidad contemplativa diferente. En primer lugar, fuera de los Estados

Unidos. Porque Merton era enemigo de los Estados Unidos, de la civilización yanqui y de todo lo que eso representaba; de la mentalidad también burguesa que había en el monje. (Randall 1983: 19)

El poeta publicó un artículo en 1978, en la revista *Nueva Sociedad*, donde explica el origen de la comunidad:

Llegué con otros dos compañeros hace doce años a Solentiname para fundar allí una pequeña comunidad contemplativa. Contemplación quiere decir unión con Dios. Pronto nos dimos cuenta que esa unión con Dios nos llevaba en primer lugar a la unión con los campesinos, muy pobres y abandonados, que vivían dispersos en las riberas del archipiélago. La contemplación también nos llevó después a un compromiso político: la contemplación nos llevó a la revolución; y así tenía que ser, si no, hubiera sido falsa. Mi antiguo maestro de novicios, Thomas Merton, inspirador y director espiritual de esa fundación, me había dicho que en América Latina el contemplativo no podía estar ajeno a las luchas políticas. (Cardenal 1978: 165)

El evangelio de Solentiname (1983) constituyó una reflexión teológica original, que representó durante años para el mundo entero una imagen del cristianismo nicaragüense original, pero aislado, como el archipiélago de donde surgió. Ernesto nos explica cómo se fue integrando el pensamiento religioso con el marxismo, así como los miembros de la comunidad a la lucha armada:

En nuestra comunidad los jóvenes que convivían conmigo y los campesinos vecinos que estaban más identificados con nosotros se fueron haciendo también revolucionarios, ya plenamente revolucionarios. Empezamos a tener seminarios de marxismo y mucha lectura. Leímos a Mao, y todos los discursos de Fidel que podíamos, y así ya fue que progresivamente íbamos teniendo una identificación con el Frente Sandinista también, y los muchachos de esta comunidad estaban ya deseando abandonarla para ir a la guerra. (Randall 1983: 52)

Ernesto Cardenal también manifestó cómo se dio la vinculación de esta comunidad con el FSLN, la forma como se analizaba la Biblia, a la luz de la realidad del país dominado por un régimen autoritario:

Al principio nosotros habíamos preferido una revolución con métodos de lucha no violenta... Pero después nos fuimos dando cuenta que en Nicaragua actualmente la lucha no violenta no es practicable... Lo que más nos radicalizó políticamente fue el Evangelio. Todos los domingos en la misa comentábamos con los campesinos en forma de diálogo el Evangelio, y ellos con admirable sencillez y profundidad teológica comenzaron a entender la esencia del mensaje evangélico: el anuncio del reino de Dios. Esto es: el establecimiento



en la tierra de una sociedad justa, sin explotadores ni explotados, con todos los bienes en común, como la sociedad que vivieron los primeros cristianos. Estos comentarios han sido difundidos ampliamente en el mundo por el libro *El Evangelio en Solentiname*, traducido a varios idiomas. (Cardenal 1978: 65)



Ernesto Cardenal expresa con puntualidad cómo era su relación personal con Carlos Fonseca y Tomás Borge:

Tuve varias reuniones con Carlos Fonseca, generalmente junto con Tomás —Borge—. Pero a Fonseca también le planteé que yo estaba de acuerdo con todo, con que ellos hicieran la lucha armada. Pero que yo como sacerdote sentía que no podía matar. Incluso le envié una biografía de Gandhi a Carlos para que él entendiera también mi posición, mi admiración por Gandhi. La leyó y me la devolvió diciéndome que con ese libro había admirado mucho a Gandhi, pero que se convencía aún más de la necesidad de la lucha armada. (Randall 1983: 56-57)

El año de 1972 fue muy significativo para la transformación de la Iglesia, un hecho fortuito permitió a núcleos significativos de católicos cobrar conciencia. El temblor que destruyó parte de Managua provocó que las fuerzas armadas y el gobierno se apropiaran de la ayuda humanitaria internacional, originando el enriquecimiento ilícito de la elite gobernante. Esta corrupción y la violencia del poder gubernamental provocaron el descontento entre las clases desposeídas.

Tales hechos generaron que, bajo la inspiración de la teología de la liberación, amplios sectores de la Iglesia católica se armaran de valor, incorporándose a la lucha revolucionaria encabezada por el FSLN. En ese mismo año surgieron en diversas partes del país comunidades eclesiales de base ligadas al proceso insurreccional. Y los sacerdotes jóvenes imbuidos de las ideas renovadoras promovieron el ingreso de los católicos a las filas insurrectas. Ernesto Cardenal nos señala su admiración por los sandinistas cuando afirma que su obra poética titulada *Canto nacional* (1973) fue dedicada al FSLN. Además de reiterar su amistad y estrecha colaboración con los comandantes de la revolución Carlos Fonseca y Tomás Borge.

En 1974 yo ya había escrito el poema “Canto nacional”, dedicado al Frente Sandinista de Liberación Nacional. Después del asalto a la casa de Chema Castillo —que fue en diciembre—, en enero de 1975 me vi con Carlos Fonseca y Tomás Borge. Tuvimos largas conversaciones y allí ellos me mandaron a que fuera a Roma al Tribunal Russel a denunciar todas las violaciones de los derechos humanos que tenían lugar en Nicaragua. Me contaron que estaban recibiendo golpes muy duros con tanta masacre que se hacía de los campesinos en la zona guerrillera. Porque el plan era exterminar a los campesinos, para acabar con la guerrilla. (Randall 1983: 57-58)

A mediados de la década de los setenta, la Guardia Nacional²³ (GN) atacó la comunidad de Solentiname, iniciando una carnicería indiscriminada.

Las relaciones entre los católicos y el FSLN

La vinculación del FSLN con el clero progresista fue clara a partir del año 1970. En enero la GN descubrió una casa de seguridad del FSLN en el barrio del Edén en Managua; el sacerdote Francisco Mejía trató de intervenir como mediador para que fueran respetadas las vidas de los sandinistas detenidos. Esto motivó la ira de la dictadura, decretando la detención y tortura de dicho sacerdote. Ante tales hechos, la jerarquía católica de Managua mostró total indiferencia. No así las diócesis de Matagalpa y León, las que protestaron enérgicamente por la violación a los derechos civiles del padre Mejía. Se sumaron a dicha protesta el Sindicato de Intelectuales Cristianos de la UCA y La Asociación Nacional del Clero. A partir de ese momento hubo una división muy evidente en el interior de la Iglesia católica. Por una parte el clero progresista, comprometido con los problemas políticos y sociales del pueblo, se identificó aún más con el programa de lucha del FSLN, mientras que la otra fracción del alto clero se vinculó más a la dictadura.

En este contexto tuvo también gran significación el conflicto estudiantil de la UCA, inspirado en los “documentos de Buga”,²⁴ escritos que abundan sobre las crisis de las universidades católicas latinoamericanas. El Centro Estudiantil de la UCA (CEUCA) emprendió un estudio reflexivo que llevó, por primera vez desde su fundación, al cuestionamiento del proyecto de orientación desarrollista, exigiendo una reforma universitaria integral.

El movimiento estudiantil fue en aumento y sus demandas, que al principio eran muy particulares sobre el mejoramiento del nivel académico de la UCA y la reestructuración del proyecto académico, lograron trascender a planteamientos más generales de orden claramente político.

Los estudiantes plantearon su concepción académica y libertadora de universidad y, lo que fue muy significativo, descubrieron una nueva forma de lucha política, a través de la toma de los templos. Junto con algunos sacerdotes e intelectuales, los estudiantes denunciaron lo injusto del sistema socioeconómico. También protestaron por las frecuentes violaciones a los derechos humanos; demandaron el cese de la violencia y la tortura contra el pueblo indefenso. Asimismo exigieron la libertad de estudiantes y militantes del FSLN, demandando además la liberación de todos los prisioneros políticos.

La valentía de este movimiento estudiantil, fundamentalmente católico, transformó los templos en verdaderos bastiones de lucha en favor del pueblo nicaragüense. El movimiento también organizó



importantes encuentros y seminarios sobre diferentes temas: Teología de la Liberación, realidad nacional, revolución cultural y misión de las universidades católicas en América Latina, así como estudiantes y revolución.

Desde la toma de la casa de José María Castillo, en diciembre de 1974,²⁵ los católicos de las comunidades de base y los movimientos eclesiales se sintieron crecientemente identificados con los ideales del FSLN. Un gran número de jóvenes católicos pasaron a la clandestinidad, así como otros colaboraron de diversas maneras: prestando la casa para reuniones, trasladando armas, sirviendo de correo u ocultando a los guerrilleros.

Cabe mencionar la experiencia de la diócesis de Estelí, ubicada en el departamento del mismo nombre, al norte del país, región que, en la década de los años sesenta del siglo pasado, presentaba un profundo atraso socioeconómico, cuya población era mayoritariamente rural y reducidos núcleos semiurbanos. La diócesis de Estelí fue creada el día 17 de diciembre de 1962, a partir de la división del vasto territorio de la diócesis de León. Se notó de inmediato la influencia del Concilio Vaticano II, a través de la dirección del obispo monseñor Clemente Carranza y López,²⁶ quien también trató de llevar a la práctica las tesis de la Conferencia de Medellín. Colaboraron con esta diócesis un grupo de jóvenes sacerdotes, religiosas, y laicos que asumieron un fuerte compromiso social y estuvieron dispuestos a participar en las luchas populares.

Cabe destacar que a partir de 1977 el padre español Gaspar García Laviana,²⁷ misionero del Sagrado Corazón, tomó las armas uniéndose al FSLN, hasta que cayó en combate el 11 de diciembre de 1978 en el Frente Sur, cerca de la frontera con Costa Rica. Este sacerdote asturiano expresó con frecuencia su desacuerdo con la opresión de los campesinos pobres y su marginación en la sociedad mediante varios poemas, así como con otros escritos en prosa. Como consecuencia de sus críticas y sus denuncias sobre la corrupción y las injusticias del régimen, fue acusado de ser simpatizante comunista.

García Laviana trabajó activamente ayudando a los sandinistas, sirviendo en muchas ocasiones como correo, también transportó gente, pero, sobre todo, educó a los campesinos para que tuvieran conciencia y fueran capaces de comprender la situación de explotación en la que se encontraban. Estaba muy influido por las ideas de la Teología de la Liberación que colocaban en un lugar preferencial la acción pastoral en favor de los pobres. Finalmente, acabó tomando las armas al comprender que los cambios pacíficos no modificaban sustancialmente las terribles necesidades que veía todos los días en el pueblo de Nicaragua. Se decepcionó profundamente de la jerarquía católica nicaragüense, que fracasó en su discurso en favor de los pobres y oprimidos. Aunque nunca perdonó la violencia, vio en



ella el único medio para que los pobres fueran liberados de la opresión.

Por otra parte, el 17 de octubre de 1977, el Grupo de los Doce,²⁸ integrado por intelectuales y miembros de la burguesía, y que incluyó a los sacerdotes Fernando Cardenal y Miguel D'Escoto,²⁹ llamaron a los nicaragüenses a tomar conciencia, y buscar una solución al lado del FSLN.



Comentarios finales

En los momentos de mayor efervescencia revolucionaria, entre octubre de 1977 y julio de 1979, el pueblo nicaragüense se unió vigorosamente alrededor de la lucha contra la dictadura. La mayoría de este pueblo era explotado y oprimido, como consecuencia desplegó su enorme creatividad insurreccional, aunque fue terriblemente reprimido por el somocismo. Al mismo tiempo, la mayoría de este pueblo era católico y creyente, con mayor o menor conciencia de lo que significa ser católico y pertenecer a una Iglesia. Uno de los fenómenos más significativos del proceso sandinista fue la masiva participación de los cristianos en una lucha revolucionaria de liberación nacional.

Parte de ese pueblo explotado, oprimido, reprimido, creyente y en lucha, no poseía los instrumentos analíticos refinados para comprender el alcance de su lucha. Por eso fue indispensable una vanguardia, el FSLN, para sistematizar las aspiraciones revolucionarias de esas mayorías y para encauzar su empuje. Por otro lado, muchos de estos católicos creyentes que, de mil maneras, participaron en la lucha revolucionaria en virtud de su fe, tampoco poseyeron una destreza teológica para dar razón de la práctica política de su fe. En este caso, a veces se encontraron con líderes católicos eclesiales que supieron iluminar su práctica, recogiendo lúcidamente la fuerza cristiana que de ella misma brotaba; otras veces fueron a la lucha tan sólo con la firme, pero vaga convicción, de que entre su fe y la lucha revolucionaria no había contradicción.

En este proceso fueron los laicos católicos quienes mayormente manifestaron el carisma de saber unir la confesión de la fe eclesial con la práctica de un amor por los demás, al modo que Jesús describe en la parábola del samaritano o en la del juicio final. Naturalmente, este amor fue personal y también colectivo, ya que la lucha revolucionaria, siendo un fenómeno colectivo de combate por devolver el poder al pueblo, estuvo al mismo tiempo jalonada de encuentros personales y de opciones hechas desde la raíz de la conciencia y de los corazones.

Bibliografía

- CARDENAL, Ernesto (1983). *El evangelio de Solentiname*, cuatro volúmenes. Managua: Nueva Nicaragua.
- _____. (1978). “Lo que fue Solentiname. (Carta al pueblo de Nicaragua)”, en *Nueva Sociedad*, núm. 35, marzo-abril.
- _____. (1973). *Canto Nacional*. México: Siglo XXI.
- LOZANO, Lucrecia (1985). *De Sandino al triunfo de la revolución*. México: Siglo XXI.
- MILLET, Richard (1979). *Guardianes de la dinastía*. San José: EDUCA.
- MONROY García, Juan José (1997). *Tendencias ideológico-políticas del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) 1975-1989*. México: UNAM / UAEM.
- RANDALL, Margaret (1983). *Cristianos en la revolución*. Managua: Nueva Nicaragua-Monimbó.
- WHELOCK Román, Jaime (1980). *Frente Sandinista: Hacia la ofensiva final*. La Habana: Ciencias sociales.

Bibliografía complementaria

- CARDENAL, Ernesto (2003). *La revolución perdida*. Managua: Anama.
- _____. (2002). *Las islas extrañas*. Managua: Anama.
- Encuentro de teología (1981), *Apuntes para una teología nicaragüense*. San José: Centro Antonio Valdivieso. Instituto Histórico Centroamericano DEI.

Revistas:

- Envío*, mensual, Managua, UCA.
- Nueva Sociedad*, bimestral, Buenos Aires.

Periódicos:

- El Nuevo Diario*, diario, Managua.

Notas

- ¹ Profesor de tiempo completo, Facultad de Humanidades, UAEM.
- ² La UCA es la primera Universidad privada que se crea en Centroamérica. Fue fundada en Nicaragua por la Compañía de Jesús el 23 de julio de 1960, como una institución educativa autónoma, de servicio público e inspiración cristiana. Su misión ha sido la de formar jóvenes vinculados con su realidad social y comprometidos con el desarrollo del país, hombres y mujeres con una formación integral, de gran calidad humana, capaces de poner su inteligencia y su elevada formación académica al servicio de los demás. La UCA comienza actividades académicas el 5 de junio de 1961 con las carreras de Administración de Empresas, Derecho, Electromecánica e Ingeniería Civil, en el viejo centro de Managua, contiguo al cine González; y Medicina Veterinaria en Rivas. Dos años más tarde ingresa a Organizaciones Universitarias Internacionales y traslada su *campus* a edificios propios, construidos en el lugar que ocupa actualmente. En 1965 se inaugura el edificio Juan XXIII, donado por Alemania para proyectos de investigación y proyección social. En 1966 se funda el Instituto Histórico Centroamericano y la Facultad de Humanidades con las

carreras de Psicología, Psicopedagogía, Filosofía y Letras, y Ciencias Sociales. Ese mismo año se crea el Departamento de Cultura.

- ³ Monseñor Octavio José Calderón y Padilla fue nombrado obispo de Matagalpa el 1 de junio de 1946. Siendo joven sacerdote fue enviado a Roma, donde se graduó de doctor en Derecho Canónico en la Universidad Gregoriana. Por dieciséis años fue oficial de la curia episcopal de León, hasta su nombramiento como obispo de Matagalpa. Fue el organizador en su diócesis de la Acción Católica rural que, además de asentar la fe católica en el campesinado, sirvió de instrumento de organización de éste en la búsqueda de su bienestar. Monseñor Calderón dio a su diócesis una enorme posibilidad de progreso pastoral y espiritual al traer desde Asís a los padres franciscanos. Los franciscanos se extendieron de Matagalpa a Muimuy, Matiguás, ciudad Dario y San Rafael del Norte. A Calderón se le recuerda por sus cartas pastorales, que con mucha valentía atacaban males sociales y políticos. Se recuerda vivamente su mediación cuando en el departamento de Carazo, el 11 de noviembre de 1960, grupos de jóvenes fuertemente armados tomaron los cuarteles de la Guardia Nacional. El obispo evitó más derramamiento de sangre. Fue padre conciliar en el Concilio Ecuménico Vaticano II. Afectado por la enfermedad, renunció a su diócesis el 1 de junio de 1970. Falleció el 2 de marzo de 1972.
- ⁴ El sacerdote Francisco Mejía fue un sacerdote comprometido con las causas populares. En enero de 1970 se dio un fuerte enfrentamiento entre la Guardia Nacional y militantes del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), entre los muertos estuvo el joven poeta y ex seminarista Leonel Rugama. El sacerdote Mejía trató de ser mediador, con el fin de evitar la masacre. El sacerdote fue capturado, golpeado y torturado. El obispo de Matagalpa, monseñor Octavio Calderón y Padilla y su obispo auxiliar, monseñor Miguel Obando y Bravo, en un comunicado expresaron el rechazo a los hechos y el ultraje al padre Mejía.
- ⁵ Uriel Molina Oliú nació el 6 de octubre de 1932 en la hacienda Los Placeres, Matagalpa, y fue amigo de la infancia de Tomás Borge. Fue ordenado sacerdote franciscano en 1959 en Italia. Como teólogo de la liberación, inició su trabajo pastoral en una pequeña parroquia del barrio El Riguero en Managua. Trabajó como guía espiritual para el Instituto Pedagógico (La Salle) de Managua, donde conoció a Luis Carrión, Joaquín Cuadra, Álvaro Baltodano, así como a otros militantes sandinistas. Para mayor información, consúltase *Cristianos en la revolución* (Randall 1983: 105-191).
- ⁶ Monseñor Guillermo Quintanilla Jarquín nació en 1930, en Tola, departamento de Rivas. Se desempeñó como docente en la Escuela Normal de Jinotepe y en sus años de juventud desarrolló un amplio movimiento artístico y cultural, integrando a muchos jóvenes a actividades de poesía, pintura y danza. En 1956 fue arrestado por la Guardia Nacional por el asesinato de Anastasio Somoza García, en la ciudad de León. Diez años más tarde fue ordenado sacerdote. Durante la guerra de liberación fue párroco de Jinotepe, y su papel mediador evitó que corriera más sangre en los momentos culminantes de la lucha contra Somoza. Fue también párroco de la iglesia de Santa Ana, en Niquinohomo, departamento de Masaya. Falleció el 13 de febrero de 2009 a la edad de 79 años.
- ⁷ Ernesto Cardenal Martínez, sacerdote católico, militante de la Teología de la Liberación, político, escritor y poeta, nació en Granada, Nicaragua, el 20 de enero de 1925. Estudió Literatura en México entre 1942 y 1946; de 1947 a 1949 continuó sus estudios en Nueva York. Los dos años siguientes viajó por Europa. A partir de 1950 volvió a Nicaragua. En 1954 participó en un movimiento contra Anastasio Somoza García. Después del fracaso de este movimiento, decidió entrar en el monasterio de Gethsemani en Kentucky, Estados Unidos, pero en 1959 abandonó el

monasterio para estudiar teología en Cuernavaca, México. Se ordenó como sacerdote en 1965, fundó una comunidad cristiana en la isla de Solentiname en el Lago Cocibolca, Nicaragua. Colaboró estrechamente con el FSLN en su lucha contra el régimen somocista. A partir del triunfo de la revolución fue nombrado ministro de Cultura, cargo que ocupó hasta 1987. En 1983, Juan Pablo II □ en su visita a Nicaragua □ amonestó e increpó severamente a Ernesto Cardenal, arrodillado ante él, por propagar la Teología de la Liberación y por formar parte del gobierno sandinista. Cardenal abandonó el FSLN en 1994, en protesta contra la dirección autoritaria de Daniel Ortega. Se unió al Movimiento de Renovación Sandinista, encabezado por Sergio Ramírez. Durante las elecciones de 2006, al igual que otros destacados intelectuales nicaragüenses, criticó severamente la nueva candidatura de Daniel Ortega. Para mayor información, véase Randall (1983: 17-101).

- ⁸ Fernando Cardenal Martínez, hermano de Ernesto Cardenal, sacerdote jesuita, profesor universitario de la UCA quien, después del terremoto de 1972, vivió en la comunidad del barrio el Riguero, coordinó la Campaña Nacional de Alfabetización en 1980. Fue ministro de Educación a partir de julio de 1984 hasta febrero de 1990.
- ⁹ El 26 de Agosto de 1968 tiene lugar en Medellín, Colombia, la Segunda Conferencia General del Episcopado Latino Americano (CELAM). El pronunciamiento del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo que se hace llegar a Medellín con la firma de mil curas latinoamericanos es la base del CELAM. Se avanza en la denuncia de la violencia que ejercen las estructuras de la dependencia en la región y el derecho de los pueblos a la legítima defensa. Medellín significa la gran irrupción del nuevo compromiso cristiano en la cúpula eclesiástica y la legitimación de la lucha liberadora.
- ¹⁰ Gustavo Gutiérrez Merino nació en Lima, Perú, el 8 de junio de 1928. Se ha desempeñado como filósofo y teólogo, ordenado sacerdote en 1959, de la orden de los dominicos desde 1998. Se le considera uno de los principales representantes de la Teología de la Liberación. Fue también fundador del Instituto Bartolomé de Las Casas de Lima. Realizó sus estudios en varias universidades europeas, donde recibió la influencia de teólogos como Jürgen Moltmann, Karl Barth, Dietrich Bonhoeffer, y de científicos sociales, como François Perroux y su idea del desarrollo. En su basta obra critica duramente el marco sociopolítico que ha perpetuado la pobreza en América Latina.
- ¹¹ Hélder Pessoa Câmara nació el 7 de febrero de 1909 en Fortaleza, en el nordeste de Brasil, y murió en Recife, el 27 de agosto de 1999. Fue ordenado sacerdote en 1931. Fue consagrado obispo auxiliar de Río de Janeiro en 1952, miembro fundador de la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, que presidió durante doce años y fuerte impulsor de la opción preferencial por los pobres.
- ¹² Leonardo Boff nació el 14 de diciembre de 1938, en Concórdia, Estado de Santa Catarina, Brasil. Teólogo y filósofo conocido por su apoyo activo a los derechos de los pobres y marginados dentro del marco de la Teología de la Liberación, y además miembro activo del movimiento ecologista. Ha trabajado como profesor en las materias de teología, ética y filosofía en Brasil, además de haber impartido conferencias en muchas universidades del extranjero, como Heidelberg, Harvard, Salamanca, Barcelona, Lund, Lovaina, París, Oslo, y Turín. Boff ha escrito más de cien libros, traducidos a varios idiomas. En 1997 el Parlamento Sueco le otorgó el premio Right Livelihood.
- ¹³ Juan Luis Segundo nació en Montevideo el 31 de octubre de 1925, y murió el 17 de enero de 1996. Fue un filósofo y teólogo jesuita, reconocido por ser una de las figuras del movimiento Teología de la Liberación. Escribió numerosos libros sobre diversos temas, como teología, hermenéutica, ideología y justicia social. Fue abierto crítico de lo que él percibió como insensibilidad de la Iglesia hacia la opresión y el sufrimiento de los seres humanos.

- ¹⁴ Enrique Dussel nació el 24 de diciembre de 1934, en La Paz, Mendoza, Argentina. Filósofo radicado desde el inicio de su exilio, en 1975, en México. Uno de los máximos exponentes de la Filosofía de la Liberación y del pensamiento latinoamericano en general. Autor de una gran cantidad de libros, su pensamiento recorre temas como teología, política, filosofía, ética, filosofía política, estética y ontología. Ha mantenido diálogo permanente con filósofos europeos como Karl-Otto Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty y Emmanuel Lévinas. Se ha distinguido por ser un fuerte crítico del pensamiento contemporáneo.
- ¹⁵ Segundo Galilea nació en Santiago en 1930, uno de los primeros teólogos de la liberación.
- ¹⁶ Gonzalo Arroyo fue ordenado sacerdote en 1963. Participó activamente en diferentes movimientos sacerdotales, entre ellos, el más conocido fue la agrupación Cristianos por el Socialismo, que tuvo repercusión continental entre los cristianos progresistas de los años sesenta, época de profundos cambios en Chile y en el mundo. La trayectoria del Padre Arroyo está marcada por un profundo compromiso social con sectores sindicales, campesinos y obreros, trabajo que terminó con la llegada del gobierno militar y su consiguiente exilio por más de quince años en París. En 2003 cumplió cuarenta años de sacerdocio.
- ¹⁷ Jon Sobrino nació el 27 de diciembre de 1938, en Barcelona. Viajó a El Salvador en 1957. Más tarde cursó estudios de Ingeniería en la Universidad Jesuita de San Luis, en los Estados Unidos, y Teología en Francfort, Alemania. Volvió a El Salvador como profesor universitario de Teología en la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, colaborando para su fundación. Colaboró estrechamente con el arzobispo de San Salvador, Óscar Romero, asesinado en 1980. Su amplia obra, así como el impacto de la Teología de la Liberación, hacen suponer que el debate sobre la pobreza y marginalidad de amplias masas latinoamericanas, y otros temas interconectados permanece esencialmente abiertos.
- ¹⁸ Comunidad eclesial de base, organización de la Iglesia que se desarrolló a partir del Concilio Vaticano II, tratando de revivir las comunidades fundadas por los apóstoles, así como la estructura original del cristianismo.
- ¹⁹ El Instituto Juan XXIII fue fundado el 22 de julio de 1961, en la UCA. Desde sus inicios se concibió como un instituto de proyección social de la Universidad, de servicios especializados de sus recursos técnicos en favor del pueblo.
- ²⁰ Barrio el Riguero está localizado en la parte nororiente de Managua; tiene una extensión aproximada de 242 650 metros cuadrados; los terrenos de este barrio pertenecieron a José Manuel Riguero, dueño de la empresa Compañía Limitada. La Iglesia católica que se estableció en dicho barrio desde la década de los años setenta del siglo pasado se llamaba Iglesia de Fátima. Posteriormente al terremoto de 1972, se le cambió de nombre por Iglesia de Los Ángeles. Para mayor información, consúltese *Cristianos en la revolución* (Randall 1983: 105-191).
- ²¹ Mónica Baltodano nació en la ciudad de León, el 14 de agosto de 1954. Inició su militancia revolucionaria a la edad de quince años en el movimiento estudiantil. Pasó a la lucha clandestina con el FSLN en 1973. Fue responsable político-militar en el norte del país; sufrió prisión y tortura en 1977. Al recuperar su libertad, se integró como miembro del Estado Mayor. En 1979, después de la victoria sandinista, recibió el grado de comandante guerrillera. Fue viceministra de la Presidencia y ministra de Asuntos Regionales entre los años 1982 y 1990. Estuvo también a cargo del proceso de descentralización y fortalecimiento del municipio. Fue electa diputada en 2006, y actualmente es miembro de la Dirección del Rescate al Sandinismo. Está dedicada al fortalecimiento de las fuerza emergentes y a la formación político-ideológica de los jóvenes.

- ²² El archipiélago de Solentiname es un grupo de islas situado en el extremo sureste del lago Cocibolca, perteneciente al municipio de San Carlos, cabecera departamental de Río San Juan. El archipiélago consta de 36 islas e islotes de diverso tamaño con una superficie total de 402 km². Las principales islas, por su tamaño y número de pobladores, son la isla Mancarrón, la Elvis Chavarría y la isla Donald Guevara. Las actividades económicas de sus pobladores son la agricultura, la pesca, la pintura primitivista y la artesanía. Ernesto Cardenal fundó en 1966, en una de las islas Solentiname, una comunidad cristiana, casi monástica. Ahí se escribe el famoso libro *El Evangelio de Solentiname* (1983). Cardenal colaboró estrechamente con el FSLN luchando contra el régimen de Anastasio Somoza Debayle. Para más información, véase *El evangelio de Solentiname* (Cardenal 1983) y *Cristianos en la revolución* (Randall 1983: 17-101).
- ²³ La Guardia Nacional es la organización que cumplió tareas militares y policíacas, creada por el gobierno de Estados Unidos en diciembre de 1927; con el arribo al poder de la dinastía somocista se convirtió en el ejército privado de la familia. El número de efectivos era de, aproximadamente, mil quinientos, hasta mediados de la década de los setenta. Esta cifra fue aumentando con la intensificación de la lucha armada, ascendiendo a catorce mil efectivos, en la etapa de la ofensiva final. Desapareció junto con la dictadura el 19 de julio de 1979. Sobre la historia de la Guardia Nacional, véase *Guardianes de la dinastía* (Millet 1979).
- ²⁴ “Documentos de Buga” son escritos que reciben ese nombre debido a que tuvieron su origen en la comunidad teológica del municipio colombiano de Guadalajara de Buga, situado al oriente del Departamento del Valle del Cauca.
- ²⁵ El 27 de diciembre de 1974 un comando del FSLN, integrado por diez hombres y tres mujeres, dirigido por Eduardo Contreras y Germán Pomares, tomaron la residencia de José María Castillo, miembro prominente de la burguesía que en diversas ocasiones se desempeñó como ministro de Estado y amigo personal de la familia Somoza. En la casa mencionada se ofreció una fiesta en honor del embajador estadounidense Turner Shelton, principal objetivo del asalto, quien se retiró minutos antes del ataque. Sin embargo, el comando logró mantener un buen número de rehenes, somocistas de alto rango. Para más información consúltase Frente Sandinista, “Diciembre victorioso”, en *Diógenes*, y también *Tendencias ideológico-políticas del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) 1975-1989*. (Monroy 1997: 71-73), así como *Frente Sandinista: Hacia la ofensiva final* (1980), de Jaime Román Wheelock.
- ²⁶ Monseñor Clemente Carranza y López nació el 23 de noviembre de 1905, en Nandasmo, Masaya. Fue nombrado primer obispo de la diócesis de Estelí el 10 de enero de 1963, cumpliendo estas funciones hasta el 26 de julio de 1978. Murió el 2 de agosto de 1978.
- ²⁷ Gaspar García Laviana nació en 1941 en Les Rocas (San Martín del Rey Aurelio), pueblo situado en la región española del Principado de Asturias. Fue ordenado sacerdote en 1966. En 1969 emigró a Nicaragua para trabajar como misionero en Tola. Allí trabajó con los campesinos, tomando contacto intensamente con las dificultades que afrontaban; con frecuencia visitaba a los enfermos. Criticó duramente la práctica del secuestro de las jóvenes que posteriormente eran obligadas a ejercer la prostitución, secuestros que eran amparados por la GN del dictador Anastasio Somoza.
- ²⁸ El Grupo de los Doce estuvo formado por Emilio Baltodano Pallais, gerente de la empresa Café Soluble; Joaquín Cuadra Chamorro, abogado del Banco de América y de Nicaragua Sugar State; Felipe Mántica Abaunza, miembro de la directiva del Banco de América y gerente de una línea de supermercados; Ernesto Castillo, abogado; Miguel D’Escoto, sacerdote y secretario de Comunicaciones del Consejo Mundial de Iglesias; Fernando Cardenal, sacerdote jesuita y profesor de la UCA; Sergio Ramírez Mercado, escritor y abogado; Carlos Tunnermann Bernheim, ex rector

de la UNAN; Arturo José Cruz, banquero; Carlos Gutiérrez Sotelo, cirujano dentista radicado en México; Ricardo Coronel Kautz, agrónomo; y Casimiro Sotelo, arquitecto. Para más información véase *De Sandino al triunfo de la revolución* (Lozano 1985: 89-109).

- ²⁹ Miguel D'Escoto nació en Los Ángeles, California, en 1933, y pasó su infancia en Nicaragua, pero volvió a los Estados Unidos en 1947, con el fin de estudiar. Ingresó al seminario católico de Maryknoll (Nueva York) en 1953, ordenándose como sacerdote en 1961. Fue ministro de Relaciones Exteriores de la República de Nicaragua entre julio de 1979 y abril de 1990. Durante el tiempo que ocupó ese cargo tuvo un papel fundamental en los procesos de paz de Contadora y Esquipulas, encaminados a poner fin a los conflictos armados internos de Centroamérica en la década de 1980.

NUEVO SITIO OFICIAL



TOMANDO EL PULSO DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

<http://www.ofmx.com.mx/>



dialéctica

REVISTA DE FILOSOFÍA, CIENCIAS SOCIALES, LITERATURA Y CULTURA
POLÍTICA, DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Ahora también en Internet:
<http://www.revistadialectica.org>



ALGUNAS RAZONES SOBRE LA DISPOSICIÓN EN FAVOR DE LOS INMIGRANTES, SEGÚN LAS LEYES DE PLATÓN¹

sandra maceri

En este trabajo intentaremos mostrar que en los lineamientos del Estado inteligente propuesto por Platón en *Las Leyes* se exhorta a una buena disposición para con los inmigrantes al punto de integrarlos totalmente a la sociedad. El esfuerzo platónico por fundamentar esta pretensión nos lleva a detectar en el texto razones de diferente índole. En este escrito proponemos una reconstrucción de ellas, sin dejar de reconocer que cada razón se vincula estrechamente con las otras. Nos gustaría señalar que, dado que todo el esfuerzo platónico está puesto en la fundación de un Estado justo, inteligente, una comunidad de amigos, las cuatro razones esgrimidas son, en el fondo, todas ellas razones de índole política.

Si bien Platón da razones concretas de índole filológica, espacial — tanto el espacio jurídico como el espacio físico — y teológica, en este trabajo nos concentraremos en los cuatro argumentos platónicos que consideramos relevantes sobre la disposición que Platón muestra hacia los inmigrantes, a saber, razones cívicas, penales, educativas y económicas.

Palabras clave: Platón, leyes, Estado, inmigración.

Key Words: Plato, laws, State, immigration.

En *Las Leyes*, Platón traza los lineamientos para la fundación de la mejor ciudad posible. Para ello, las leyes tienen como finalidad la felicidad y la amistad entre los ciudadanos (743d).²

La vida de los ciudadanos es objeto de numerosas y detalladas reglamentaciones destinadas a no permitir la entrada de los pensamientos sediciosos que perturben la paz del Estado ni de las ambiciones que conllevan odios, y a evitar que se acentúen las desigualdades, puesto que éstas podrían ser una amenaza para la armonía social. En efecto, Platón no deja lugar a la duda: uno de los grandes impedimentos para el éxito de la “ciudad de amigos” (727c-d, 730e-731a, 743c-d) reside en las desigualdades. Y esta ciudad incluye a los extranjeros, es decir, que la legislación los contempla.

Sandra Maceri

Es profesora-investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, miembro del Consejo para la Investigación y especialista en Filosofía Antigua. Universidad de Buenos Aires-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. smaceri@hotmail.com

Este nuevo Estado que se pretende fundar, llamado también “ciudad inteligente” (709e-712a, 739a-e, 919), presupone tanto la igualdad económica de sus integrantes, condenando la riqueza, como la educación de todos los sectores sociales. Hasta aquí hay un acuerdo considerable entre los estudiosos.³ Según nuestro criterio, el esfuerzo platónico en favor de la tolerancia política —procurando la no discriminación— y de los derechos cívicos de los inmigrantes con respecto a los ciudadanos nativos, es, en cambio, un punto bastante olvidado.⁴ Se trata, empero, de otro pilar del Estado libre de corrupción, precisamente aquel que admite a los extranjeros a través de su legislación, a la vez que induce a la benevolencia para con ellos. La comunidad de amigos incluye, pues, a los extranjeros como integrantes de la sociedad, puesto que el nuevo Estado deberá descansar en la justicia y cualquier tipo de desigualdad la impide.



En este trabajo intentaremos mostrar que en los lineamientos del Estado inteligente propuesto por Platón en *Las Leyes* se exhorta a una buena disposición para con los inmigrantes al punto de integrarlos totalmente a la sociedad. El esfuerzo platónico por fundamentar esta pretensión nos lleva a detectar en el texto razones de diferente índole. En este escrito proponemos una reconstrucción de ellas sin dejar de reconocer que cada razón se vincula estrechamente con las otras. Nos gustaría señalar que, dado que todo el esfuerzo platónico está puesto en la fundación de un Estado justo, inteligente, una comunidad de amigos, las cuatro razones esgrimidas son, en el fondo, todas ellas razones de índole política.

Si bien Platón da razones concretas de índole filológica (952d 1095d6)⁵, espacial —tanto el espacio jurídico (751d) como el espacio físico (736c)— y teológica, en este trabajo nos concentraremos en los cuatro argumentos platónicos que consideramos relevantes sobre la disposición que Platón muestra hacia los inmigrantes.

(i) Platón exhorta a los ciudadanos a respetar a los extranjeros con la siguiente razón de índole cívica: el ejemplo es importante como muestra de una buena conducta ciudadana. No hay que pecar, por tanto, en presencia del extranjero.

Es importante recordar aquí que la meta de *Las Leyes* es la construcción de una *polis* virtuosa habitada por personas felices (743, cf. 687a-688b, 770a, 952a, 963a, 952b-968a; y Morrow 1953-1954: 17) y una de sus condiciones de posibilidad es el buen trato entre todos sus habitantes, especialmente de los ciudadanos con los extranjeros. Para el cumplimiento de la meta, Platón se expone sobre la relación adecuada que hay que tener con los padres, con la familia, consigo mismo, con las propiedades, con la ciudad, con los amigos, con los nativos y con los extranjeros.

La mezcla de personas de diferentes Estados debe ser cuidada, puesto que se trata de fundar un Estado bien gobernado. Pero este

Estado es precisamente el que puede empeorar (*Leyes* 950a) y, por lo tanto, al que hay que cuidar procurando construir una buena imagen del mismo. Esto presupone cuidar a los extranjeros. Platón es disiente con la expulsión de los inmigrantes, pues si bien expulsarlos sería lo más fácil, degradaría la imagen del Estado en el exterior y es sumamente importante dar una buena impresión, ya que las relaciones exteriores son imprescindibles para la supervivencia del Estado. Hay que procurar una buena reputación de la ciudad en el extranjero. Sin embargo, Platón admite la expulsión sólo si los inmigrantes no son, a su vez, benevolentes con sus coterráneos y con los ciudadanos. Pasemos ahora brevemente a otro tipo de razones.



(ii) Según nuestra interpretación del texto, la buena disposición platónica para con los inmigrantes llega a uno de los tópicos más altos en las razones penales. Nos referimos a la legislación sobre los homicidios (Saunders 1963). En 872 la ley dictamina el castigo a los ciudadanos que maten a otros ciudadanos, a los ciudadanos que maten a extranjeros, a los extranjeros que asesinen a ciudadanos o a otros extranjeros. El juicio se hace de la misma forma para ciudadanos que para extranjeros, el castigo es de la misma índole, sólo la fianza es mayor para el extranjero.

Pero Platón da una vuelta de tuerca en favor de su propuesta de admisión a los inmigrantes. Según nuestro criterio, hay una diferencia insalvable entre ciudadanos y extranjeros, que Platón remarca en 941, pero en favor de los últimos. Si alguien prueba ante un tribunal que un extranjero ha hurtado algo público, la sentencia debe determinar qué debe sufrir o qué multa debe pagar, en la convicción de que se trata de alguien que, con probabilidad, puede reformarse.⁶ Por el contrario, si se descubre que un ciudadano, aunque educado como habrá de estar educado, ha hurtado o robado a su patria, ya sea que lo sorprendan en flagrante delito o no, deben castigarlo con la muerte, como si fuera prácticamente incurable (854d-e; y Saunders1990): 79).⁷

(iii) Las razones educativas son quizás las más interesantes, dado que el novedoso concepto de “incurable” se pone en juego. Resulta necesario partir de 730, 857 y 941, años en los que las leyes son, en efecto, más severas con los ciudadanos que con los extranjeros, pues la distinción se basa, precisamente, en que sólo los ciudadanos-ladrones pueden ser incurables (Shuchman 1963: 39). Nos acercamos así a las razones educativas.

Con respecto a los incurables, la explicación de Morrow (1953-1954: 16) nos parece acertada. Un incurable es un ciudadano que no ha aprovechado la *paideia* impartida por el Estado (*Leyes*: 804 d-e, 817 e-818 b; y Maceri 2007a: 64 y 71). Que los ciudadanos son corruptíbles significa que no tienen espíritu público. Quienes no alcanzaron la *paideia* ⁸ son quienes no respetan el orden público y

yerran su conducta cívica una y otra vez, puesto que hacen prevalecer su interés individual sobre el colectivo. Sin duda, la ciudad es primero.

(iv) Así como el derecho penal y el civil legislan sobre la admisión de los extranjeros, también lo hace el derecho comercial, pero son precisamente las razones de índole económica las que suelen esgrimirse como contrarias a la tolerancia platónica hacia los inmigrantes. Por ello, y porque Platón se dedica a las razones de índole económica más ampliamente que al resto, las trataremos con mayor detalle.

A continuación veremos el pasaje según el cual podría ponerse en tela de juicio la buena disposición platónica para con los inmigrantes. En *Leyes* (849a- 850a), Platón legisla las normas que considera imprescindibles para el buen accionar del mercado. En general, tanto el comercio interior como el exterior estarán reglamentados por el Estado. Esto es tan importante como el cuidado del orden público y las pautas religiosas.

Según la lectura contraria a la tolerancia platónica para con los extranjeros, el trato entre ciudadanos y extranjeros es absolutamente diferencial en favor de los ciudadanos en el marco en que se establece un mercado de ciudadanos y otro de extranjeros. En este contexto, sólo los extranjeros⁹ tendrán las siguientes restricciones: no podrán hacer circular su mercadería en relación con el cereal, el vino, el aceite, el ganado y la manufactura en general sin antes exponerla en tres ferias, tampoco podrán operar con el beneficio de créditos. Deberán registrar sus posesiones, las cuales tendrán un límite exacto de ascenso. Además, en el pasaje 850 se dictamina que su estadía en la ciudad no podrá ser más que de veinte años. Aproximémonos a tales restricciones con la finalidad de saber si, en efecto, significan discriminación.

En el marco de las leyes del mercado, Platón se refiere al impuesto a la templanza (prudencia o moderación) del siguiente modo: “[...] [el extranjero] no pagará impuesto de residencia ni siquiera pequeño, excepto la templanza [¹⁰] así como tampoco ningún otro impuesto por compra o venta” (850b 4-6). Aunque Platón no vuelve a mencionar este impuesto en los términos expresados, interpretamos que consiste en una especie de castigo o de multa en relación con la falta de buena conducta. Hay, de hecho, una figura jurídica que son los guardias del mercado, quienes deben observar, precisamente, la buena conducta de quienes compran y venden sus mercaderías. Es decir, que deben cuidar que el trato comercial se lleve a cabo con moderación: ni en exceso ni con defecto, pero fundamentalmente sin demasía. Son vigilantes de la templanza y la insolencia (849a 6). Según nuestro criterio, Platón cuida aquí una de sus reglas de oro del Estado, a saber, no debe haber ni ricos ni pobres.¹¹ En efecto, las compras y



ventas no deben aumentar ni disminuir el patrimonio máximo ni mínimo según los límites fijados en 744d,¹² para lo cual la propiedad debe ser registrada. Y esto, tanto para los extranjeros como para los ciudadanos por igual.¹³

Para comprender mejor por qué no advertimos discriminación con respecto a los inmigrantes, consideremos con cierto detalle cómo operan los mercados.



Habrá un mercado público. En él:

- Los ciudadanos encargan a los extranjeros que supervisen las mercaderías que les venden (*Leyes*: 849b 1-5).
- El extranjero puede comprar el primer día el cereal y productos hechos de cereales para todo el mes. Los ciudadanos sacan de sus mercaderías lo que correspondería a los extranjeros (849b 4-8).
- El décimo día del mes los ciudadanos venden los líquidos. Los extranjeros deben comprar para todo el mes (849b 8-10).
- El día veinte del mes se hará la compra y venta de animales que los extranjeros deben comprar sólo por necesidad. Los extranjeros deben comprar las manufacturas a los campesinos (849c 1-6).
- Nadie debe vender alimentos al por menor a los ciudadanos. Los extranjeros deben vender los utensilios necesarios en el puesto de venta que le indique el guardián del mercado (849c 6-9, 849e 1-7).

Habrá, a la vez, un mercado de extranjeros. Aquí, Platón toma medidas con respecto a la compra-venta y con respecto a los impuestos.

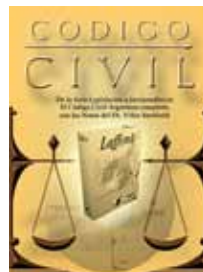
Con respecto a la compra-venta:

- Los extranjeros pueden vender vino y cereal a los artesanos y a los esclavos (849 d 1-3).
- Los carniceros pueden vender animales descuartizados a extranjeros, artesanos y esclavos (849d 1-3).
- Un extranjero debe comprar toda la leña a un campesino y venderla al resto de los extranjeros, cuando quiera y en cuanto dinero quiera (849d 6-e 1).

Con respecto a los impuestos:

- Los extranjeros deben pagar un impuesto de exceso a las ganancias (850a 1-5). Aunque también deben pagarlo los ciudadanos, Platón lo explicita en el contexto del mercado de extranjeros.

- Si no se observa buen comportamiento cívico, Platón propone el impuesto a la templanza (850b 5) que, aunque también se aplicaría¹⁴ a los ciudadanos, Platón lo deja claro también en el contexto del merado de extranjeros.
- Ningún extranjero pagará impuesto a la residencia (850b 3). Todos los extranjeros pueden residir hasta veinte años¹⁵ o de por vida (850a-e).



A partir del día en que fuese registrado, un extranjero con oficio puede quedarse hasta veinte años. Cuando se cumpla el plazo, tomará su riqueza y partirá. Si en esos años fue digno de mención por alguna buena acción para la ciudad y considera que tiene derecho a postergar su salida o a quedarse para siempre, puede intentar convencer a los magistrados de ello. Para los hijos de extranjeros residentes, si son artesanos y han cumplido quince años, el tiempo de la residencia comienza a contarse un año después de los quince. Tras permanecer veinte años en estas condiciones, tiene derecho a quedarse una vez obtenido el consentimiento de la ciudad. En relación con este asunto otros pasajes relevantes (744, 915) se ponen en danza generando dudas sobre la buena disposición platónica para con los inmigrantes.

Curiosamente, Platón retoma el tema de la residencia de los extranjeros cuando trata las restricciones a la riqueza. La condena al exceso es rotunda: deberá haber límites para la riqueza y para la pobreza con la finalidad de evitar odios que impidan la comunidad de amigos: nadie podrá tener menos del valor de un lote y nadie podrá, a la vez, adquirir más del cuádruple de dicho valor sin pagar por su excedente un tributo a la comunidad (Maceri 2007: 182; y *Leyes* 744d-e).

En 744c-e Platón había distinguido cuatro tipos de riquezas y sus consiguientes clases impositivas. Si un extranjero¹⁷ llega a poseer una fortuna mayor que la tercera clase, deberá irse dentro de los treinta días y no podrá solicitar prolongación de su residencia en la ciudad. Es cierto que esta disposición puede interpretarse como una actitud platónica contra los extranjeros, pero consideramos que Platón hace prevalecer una de las reglas de oro del Estado-ciudad inteligente, a saber, la igualdad económica, eliminando los extremos de pobreza y de riqueza. No vemos, pues, un punto contra los extranjeros sino que interpretamos que Platón prioriza la igualdad económica de los integrantes de la ciudad.

En el libro XI, en el marco del código civil y comercial (915c-d), Platón trata el tema de la propiedad de objetos reclamados por terceros y retoma, en este contexto, el tema de la residencia de los extranjeros. Como dijimos, un extranjero no puede tener más riqueza que la de la tercera clase. Si esto sucede, no puede renovar su residencia. Platón continúa del siguiente modo. “Si alguien, habiendo desobedecido estas disposiciones, tras ser acusado ante tribunal, fuere

encontrado culpable, sea castigado con la muerte y pasen sus bienes a ser públicos” (915c 2-5). La pena de muerte muestra hasta qué punto el exceso de riqueza es condenado por Platón. Según nuestro criterio, entonces, Platón no discrimina a los extranjeros, aun aplicándoles la pena de muerte¹⁸ sino que, una vez más, prioriza, la condena al exceso de riqueza, condición de posibilidad de la ciudad de amigos.

A la luz de nuestra lectura de los textos, los cuatro argumentos desarrollados en este escrito no dejan duda sobre la tolerancia, el respeto e incluso la benevolencia que Platón pretende hacia los extranjeros. Como dijimos al comienzo, el Estado social tiene como pilares la eliminación de los extremos de la riqueza y de la pobreza (679b-c, 728e, 736d-e, 742e, 743a, 744d, 831c-d, 870a; y Maceri 2007c), por una parte, y la educación de todos los sectores sociales (Maceri 2007; y nota 15 de este trabajo), por otra. Si bien estos pilares suelen ser reconocidos por los especialistas en *Las Leyes* (Lisi 1999: 127, n. 308), la legislación sobre la admisión de los extranjeros resulta más bien olvidada. Sin embargo, resulta imprescindible para la construcción del Estado de derecho, pues éste presupone el tratamiento igualitario para todos sus integrantes, incluidos los extranjeros. De este modo, la benevolencia platónica para con ellos se basa en que constituye una condición de posibilidad de la comunidad de amigos.



Referencias bibliográficas

- CASTEL-BOUCHOICHI, A. (2000). “L’espace civique: le plan de la cité des Lois”, *Revue philosophique*, núm. 1 (enero-marzo): 21-39.
- COHEN, D. (1993). “Law, Autonomy and Political Community in Plato’s Laws”, *Classical Philology*, núm. 4, vol. 88 (octubre): 301-317.
- CHARBIT, Y. (2000/2). “La cité platonicienne: histoire et utopie”, *Éditions Institut National d’Etudes Démographiques. Population*, vol. 57: 231-260.
- GRACIA, D. (2002). *Ética de los confines de la vida*. Bogotá: Editorial El Búho Ltda.
- LISI, F. (introducción, traducción y notas) (1999), “Leyes”, en *Platón. Diálogos*, VIII-IX, Madrid: Gredos.
- MACERI, S. (2007a), “El destino de las almas no educadas en *Las Leyes* de Platón”. *Logos* núm. 103. México: 63-73.
- _____. (2007b). “El paradójico tratamiento de la esclavitud según *Las Leyes* de Platón”, XIV Congreso Nacional de Filosofía, San Miguel de Tucumán, 10, 11, 12 y 13 de septiembre.
- _____. (2007c). “La riqueza como error del Estado. El antecedente platónico”, *Selección de trabajos de las XII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. UBA / FCE / CIECE: 179-183.
- _____. (2003). “‘Pena de muerte a los ateos’: un análisis de la sentencia platónica según *Leyes* 854e-855a, 863a, 887c-889d”, *Actas del XI Congreso Nacional de Filosofía*. Salta: Universidad Nacional de Salta-Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades / Asociación Filosófica Argentina (AFRA). CD ROM, 987-20904-0-8.

- MOREL, P. M. (1995). "Le regard étranger sur la cité des Lois", *D'une cité possible. Sur les "Lois" de Platon*, col. *Le Temps philosophique*. Paris: Université Paris X-Nanterre, 1: 95-113.
- MORROW, G. R. (1960). *Plato's Cretan City: A Historical Interpretation of the Laws*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- _____. (1953/54). «The Demiurge in Politics: The Timaeus and the Laws», *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, vol. 27: 5-23.
- _____. (1941). «The Status of Alien in Plato's Laws», *Scientia*, núm. 70: 38-43.
- POPPER, K. (1945). *The Open Society and its Enemies*, I: "The Spell of Plato". Londres: Routledge.
- SAMARAS, T., (2002), *Plato on Democracy*, 5: "The Debate over Plato's Totalitarianism". Nueva York: Peter Lang.
- SAUNDERS, T. J. (1990). "Plato and the Athenian Law of Theft", Cartledge, P.; Millett P. y St. Todd (eds.), *Nomos. Essays in Athenian Law, Politics and Society*, Cambridge: 63-82.
- _____. (1963). "Two Points in Plato's Penal Code", *The Classical Quarterly*, núm. 2, New Series, vol. 13: 194-199.
- _____. (1962). "Plato's Cretan City: A Historical Interpretation of the Laws by G. R. Morrow", *The Journal of Hellenic Studies*, vol. 82: 181-182.
- SHUCHMAN, P. (1963). "Comments on the Criminal Code of Plato's Laws", *Journal of the History of Ideas*, núm. 1, vol. 24, (enero-marzo): 25-40.
- STALLEY, R. F. (1983). *An Introduction to Plato's "Laws"*, Oxford: Oxford University Press.
- VALLEJO, A. (2002). "La amistad en Platón", *Antiqua*, Madrid: 30-71.

Notas

- ¹ Las ideas centrales de este artículo fueron expuestas en el XIV Congreso Internacional de Filosofía: Identidad y Diferencia. Mazatlán, Sinaloa, México, del 4 al 9 noviembre de 2007.
- ² Al respecto, cf. el trabajo de A. Vallejo (2002).
- ³ Es cierto que es bien conocida la interpretación contraria al Estado platónico como Estado justo brindada por K. Popper, (1945), pero se basa en *La República*, desconociendo *Las Leyes*. Para una respuesta excelente, cf. T. Samara (2002: 324, 350-51); R. F. Stalley (1983: 184 y ss.), y Y. Charbit, (2000/2 V: 255-258).
- ⁴ Es cierto que A. Castel-Bouchoichi (2000), Y. Charbit (2000/2), P. M. Morel (1995), G. R. Morrow (1941) y T. J. Saunders, (1963) tratan el tema de la tolerancia platónica para con los inmigrantes y su correspondiente legislación, pero sin duda la literatura al respecto es escasa.
- ⁵ Cf. Charbit, Y. (2000/2: 233).
- ⁶ Lo mismo se aplica a los esclavos.
- ⁷ En este punto, dado que no hay legislación al respecto, Platón intenta resolver aquí una laguna legislativa.
- ⁸ Un pasaje ilustrativo sobre la importancia de los maestros es 804c11-d7.
- ⁹ Referencia general a los no ciudadanos, incluidos los esclavos. Aunque esta aclaración platónica es interesante, no nos adentraremos en el tema de la esclavitud. Cf. S. Maceri (2007b).
- ¹⁰ *Leyes*: 850b 3.
- ¹¹ Para Platón la riqueza es peor que la pobreza, aunque ambos extremos son malos. Cf. S. Maceri (2007c).

- ¹² Nadie podrá tener menos del valor de su lote, pero nadie llegará a tener más del cuádruple de dicho valor sin pagar un impuesto a la comunidad. Platón no hace en este caso ninguna diferencia entre los impuestos de los extranjeros y de los ciudadanos. Cf. D. Cohen (1993: 311).
- ¹³ Cohen muestra la justicia social que contempla el Estado platónico propuesto en *Las Leyes* (Cohen 1993).
- ¹⁴ El uso del potencial se debe a que, si bien la prioridad platónica es la buena conducta cívica de todos los integrantes de la *polis*, no hay texto referido al "impuesto a la templanza" para los ciudadanos en los mismos exactos términos.
- ¹⁵ Si consideramos el promedio de vida de entonces, veinte años no es poco. Cf. . Gracia, (2002: 233-247 y ss).
- ¹⁶ Platón asemeja aquí la situación del extranjero a las del esclavo liberado.
- ¹⁷ La pena de muerte es contemplada en *Las Leyes*, por ejemplo, se la decreta para los ateos. (Maceri 2003).



Sitio web: <http://www.coapehum.org>

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN HUMANIDADES
Privada de la 9 "A" Sur, núm. 3712, Col. Gabriel Pastor. CP 72420, Puebla, Pue. Tel./fax: (222) 2 37 41 63

LA OBRA DE CARLOS MARX FRENTE AL SIGLO XXI

Temas centrales

- *Carlos Marx y la crítica del capitalismo en el siglo XXI
- *Carlos Marx, el Socialismo y el Comunismo en el siglo XXI
- *Carlos Marx y la Revolución en el siglo XXI

BASES

- Los interesados deberán enviar sus trabajos a partir de la emisión de la presente convocatoria hasta el 18 de febrero de 2009, al correo electrónico: carlosmarx@uam.mx
- Los trabajos deberán elaborarse de la siguiente forma: A4, 12, espacio y medio, máximo 10 cuartillas (incluida la bibliografía) y los créditos autorales.
- Se informará oportunamente a los autores sobre la aceptación o rechazo de sus trabajos.
- Los trabajos serán presentados en plenarios.

CONVOCANTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM), REVISTA "DIALÉCTICA" DE LA BENEFICENTE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP), ÁREA DE HISTORIA Y ESTUDIOS INTERNACIONALES DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, SEMINARIO ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA (FESUNAM), CÁTEDRA INTERNACIONAL "CARLOS MARX", COLECTIVO "MARXISMO", ASOCIACIÓN CIVIL NACIONAL REVOLUCIONARIA (ACNR), TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA (TU), PARTIDO COMUNISTA DE MÉXICO (PCM), CONSEJO AGROPECUARIO Y POPULAR DE QUERÉTARO "EMILIANO ZAPATA" (COPPO).



21,22 y 23 de abril de 2009

INFORMES:

Cátedra Internacional "Carlos Marx", Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Av. Lázaro Cárdenas s/n, Ciudad Universitaria, Chilpancingo de los Bravos, Querétaro, México.
Dr. Camilo Valqui Carbe: camilo.valqui@uam.mx, José Manuel Herrera García: jmherrera@uam.mx, carlosmarx@uam.mx, 19/6/2008: (52) 47 17217 (747) 47 288 46



FILOSOFÍA Y VIDA.

EN DEFENSA DE LA FILOSOFÍA COMO NECESIDAD VITAL¹

josé ramón fabelo corzo

Los organizadores de este foro han tenido el buen tino de elevar al rango de debate teórico y académico un tema que algunos han querido presentar como de exclusiva índole organizativo-curricular: el lugar de la filosofía en la educación general. Conocidos son los intentos recientes de la Secretaría de Educación Pública en México por hacer desaparecer las disciplinas filosóficas de la enseñanza media, bajo el argumento de que sus contenidos quedaban transversalmente incluidos en otras materias. Una firme y ejemplar reacción del gremio de profesores e investigadores de filosofía logró detener y revertir la propuesta, generando a la par todo un movimiento de defensa de la filosofía del cual este foro es una muestra representativa.

Es obvio que el asunto no se reduce a lo organizativo-curricular. Entre las posturas encontradas hay diferencias esenciales, no sólo en cuanto al papel y la importancia que se le atribuye a la filosofía en la educación y en la sociedad en general, sino también en lo atenido a los intereses sociales —conservadores o críticos— que ambas posturas en el fondo defienden. La posición oficialista, ahora derrotada, parece estar más interesada en la conservación del *status quo*, que en el desarrollo de un pensamiento crítico y cuestionador dentro de la sociedad. Por eso es ésta una posición que no se ha retirado del todo, que se mantiene agazapada, tratando de encontrar momentos, circunstancias, oportunidades o pretextos para volver a arremeter contra la filosofía, porque en el fondo lo que más le importa no es la mejor manera de educar a la sociedad, sino el modo de hacerla más proclive al sistema social y económico vigente.

Y cabe preguntarse ¿por qué la filosofía se convierte en objeto de esta tirantez entre diferentes posiciones dentro de la sociedad?, ¿qué es, a fin de cuentas, la filosofía y qué tiene que la hace motivo de disputas como éstas?, ¿qué función desempeña?, ¿para qué sirve?, ¿por qué es necesario defenderla?

El tema de la importancia de la filosofía puede ser abordado desde muy diversas plataformas teóricas, pero a nosotros nos interesa, sobre todo, tratar el tema de la relación entre vida y filosofía. La idea básica que deseamos desarrollar acá es que la filosofía forma parte inalienable de la vida humana misma. Partimos de la idea de que a la

josé ramón fabelo corzo

Investigador titular del Instituto de Filosofía de La Habana. Profesor-investigador titular y coordinador de la Maestría en Estética y Arte de la Universidad Autónoma de Puebla.

filosofía la necesitamos porque nos es vitalmente necesaria, es decir, porque es necesaria para la vida. La vida, lo sabemos, no es un atributo exclusivo del ser humano. Pero otras especies de seres vivos obviamente no poseen filosofía. ¿Por qué el ser humano sí la necesita para vivir?, ¿qué particularidades tiene la vida humana que la hace necesitar a la filosofía?, o, en otras palabras, ¿qué características tiene la vida a la altura del hombre que hace a la filosofía vitalmente necesaria? Serían éstas nuestras preguntas de partida.

Por eso comenzaremos hablando del concepto de vida. Ya se mencionaba que la vida es una condición que compartimos los seres humanos con otros seres también vivos, las plantas y los animales. Uno de los elementos básicos que caracteriza a la vida, según muchas de las investigaciones que desde la biología o desde otras disciplinas la estudian, es aquel que ha sido recogido bajo el concepto de *autopoiesis*. La vida es autopoiesis. Esto significa que la vida se crea y produce a sí misma, es autoproducción y autorreproducción. Los seres vivos constantemente se están creando a sí mismos, se están regenerando, y no sólo en el sentido de la creación de vida a partir de la vida mediante la reproducción (sexual o asexual) en otros seres vivos —lo que podríamos llamar la alterreproducción, la producción de vida en otro ser vivo—, sino también como autorreproducción, es decir, como producción constante de la vida propia, lo cual significa, por ejemplo, que toda la composición celular está constantemente renovándose. Las células están permanentemente muriendo y naciendo. Los seres vivos están todo el tiempo cambiando orgánicamente y ésa es la condición para que sigan siendo los mismos; es decir, cambian para no cambiar, por paradójico que esto sea; para seguir siendo los mismos tienen que transformarse. La vida es eso: auto y alter reproducción permanentemente. Y es ése uno de los elementos más importantes que la caracteriza.

Al mismo tiempo, esta “obligación” de producirse y reproducirse permanentemente a sí mismo emana, no de alguna fuerza exterior al propio ser vivo, no de una voluntad externa, sino de su propia condición vital. Por eso la vida es también *autorregulación*. En última instancia, la finalidad de la vida está en la propia vida. Dicho de manera tal vez muy obvia, pero también muy cierta: se vive para vivir. Los seres vivos están obligados, por las propias leyes de la vida, a hacer todo lo posible por seguir viviendo, a tratar de autoconservarse como vida. Por eso están comprometidos, por su propia naturaleza, a ser autopoiéticos, a producirse a sí mismos.

Los procesos autopoiéticos implican, como es lógico suponer, un gasto energético. Para que la vida pueda estarse constantemente produciendo se requiere una fuente relativamente estable de energía. La energía, como se sabe, ni se crea ni se destruye. Esto es así, al menos, en los marcos donde funcionan las leyes de la mecánica



clásica, es decir, en cuerpos que no se mueven a velocidades cercanas a la de la luz, marcos que son precisamente en los que existen todos los seres vivos conocidos hasta el momento. Por lo tanto, la energía que ellos utilizan en su permanente proceso de autoproducción ha de obtenerse del mundo que los rodea. Es por esa razón que todos los seres vivos, además de ser autopoieticos y autorregulados, son también *ecoorganizados*. El vocablo *eco* hace referencia al vínculo que tienen los seres vivos con el medio ambiente. No hay un ser vivo que pueda prescindir de esas relaciones con el mundo exterior y del constante intercambio de sustancias con él. Las sustancias que se incorporan desde ese medio, una vez que se convierten en nutrientes, se transforman en energía biológica, cuyos desechos regresan con posterioridad a ese mismo medio. Esto se realiza a través de los procesos metabólicos de asimilación-desasimilación, presentes en todos los seres vivos.



En virtud de ese intercambio metabólico, los organismos tienen una relación selectiva con el medio exterior. El ambiente que rodea al ser vivo es muy diverso, es heterogéneo, está compuesto por una multiplicidad prácticamente infinita de objetos con incontables propiedades. Sin embargo, para la vida son vitalmente importantes sólo ciertos objetos y ciertas propiedades. No todo lo que existe en el medio ambiente tiene una significación vital para el ser vivo. Por lo tanto, éste debe relacionarse de manera diferenciada con los estímulos que recibe de este medio y ser capaz de distinguir, por un lado, lo que es importante para su vida de aquello que le es indiferente, ya que de ello depende que reaccione o no conductualmente ante la presencia del estímulo en cuestión. Pero, por otro lado, tiene que tener también la capacidad de diferenciar los elementos del mundo exterior que poseen una significación vitalmente positiva de aquellos que tienen implicaciones negativas y constituyen una amenaza para su vida, ya que en uno y otro caso las respuestas conductuales requeridas son totalmente distintas.

Podríamos apuntar que el ser vivo garantiza esa relación selectiva con el medio que lo rodea, en primer lugar, a través de la información genética. Los genes lo preparan y condicionan para relacionarse de una manera diferenciada con ese mundo que existe fuera. Pero la información genética no puede prever todas las posibles variaciones del medio, no puede tener en cuenta en qué momento específico y concreto ese medio va a tener nutrientes o en qué momento van a estar ausentes esos nutrientes o cuándo, en lugar de nutrientes, habrá sustancias nocivas para la vida. Por lo tanto, el organismo no puede depender única y exclusivamente de sus genes para garantizar el intercambio metabólico, sino también de su capacidad de adaptarse a las características propias del medio. Así que hay aquí una doble

dependencia; una de los genes y otra del medio, de sus condiciones variables y cambiantes.

Pero, al mismo tiempo, la reacción conductual del organismo no representa una respuesta pasiva a esta doble dependencia de genes y medio. Hay siempre un activismo propio con el que el ser vivo enfrenta ambas causalidades. Tomemos como ejemplo el caso de un organismo tan elemental como la amiba. Normalmente, ante la presencia de sustancias nutritivas en el medio acuoso donde vive, ella extiende sus seudópodos para asimilar los nutrientes; pero si, en lugar de sustancias nutritivas, hay algo que le hace daño, como un ácido que se ha disuelto en ese medio, la amiba recoge los seudópodos y trata de evitar el contacto con esa sustancia hostil. Hasta aquí su conducta podría ser explicada por la doble dependencia antes mencionada en relación con los genes y el medio. Pero con la misma información genética y con las mismas condiciones del medio, la amiba no reacciona siempre igual. Ante la presencia de nutrientes, digamos, su reacción depende del estado mismo de su relación metabólica con el exterior. Si la amiba, ante la presencia de nutrientes, siempre los ingiriera, llegaría el momento en que podría explotar de sobrealimentación. Por lo tanto ella tiene que ser capaz de “decidir” hasta dónde van a ser asimilados esos nutrientes. Y es éste otro rasgo general de la vida: el activismo propio, expresado en la capacidad de todo ser vivo de optar, de “decidir” ante los diferentes estímulos que hay en la realidad. En este sentido, podríamos decir que todos los seres vivos son sujetos, en la medida que “toman” determinados caminos conductuales, “deciden”, optan”.

Esos tres elementos que hemos mencionado —información genética, medio ambiente y activismo propio—, para que puedan desembocar en la respuesta conductual adecuada, presuponen que los seres vivos sean capaces, además de captar y procesar la información necesaria que viene desde el medio exterior. Éste sería el cuarto atributo universal de la vida que aquí nos interesa destacar. Todos los seres vivos tienen la capacidad de obtener y procesar cierto cúmulo de información en relación con su medio circundante. Aun cuando se trate de un organismo unicelular, como la amiba, ésta debe tener algún mecanismo que le informe de la presencia de nutrientes o, por el contrario, de sustancias que le hacen daño y que, por lo tanto, debe evitar.

Eso significa al mismo tiempo que todo organismo vivo posee otro atributo común —el quinto en nuestro listado—, consistente en la capacidad de poner en relación esa información que está obteniendo del medio exterior con el estado de sus necesidades internas, metabólicas, vitales desde el punto de vista autopoiético. Ese vínculo entre el mundo exterior y sus propiedades y el mundo interior y sus necesidades es lo que le da contenido a un concepto esencial para la vida: la significación. Todos los seres vivos son capaces de reaccionar



ante aquellos objetos, propiedades o estímulos de la realidad circundante que tienen significación para su existencia como vida, es decir, que poseen para ellos una significación vital.

En otras palabras, reaccionar a lo vitalmente significativo es un atributo universal de la vida. Salvando las distancias, es ese atributo universal de la vida el que está en la base de la capacidad humana de valorar y del pensamiento crítico. La valoración es, precisamente, la capacidad de juzgar aquello que es significativo para el ser humano, que es significativo para su vida. Hay aquí, entonces, una conexión entre la propiedad universal de la vida de reaccionar a aquello que tiene una significación vital con esa capacidad propiamente humana de establecer juicios de valor, de valorar los aspectos de la realidad que tienen una significación también para la vida, en este caso, del ser humano que valora.

Evidentemente, aquella propiedad universal de la vida da lugar a la altura del hombre a la capacidad de valorar. Pero, ¿de qué manera se produce este paso? Comprenderlo sólo es posible desde un enfoque evolutivo. Los cinco elementos señalados —dependencia de los genes, condicionamiento por el medio ambiente, activismo propio, aptitud para procesar información y capacidad para reaccionar a lo que tiene una significación vital— son elementos consustanciales a toda la vida, pero que van evolucionando con la vida misma; en otras palabras, no son atributos estables, inmutables, dados de una vez y para siempre de manera igual para todo ser vivo, sino que van variando a través de la evolución.

Veamos brevemente qué sucede con cada uno de estos elementos en el proceso evolutivo. Por una parte, la información genética sigue siendo muy importante en todos los seres vivos, se hace más compleja y perfecta con la evolución, pero al mismo tiempo tiende a hacerse cada vez más plástica, más flexible, en la determinación de las conductas de los seres vivos, lo que significa que su determinación pasa a ser más abstracta, más difusa, dejándole un ámbito de mayor libertad para decidir conductas concretas y específicas. Es decir, en la medida en que avanza la evolución, la información genética permite un rango más variable de respuestas conductuales a estímulos diversos, lo cual tiene su raíz en la mayor complejidad de la vida misma y en su superior capacidad de adaptarse a medios cambiantes, a circunstancias no previsibles en los genes. Eso es precisamente lo que se gana con una información genética más abierta, más flexible.

Por otro lado, en la medida en que evolucionan las especies, también nos encontramos que el medio ambiente cada vez adquiere un mayor papel en la determinación del desarrollo ontogenético de los individuos de esa especie y en la adquisición de ciertas propiedades particulares que hacen que esas especies asuman, incluso desde el punto de vista anatómico-fisiológico, características propias, al



estar insertos en distintos medios ambientes. El medio se convierte en un factor de mayor peso en la determinación de la ontogenia y en la determinación de la conducta y de las respuestas conductuales.

El tercer elemento que mencionamos, el activismo, la capacidad de que el ser vivo sea sujeto, que “decida”, que tenga un rango determinado de libertad en las respuestas a los estímulos exteriores, también va creciendo en la medida en que avanzan los procesos evolutivos.



En cuarto lugar, la oportunidad de procesar información también aumenta. No es la misma la limitada capacidad que tiene un organismo unicelular de utilizar ciertas informaciones asociadas al contacto directo con estímulos vitales que la de aquellos otros organismos más complejos que poseen ya sistema nervioso, que tienen posibilidades de sentir, de percibir, o incluso de pensar rudimentariamente. La capacidad de procesar información va también *in crescendo*, en la medida en que evolucionan las especies.

Por último, también desde el punto de vista de la significación, aumenta el número de objetos de la realidad que son importantes para la vida. Crece la capacidad de los organismos vivos de distinguir estímulos, algunos de los cuales ya no tienen significación vital directa, sino indirecta; es decir, actúan como señales o avisos de la presencia de otros que sí son los que se relacionan directamente con la satisfacción de necesidades vitales. Los conocidos experimentos que realizara en su tiempo el fisiólogo ruso Iván Petróvich Pávlov se basaron en esa conexión entre estímulos directamente vitales, por un lado, y estímulos señales, por otro. El famoso perro de Pavlov aprendió en laboratorio a reaccionar a una luz, porque esa luz había sido presentada previamente asociada con el alimento, lo que significa que el organismo vivo a ese nivel evolutivo se hace capaz de reaccionar a estímulos que de por sí no tienen una significación vital para él, pero que están señalizando, como resultado de una asociación temporal, a otros que sí la tienen.

Todo lo hasta aquí señalado nos revela que los cinco elementos apuntados están en evolución constante. Y cabe preguntar, entonces, ¿qué pasa con el ser humano?, ¿qué sucede con esos cinco atributos universales de la vida cuando el proceso evolutivo da origen al *homo sapiens*?

Es en el ser humano donde mayor plasticidad tiene la información genética, donde existe mayor nivel de libertad conductual en relación con esa información. No se trata de que los genes en el ser humano sean más pobres. Al contrario, uno de los productos más complejos y perfectos de la evolución genética es el cerebro del hombre. Lo que afirmamos es que el diseño genético de la conducta humana es absolutamente flexible. En otras palabras, el ser humano viene al mundo con una capacidad abierta para desarrollar toda una serie de



actitudes conductuales que sólo en las condiciones concretas de un hábitat específico son logrables. Por ejemplo, viene preparado genéticamente para el desarrollo del lenguaje, pero los genes no obligan al dominio de un lenguaje en particular, no señalan qué lenguaje tiene que saber. Eso es lo que posibilita y facilita que un niño, nacido en uno de nuestros países de habla hispana, aprenda muy rápidamente a hablar el español, y que ese mismo niño, trasladado a otras circunstancias sociales-culturales, puede aprender japonés o árabe con la misma facilidad. A eso nos referimos cuando hablamos de la plasticidad que tiene la información genética humana. Se trata de una potencia genética abstracta, cuya realización concreta requiere de un medio adecuado. El desarrollo histórico de múltiples lenguas sería imposible sin esa plasticidad.

Algo similar ocurre con las infinitas capacidades humanas, cuyo desarrollo potencial está condicionado por las circunstancias específicas en las que el ser humano desarrolla su vida. Por esa razón es el hombre el ser vivo que más depende de su medio, lo cual explica las prácticamente infinitas posibilidades de desarrollos ontogenéticos diversos. Ese mismo niño al que hacíamos referencia, que nació en México y que a los pocos años se ha convertido en guadalupano, sería, con toda probabilidad, islamista, si hubiera nacido y vivido en Irak, en el seno de una familia autóctona de ese país. Ello es una muestra del papel mucho más protagónico que adquiere el medio en el caso del ser humano.

Por otro lado, el activismo, también universal para la vida, en el ser humano se convierte en praxis, es decir, en capacidad humana de transformar el mundo, de cambiarlo, de ponerlo en función de sus propias necesidades. Hay aquí, por lo tanto, una diferencia sustancial en comparación con otras especies: la posibilidad de dar origen, mediante la praxis, al propio medio del que se depende. Por esa razón ese medio, en el caso del ser humano, es fundamentalmente social, cultural, creado y desarrollado por el propio hombre.

Al mismo tiempo, el activismo práctico humano ha de acompañarse de una capacidad sustancialmente superior para procesar información del mundo. El ser humano adquiere conocimientos y los guarda, los resguarda y los convierte en patrimonio de las generaciones futuras. La ciencia es la máxima expresión sistematizada de esa elaboración de conocimientos.

Es obvio que es también el ser humano quien tiene mayor capacidad para reaccionar ante lo significativo y hasta tal punto la tiene desplegada, que es el único apto para desarrollar la facultad de valorar conscientemente y de crear sus propios valores, sus propios juicios valorativos.

Los tres últimos elementos a los que nos hemos referido —la praxis, el conocimiento y la valoración— son tres atributos universales

de lo humano que distinguen y singularizan su autopoiesis. Pero son, al mismo tiempo, el sustento de cualquier filosofía. La filosofía es siempre, en uno u otro sentido, una reflexión sobre el hombre y su relación con el mundo. La práctica, el conocimiento y la valoración son tres formas básicas de esa relación. Por eso, en todo sistema filosófico encontramos, más o menos desarrolladas, una praxiología o filosofía práctica, una filosofía del conocimiento o gnoseología y una filosofía de los valores o axiología. Al mismo tiempo, como acabamos de mostrar, los tres atributos referidos no llegan al ser humano de la nada, sino que son el resultado mismo de la evolución de la vida que, a la altura del hombre, adquiere características específicas, cualitativamente nuevas.

Esto ya de por sí apunta a un vínculo genealógico entre la vida y la filosofía. Detengámonos un poco más ahora en el modo en que la vida, a través de estos tres atributos suyos a nivel humano, condiciona la necesidad de una filosofía.

Retomemos para ello, en primer término, el tema de la praxis. Precisamente porque hay praxis, porque el ser humano es capaz, mediante su actividad, de cambiar el mundo y de ponerlo en función de sus propias necesidades, es que hay historia. El ser humano vive en historia y eso significa que el ser humano constantemente, mediante su propia actividad voluntaria y consciente, mediante su praxis, está haciendo cambiar el mundo de objetos en el que vive y el mundo subjetivo que a él le corresponde, es decir, el propio mundo humano. Con el cambio del mundo, cambia el propio hombre que es el resultado de ese mundo cambiante. Por eso podríamos, en cierto sentido, afirmar que la historia es la propia evolución, pero en formato social; es la continuación de la evolución en los nuevos marcos humanos.

Pero, al mismo tiempo, entre evolución e historia existen diferencias sustanciales; hay continuidad, pero también hay ruptura. En cualquier otra especie que no sea la humana, si descontamos los cambios evolutivos que a veces tardan miles de años, entre las diferentes generaciones hay una suerte de retorno permanente al punto de partida. Cada vida individual comienza, más o menos, en el mismo lugar en que empezó la de las generaciones anteriores y repite con relativa semejanza las ontogénias de aquéllas. Es una especie de círculo repetitivo. Los cambios ontogenéticos que son resultado, digamos, de los reflejos condicionados establecidos durante la vida individual no se conservan y transmiten a las generaciones posteriores.

Algo muy distinto ocurre en la historia. Los cambios que como resultado de la praxis se producen a lo largo de la vida generacional no se borran con el inicio de una nueva generación, sino que se acumulan y se conservan. El punto de partida de cada vida humana individual es una realidad social que ya de por sí es un compendio



histórico, el resultado acumulado y siempre acrecentado de la praxis de todas las generaciones anteriores. Por eso la historia es cambio permanente. Y cada transformación acaecida, tanto en el mundo objetivo como en la vida subjetiva, se cristaliza en los objetos resultados de la praxis, en los conocimientos acumulados, en los valores de la cultura. Cada nueva generación se trepa sobre los hombros de la generación anterior y continúa haciendo historia. Y eso significa que cada generación es diferente de la generación precedente. Por eso la formación del hombre no tiene fin. La antropogénesis no es un proceso que haya culminado con la aparición del *homo sapiens*; es permanente y no terminará nunca, mientras existen los seres humanos.



Por eso la historia es también evolución, sólo que no en sentido biológico, sino en forma social, y no a través de mutaciones accidentalmente acaecidas, sino por medio de una praxis conscientemente dirigida. Si la evolución biológica hace cambiar a los organismos para adaptarlos al mundo, la historia hace cambiar al mundo para adaptarlo al hombre. Ésa es la distinción entre evolución e historia y es al mismo tiempo la relación de continuidad que existe entre una y otra.

La historia representa, entonces, la posibilidad permanente que tiene cada generación de apropiarse de todo el cúmulo de experiencias de las generaciones anteriores y, al mismo tiempo, proyectar nuevas experiencias, realizar nuevas transformaciones prácticas que enriquecerán, por su parte, el patrimonio histórico de la humanidad. De esta forma, el individuo, al nacer, recibe no sólo una herencia genética, sino también un mundo de objetos, de conocimientos y de valores que hace suyo en el proceso educativo. La educación en *estricto sensu* es eso, es el modo en que el individuo se socializa mediante la apropiación de toda la historia de su especie a través del prisma particular que representa la cultura en la que él habita. La educación es, por lo tanto, un proceso consustancial a lo humano, un atributo singular de su autopoiesis. Mediante ella, el individuo se pone en contacto con todos los resultados de la práctica, con los conocimientos y los valores creados por las generaciones anteriores. La educación permite que la ontogénesis sea, en buena medida, una reproducción de la antropogénesis histórica, una forma abreviada de repetir la historia de la especie.

Y como resulta imposible que ello se realice a través de una repetición literal de la historia, este proceso se lleva a cabo de una forma compendiada a través de la asimilación de toda la sabiduría que está encarnada en la concepción del mundo de la sociedad en que reside el individuo.

La cosmovisión es un atributo universal humano, derivado de la posesión de conciencia. Los psicólogos caracterizan la conciencia como

el reflejo doblado de la realidad, lo cual significa que un ser consciente reproduce, a través de sus imágenes, no sólo determinados elementos, objetos, propiedades o estímulos del mundo exterior, sino también el hecho de que está reproduciendo ese mundo exterior. En otras palabras, la conciencia es un reflejo del reflejo, es una reproducción, no sólo del mundo exterior, sino también de sí mismo, del yo. La conciencia siempre es autoconciencia. Para ser conscientes de la realidad se ha de ser consciente del lugar que se ocupa dentro de ella, se ha de tener una concepción del mundo y de la relación que con él se guarda. Por eso, la cosmovisión es un atributo antropológicamente universal, ya que todos los seres humanos la necesitan, precisamente por ser humanos y por ser portadores de conciencia; no importa en qué época estén situados; no importa a qué cultura pertenezcan.



La filosofía es, ante todo, eso, una concepción del mundo. Por lo tanto, la filosofía es también una necesidad antropológicamente universal, una necesidad común a la especie, a la vida humana. Las clásicas interrogantes filosóficas —¿Quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué lugar ocupo en el mundo?— se las hace cada ser humano, en cualquier época, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia. Todo individuo tiene inquietudes filosóficas, y, en este sentido amplio, lleva un filósofo por dentro. Las respuestas puede obtenerlas de las más disímiles fuentes; pueden ser mitológicas, religiosas, o pueden provenir de la filosofía en sentido estrecho —de ésa que viene desde los griegos en la tradición occidental—, pero no pueden estar del todo ausentes. La diferencia fundamental de la mitología y de la religión, como cosmovisión, en comparación con la filosofía, está en el hecho de que las primeras apelan fundamentalmente al dogma, a la fe, al creer, mientras que la segunda, la filosofía, acude al argumento, al conocimiento, a la racionalidad, a la demostración, al porqué de las cosas. Sabemos que a lo largo de la historia ambas expresiones cosmovisivas se han dado la mano. La filosofía ha tenido mucho de mitología y mucho de religión, sobre todo en determinadas épocas, y también los mitos y las religiones han tenido mucho de filosofía. Tal vez, en un futuro, cuando se haga referencia a las reflexiones que hoy estamos haciendo, digan, “Miren los mitos que tenían en el siglo XXI”, y nosotros pensamos que es filosofía. Las fronteras entre lo mitológico, lo religioso y lo filosófico son flexibles, porosas. Y aquí nos interesa destacar al ser humano como filósofo, en esa acepción amplia, como ente necesitado de una cosmovisión, en tanto atributo universal de lo humano. No es casual que, etimológicamente, filosofía signifique “amor a la sabiduría”. La filosofía permite, de manera sintética, heredar la sabiduría acumulada en la historia de la humanidad. Enseñar filosofía es, en buena medida, transmitir a los educandos un

compendio de la historia de la praxis humana, de sus conocimientos y de sus valores.

Si esto es así, si todos necesitan de la filosofía, ¿por qué algunos se empeñan en eliminarla? ¿Será que ellos pueden prescindir de ella? ¿Carecerán, en su caso, de ese filósofo que los demás llevan por dentro? Obviamente no. También ellos tienen su filosofía. A fin de cuentas, la filosofía de la no filosofía es también una filosofía. La propia historia de la filosofía recoge no pocos ejemplos de sistemas filosóficos que se han empeñado en demostrar el fin de la filosofía o la infecundidad de ésta. Lo que sucede es que en su interior, la propia filosofía tiene un componente que está asociado con el conocimiento, y otro vinculado con lo valorativo. El conocimiento y los valores no son sólo objeto de reflexión para la filosofía, sino también componentes internos suyos. La filosofía tiene esa doble composición, la cognoscitiva y la valorativa, composición que se relaciona mutuamente. En el caso del contenido valorativo de la filosofía, éste depende de la posición desde donde se hace filosofía, de su lugar de enunciación. Nos referimos, no necesariamente —o no únicamente— a un lugar espacial, sino fundamentalmente social. No es lo mismo hacer filosofía desde las posiciones de una clase social que desde las posiciones de otra; no es lo mismo hacer filosofía desde los intereses que quieren conservar el *status quo* que desde los intereses que quieren cambiar el mundo para hacerlo más digno, más vivible y mejor para el ser humano. Si la filosofía se hace desde los intereses que quieren conservar el *status quo*, entonces se prefiere una filosofía que tienda a negarse a sí misma en su capacidad enjuiciadora y crítica de la realidad. En lo que respecta a su concepción sobre las necesidades educativas de las nuevas generaciones, esta posición no está interesada en formar gente que piense, que se eduque para lograr una capacidad valorativa crítica. Es mejor que lo haga lo menos posible o que asuma la cosmovisión dominante y que la incorpore como fe, como dogma, como mito, como religión, pero no con actitud crítica propia. Por eso, desde el lugar de enunciación correspondiente a ciertos intereses sociales, conviene que no haya filosofía, que la educación no registre la posibilidad de enseñar a pensar a las nuevas generaciones. Y ésa es una de las funciones fundamentales de la filosofía: enseñar a pensar, enseñar a conocer y enseñar a valorar la realidad.

Si hablamos de la filosofía que debe ser, de la filosofía que queremos, del lugar de enunciación desde el que necesitamos una nueva filosofía, éste tiene que ser el lugar de enunciación de una historia que siga haciendo cambios, que siga haciendo praxis renovadora, en función de los más altos y elevados intereses humanos. El filósofo que necesitamos tiene que ser un intelectual orgánico, como lo describía Gramsci; un filósofo que no sólo se haga preguntas, sino que también busque las respuestas teóricas y prácticas a esas



preguntas; un intelectual que esté comprometido con su realidad, con los mejores valores, con el ser humano y con su vida. Los grupos sociales que más necesitan de esa labor de compromiso son aquellos que más en riesgo tienen su futuro y su propia vida. La filosofía más necesaria es aquella que ofrezca una opción preferencial por los pobres, que son los que más necesitan ser preferidos.

Aunque, a decir verdad, la necesidad de una filosofía crítica hoy responde no sólo a los intereses de los que más necesitan de un cambio, por carecer de las condiciones necesarias para garantizar sus vidas particulares. Como nunca antes la vida humana, a nivel de especie, corre el riesgo de desaparecer bajo el peso de los problemas globales, generados por un sistema socioeconómico depredador de las condiciones naturales de existencia. Hoy, más que en cualquier otra época, la filosofía es una necesidad de la vida.

La existencia de las dos concepciones de la filosofía ya fue registrada en su época por Carlos Marx. Fue precisamente al referirse a su contraste que escribió aquella famosa sentencia conocida como la tesis XI sobre Feuerbach: “(l)os filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*” (Marx 1973: 10). Dicho de otra manera, la filosofía no se puede contentar con el aspecto cognoscitivo, con una acumulación pasiva de saberes, buscando un regodeo con la propia realidad existente; la filosofía tiene que promover cambios, tiene que hacerse desde la praxis y para la praxis. Por eso, para Marx, la filosofía ha de ser una “crítica radical de todo lo existente”, porque sólo así puede ser antesala de la variación de lo existente. Suenan muy a propósito de lo que aquí se está señalando aquellas palabras suyas de la *Contribución a la crítica a la filosofía del derecho de Hegel* cuando señala que “también la teoría —refiriéndose fundamentalmente a la teoría filosófica— se convierte en arma material —y esto es a lo que tanto se teme—, una vez que prende en las masas. La teoría es capaz de prender en las masas, en cuanto demuestra *ad hominem*; y demuestra *ad hominem*, en cuanto se radicaliza. Ser radical es tomar las cosas de raíz. Y para el hombre la raíz es el mismo hombre” (Marx 1976: 22). Estamos, pues, obligados a regresar a la naturaleza del ser humano. La filosofía es necesaria a la raíz del hombre, a la vida humana, es una necesidad antropológica universal, aunque no todos sean capaces de apreciar esa necesidad con igual celeridad.



Notas

¹ Conferencia impartida, bajo el título de “La filosofía, el pensamiento crítico y la capacidad humana de valorar”, en la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, en los marcos del foro En Defensa de la Filosofía, el 24 de junio de 2009.

Referencias bibliográficas

MARX, Carlos (1973). “Tesis sobre Feurbach”, en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en tres tomos*, t. I. Moscú: Progreso.

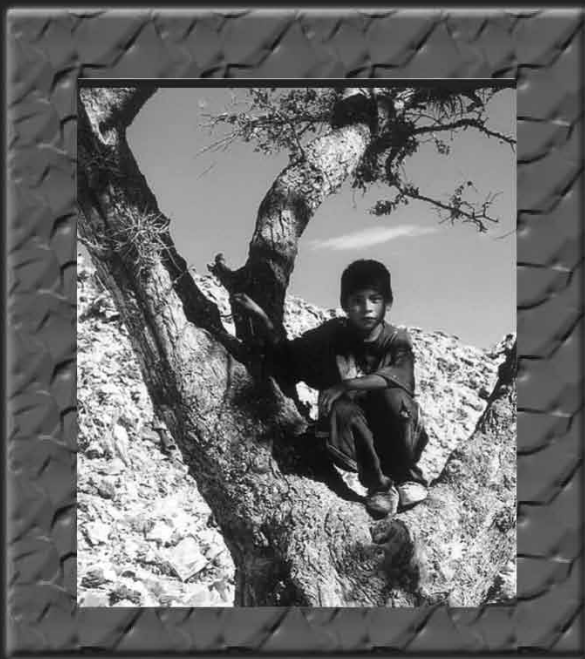
____ (1976). “Contribución a la crítica del la filosofía del derecho de Hegel”, en C. Marx, *Crítica del derecho político hegeliano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.



Cuaderno de Investigación Humanística y Social

ORGANO SEMESTRAL DE DIFUSIÓN Y VINCULACIÓN

Chilpancingo, Guerrero. Méx. Nueva Época. Año I. Núm. 1. Enero – Junio de 2009



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
HUMANÍSTICO SOCIAL



DÍA INTERNACIONAL DE LA FILOSOFÍA

gabriel vargas lozano

Se cumple el día de hoy, la octava edición del “Día Internacional de la filosofía” promovido por la *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie* (FISP) y adoptado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2002. Como se sabe, la decisión de dedicar un día a la filosofía, en conmemoración del nacimiento de Sócrates, no fue adoptada por razones superficiales o de ornato cultural, sino a raíz de un serio diagnóstico sobre la situación mundial de la filosofía y que reveló la ausencia o el debilitamiento del cultivo de nuestra disciplina en diversas zonas del mundo, así como la existencia de una tendencia mundial que ha marginado, en forma silenciosa, la reflexión filosófica, para sustituirla por un conjunto de creencias que tienen por objeto el fomento de un pensamiento artificial, mitológico y antirracionalista, constituyente de lo que Karel Kosik llamaba el “mundo de la pseudoconcreción”. El día internacional de la filosofía es, entonces, una oportunidad que tenemos los que nos dedicamos al cultivo de esta disciplina para reflexionar sobre su estado actual en sus diversos aspectos de investigación, docencia, difusión e incidencia social, con el propósito de detectar problemas y establecer estrategias para buscar su solución.

Como todos sabemos, vivimos en medio de una crisis epocal y de valores, cuyo destino es anunciado por las disutopías del mundo de la pseudoconcreción como catastrófico. Vivimos también los efectos de una revolución científico-técnica que está cambiando hábitos, costumbres y forma de ver al mundo. Vivimos en un mundo intercomunicado en forma vertiginosa, pero también caracterizado por la presencia de la violencia extrema, los desastres ecológicos, la polarización sin precedentes entre riqueza y pobreza y la redistribución del poder entre las grandes potencias. Se trata de un mundo en el que existe una fuerte tendencia hacia la deshumanización o muerte del hombre, como diría Nietzsche.

Esta deshumanización efectiva del mundo es producida por una energía sistémica, basada en el productivismo, el tecnocratismo y el consumismo, en detrimento de los aspectos humanistas, ya que los seres humanos son convertidos en números y estadísticas. Todo ello

Gabriel Vargas Lozano
Profesor-investigador del Departamento de Filosofía de la UAM-I. Coordinador del Observatorio Filosófico de México.

ha implicado un creciente debilitamiento del lugar que ocupaban las humanidades en el conjunto del saber. Después de que, durante un largo tiempo, las humanidades constituían la esencia y fin del conocimiento, pasaron a cumplir un papel secundario.

En efecto, si toda sociedad requiere una *paideia* para orientar a sus ciudadanos de acuerdo con las funciones que ésta desea cumplir, ahora la *paideia* ha devenido en mera instrucción para el mercado. En los grandes centros de poder se ha creado una metodología educativa basada en competencias, según la cual el individuo de la posmodernidad ya no requeriría una amplia cultura sobre el mundo, ni una reflexión sobre las formas en que la humanidad ha sorteado sus grandes crisis, o tampoco una identidad histórica que permita dar un sentido a sus acciones, sino exclusivamente los elementos necesarios para el *know how* de los oficios y profesiones. Se ignora que las humanidades en general y la filosofía en particular pueden contribuir a desarrollar una actividad más competente, creadora y situada.

En nuestro país, el 26 de septiembre de 2008, siguiendo esta tendencia mundial, se inició una Reforma Integral de la Educación Media Superior por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que decretó, sin ninguna justificación, la desaparición del área de las humanidades y la transferencia de las clásicas disciplinas filosóficas, como la Ética, la Estética, la Introducción a la Filosofía y la Lógica, a un sector que llaman “transversales”. ¿Quién planificó esta reforma? ¿Quiénes fueron los que idearon esta exclusión que podría haber dañando en forma profunda a generaciones enteras? ¿Cuáles fueron las razones que se tuvieron para hacerlo? No lo sabemos.

Acostumbrados al autoritarismo en tiempos en que se insiste en la democracia, seguramente consideraron que una reforma tan grave no tenía que ser consultada con las comunidades de especialistas en todos los campos, sino simplemente puestas en marcha. Afortunadamente, después de varios intentos de las diversas asociaciones de filosofía, el 18 de marzo de 2009, se creó una instancia unificadora denominada “Observatorio Filosófico de México” (OFM), que expresó a las autoridades y a la opinión pública, a través de diversos documentos, el sentir de la comunidad filosófica que, por primera vez en la historia de nuestro país, consideró que no era aceptable una reforma gubernamental que privara a los estudiantes de las humanidades y la filosofía. De no haber adoptado esa actitud, se hubiera posibilitado la extinción de nuestras escuelas y facultades de Filosofía.

Como se sabe, el reconocimiento de nuestra demanda no fue fácil. Se requirió un verdadero movimiento de la opinión pública para lograr que las autoridades educativas aceptaran la necesidad de incorporar de nuevo el campo disciplinar autónomo de las humanidades y las disciplinas filosóficas mencionadas. Esta decisión fue tomada por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas



(Conaedu) el 22 de mayo y publicada en el *Diario Oficial de la Federación*. A raíz de esta decisión, el Observatorio Filosófico de México creó una instancia denominada “Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía”, a través del cual, mediante el trabajo desinteresado de muchos colegas, se llegó a la determinación de lo que llaman “competencias filosóficas”, también publicadas en el *Diario Oficial* en octubre de 2009. Se han dado, entonces, dos pasos importantes en la reivindicación de las humanidades y las materias filosóficas; sin embargo, hacen falta otros más, como la formulación de los criterios profesiográficos para la docencia, ya que, en un número importante, nuestras disciplinas son impartidas por profesionales que no están formados en ellas. Falta la precisión de títulos y contenidos de materias, con los que se busca eliminar lo filosófico. Faltan cursos de formación para la docencia pero, sobre todo, falta lo principal: que se restablezcan las materias filosóficas en los planes de estudio de las escuelas, ya que, a partir del método de competencias aplicado como fórmula única, se pretende jugar una última resistencia al cambio. Finalmente, falta la creación de un área disciplinar destinada a las humanidades pues, por razones coyunturales, el OFM aceptó que figuraran junto con las Ciencias Sociales, independientemente de que se estableció en el Acuerdo, en forma explícita, que eran dos áreas independientes.

La “Red de Escuelas y Facultades de Filosofía y Letras acaba de acordar en su última reunión, que tomaría a su cargo la propuesta ante la SEP de separar las dos áreas en su reunión del 13 de noviembre celebrada en la Facultad de Humanidades de la UAEM”.

Ahora bien, ¿qué lecciones ha arrojado todo este movimiento ético en favor de las humanidades y la filosofía? En primer término, la importancia de la unidad de la comunidad filosófica en la persecución de objetivos comunes; en segundo, la necesidad de establecer puentes de comunicación permanentes entre la educación media superior y la superior; en tercer lugar, la necesidad de mantener las materias filosóficas como tales; en cuarto, dedicar muchos de nuestros esfuerzos a la investigación y puesta en práctica de nuevas formas de aprendizaje de nuestras disciplinas; en quinto, la realización de un esfuerzo conjunto con los colegas de las otras disciplinas humanísticas para definir el papel que las humanidades deben cumplir hoy y establecer claramente su fundamentación epistemológica.

Finalmente, existe la necesidad urgente de cambiar la percepción de la sociedad sobre la función de la filosofía y su incidencia en todos los niveles y aspectos de la sociedad. La UNESCO ha publicado varios libros, como *Filosofía y democracia en el mundo*, coordinado por Roger-Pol Droit, y *Filosofía, escuela de la libertad*, producto de un grupo de especialistas que abogan por una filosofía que, desde la niñez hasta la vejez, desde la primaria hasta la universidad, y en todos los ámbitos de la cultura y la



política, cumpla la función de formar ciudadanos conscientes, dialógicos y racionales. Este libro pronto aparecerá en español, gracias a una iniciativa de la UAM-I, y sugiero que se tome como una propuesta que genere un gran debate en todo el país. Esta propuesta también fue apoyada por la Red de Escuelas de Filosofía y Letras.



La filosofía no puede ser excluida de una sociedad como la nuestra ni de un mundo afectado por la crisis, sino que debe y puede formar parte de la formación de una cultura realmente democrática, que tenga como centro el diálogo, el respeto a las diferencias, la búsqueda de la argumentación y la impugnación de las condiciones de injusticia. En este último sentido, podría decir que nuestra comunidad, a través de sus diversas corrientes filosóficas, ha respondido en forma sensible a las exigencias de la sociedad, al abordar temas como la pobreza, el aborto, la clonación, la democracia, la violencia y la no violencia, la función de la filosofía en la educación, la tecnología, los derechos humanos, los derechos de la mujer y del indígena, etcétera. Sin embargo, este importante esfuerzo no es correspondido con una repercusión social, debido a los cada vez más cortos tirajes de sus libros, a las escasísimas recensiones de ellos y la nula repercusión en los medios de comunicación. Se requiere que la comunidad filosófica impida que los esfuerzos de sus miembros queden sepultados bajo la abrumadora y espesa niebla de la enajenación colectiva. El reciente movimiento de reivindicación de la filosofía en la educación media superior, al recibir miles de adhesiones, ha demostrado que existe un público vivamente interesado en que no desaparezca la filosofía en nuestro país. Ahora todo dependerá de lo que sepamos hacer para defenderla.

Notas

¹ México, D.F., jueves 19 de noviembre de 2009. Aula Magna. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Octavo Día Internacional de la Filosofía.

LA REFORMA AL BACHILLERATO MEXICANO EXPULSA A LA FILOSOFÍA

*josé alfredo torres**

En este trabajo reflexiono sobre lo que considero un problema de pertinencia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) instrumentada por el actual gobierno. Particularmente los filósofos nos hemos quedado atónitos, pues mediante la aplicación de la Reforma se ha expulsado la enseñanza de la filosofía del bachillerato. ¿A qué se debe el exabrupto, lesivo para la humanización de la sociedad?

Desde la Independencia, los mexicanos buscamos resolver problemas culturales, estéticos, políticos, económicos y éticos, utilizando, como lo planteaba Justo Sierra, la herramienta de la educación. Las crisis de valores y de subsistencia material han sido recurrentes, en especial desde los años ochenta, y se han agravado por nuestra incorporación al libre mercado internacional. La desigualdad se profundiza, la violencia se proyecta irrefrenable y la dependencia económica aumenta. Mas perseveramos en la esperanza de una educación salvífica; pero, ¿sin la filosofía?

Cuando digo qué pertinencia tiene la RIEMS, desearía hurgar si es el medio para educar a nuestros adolescentes con el objeto de solucionar dilemas, como la construcción de la democracia, la falta de diálogo político y la ausencia de una sensibilidad ético-social.

Un primer motivo para discutir sobre la RIEMS, y su pertinencia, se refiere al argumento de autoridad. La inserción de la Reforma se debió a un dictamen sin relación con el debate, con la consulta comunitaria ni con el consenso de los actores. La evidencia parece dejar al descubierto, incluso, la subordinación gubernamental a un esquema llamado “educación por competencias del bachillerato global”, que tampoco arroja antecedentes de tomar en cuenta el interés de los destinatarios. Dicho argumento de autoridad asumido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sería un pésimo ejemplo de antidemocracia.

Según la SEP, expertos de cada estado de la República y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), diseñaron la RIEMS, amén de los técnicos de la propia Secretaría. Nunca se dieron a conocer públicamente los nombres de los representantes ni el carácter de la representatividad.

José Alfredo Torres
Impulsor y
fundador del
Observatorio
Filosófico.
torresjosealfredo@
gmail.com

Simple y llanamente se anunció la Reforma y se ordenó aplicarla. Nosotros (en la comunidad filosófica) lo constatamos: dejando de lado la consulta a las agrupaciones profesionales de la filosofía, a los docentes en el sistema del nivel medio superior, a filósofos connotados, etcétera, se formalizó la exclusión de la filosofía en los Acuerdos sobre la RIEMS, publicados desde 2008 en el *Diario Oficial de la Federación*.¹

Se consumaba la imposición del modelo, sea que haya sido por una decisión autónoma de las autoridades mexicanas o por una decisión de organismos financieros internacionales, de cualquier modo viene a colación la pregunta: ¿Por qué a las asignaturas como Ética, Filosofía en México, Introducción a la Filosofía, Estética y Lógica, tradicionalmente concebidas en términos de un fundamento para humanizar la vida colectiva, se las excluyó del bachillerato? La SEP nunca ha dado las razones que tuvo para excluirlas mediante una reforma a nivel nacional.

Cuando sigo interrogando qué pertinencia tiene la RIEMS, asocio la posible respuesta con una idealización. Esto último, a propósito de una noción de Antonio Caso (*El problema de México y la ideología nacional*). La ideología nacional, asienta Caso, describe una trayectoria: imita modelos y los convierte en sustitutos de la realidad, los transforma en epopeyas quijotescas, les da la figura de alas para volar, remontándonos con ellas cada vez más lejos de la tierra que habitamos. Y Caso pregona: debemos colocar plomo en las alas; el plomo equivale a la experiencia concreta, a la realidad vivida, a la historia propia. “Alas y plomo” es la consigna. Si no sabemos qué de la quimera se adaptará a nuestra realidad, fracasaremos, dice Caso, porque andaremos tras una ficción sin sustento.

Y un modelo quijotesco que últimamente hemos estado imitando lo hallamos en la RIEMS (cimentada en la “educación por competencias del bachillerato global”), que no ha recibido tratamiento alguno para enlazarla con nuestra tradición, con nuestra historia, mediante la comparación adecuada y propositiva de un mestizaje enriquecedor. ¿Por qué, si en el “bachillerato global” se anula la enseñanza de la filosofía, automáticamente hacemos lo mismo en la RIEMS? ¿Corresponde a un estado de hechos que no respeta los derechos humanos, que discrimina a las mujeres y que desprecia a los pobres desalojar a la filosofía?

Para acabar pronto, el horizonte de experiencia política, económica y educativa que nos correspondería defender, ha sido escamoteado en el modelo de la RIEMS. Qué tan pertinente resultará —preguntaría Caso— para nuestro contexto, si a éste ni siquiera lo hemos sacado a relucir: más bien nos hemos elevado con las alas bien puestas y nos hemos olvidado del plomo.



La RIEMS formará conciencias eficientes para el mercado; pero... en el primer mundo. Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón, Axel Didrikson y otros plantean que se trataría, en todo caso de un “refrito”, de una versión tropical y chabacana o una extensión “sucursalera”, usando el término de Carlos Pereda. No somos del primer mundo ni tenemos una cultura semejante a la de Corea ni estamos situados geopolíticamente como la India. ¿En qué razones —entonces— se está fundamentando la analogía con estos países para aducir que si llevamos adelante la educación por competencias —particularizada en la RIEMS—, como ellos lo están haciendo, resolveremos dificultades y alcanzaremos metas principalmente económicas, como ellos las están alcanzando?



Insistiendo con Caso, todavía estamos sin poner plomo a las alas, pues nos aferramos a una imitación ciega. “El verdadero redentor —dice— no es el iluso que desconoce el suelo donde pisa, sino el sabio que combina lo real y lo ideal en proporciones armoniosas”. Nosotros en México, pese al exhorto de nuestro autor, estamos acomodándonos irreflexivamente a las “competencias del bachillerato global”, y para ello la SEP ha ideado una Reforma que excluye *de facto* las disciplinas filosóficas sin reparar en las consecuencias. “Las competencias en la educación” no las hemos concebido proporcionalmente con nuestras posibilidades y ya las instalamos. ¿Será el hábito consuetudinario de la imitación ciega, o la imposición de organismos multinacionales, o ambas cosas? Mientras tanto, los adolescentes, en escuelas como el Conalep o el Colegio de Bachilleres, se formarán sin el carácter humanista y crítico que la educación necesariamente debería inculcarles.

Esto ya ha sucedido en el país. Anteriormente, desde la década de los años sesenta, tuvieron un auge impresionante el conductismo y el constructivismo, considerados igualmente una panacea; dieron lugar, por cierto, a un gran número de comentaristas y obras “originales”, pero su adopción resultó inútil. Nuestro espacio educativo, a pesar de todo, siguió siendo —en frase de Gilberto Guevara Niebla— una “catástrofe silenciosa”. Creer que la educación actual por competencias, cuyo retoño es la RIEMS, resulta ser un modelo universalmente aplicable a cualquier contexto —omitiendo la peculiaridad y los fines propios de un país como México—, nos va a costar los mismos errores de imitación ciega que hemos experimentado en el pasado, errores que tampoco hemos estudiado ni en su naturaleza ni en sus efectos.

En particular, los filósofos tenemos algo más que preguntar a las autoridades: la educación media superior reside actualmente en un modelo que ha expulsado a la filosofía de sus planes de estudio. ¿Cuál es el motivo principal de quitarla, como no lo han hecho con la química, la física, el inglés o las matemáticas? ¿Por qué la consideran

prescindible, transversal e inútil en la concepción educativa oficial? Ahora se la ha estado suplantando con asignaturas como “Construcción de la Ciudadanía” y “Desarrollo Humano”, pretendiendo que son equivalentes a Ética o Filosofía Política. Pero en el fondo existe un desmantelamiento de la tradición humanista, reflejado en la enseñanza (filosófica) de bachillerato.



La pertinencia, finalizo, no la han analizado (ni creo que lo hagan) los técnicos de la SEP en términos de poder hacer viable la RIEMS, ajustándola al contexto de la nación mexicana, depauperada y rezagada. Mucho menos han reflexionado sobre la pertinencia de haber desechado la filosofía y, por lo tanto, sus ramificaciones, como la ética, la estética, la lógica, etcétera. Los técnicos de la SEP, en una palabra, no van a reconocer su error. Sabemos que consideran universalizable la educación por competencias del bachillerato global, y esperan que funcione sin importar la situación a la que se aplique. Pero en la historia de nuestro país se ha evidenciado el error de identificarse irreflexivamente con parámetros (educativos) foráneos; lo dijimos y lo volvemos a decir: hemos fracasado una y otra vez —en conformidad con Caso— debido a la ignorancia acerca de nuestras necesidades y atender en exclusiva las ajenas. A los filósofos, pero no sólo, nos atañe denunciar estas equivocaciones a ojos vistas, y dar la batalla para corregirlas. Sobre todo, nos atañe denunciar la deshumanización del país que se profundizará con la ausencia de la filosofía en escuelas en las que nuestros jóvenes estudian. No lo permitamos.

Notas

¹ El 22 de mayo de 2009, es cierto, la SEP —presionada por el Observatorio Filosófico de México, en representación de los filósofos mexicanos— y las autoridades educativas de los estados, avalaron la reinscripción en el bachillerato de las disciplinas siguientes: Ética, Estética, Lógica y Filosofía. Poco después se publicó el Acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación* y todo pareció regresar a la normalidad; pero en agosto de ese mismo año, iniciándose el nuevo ciclo escolar de las instituciones del nivel medio superior (Conalep, Cecyt, Colegio de Bachilleres, y otras) aconteció un fenómeno inusitado: habían suprimido las disciplinas mencionadas. ¿Qué sucedió? Mi interpretación acerca de lo sucedido es que la marginación de la filosofía, con preceptos o sin preceptos formales, la consideraron y la seguirán considerando (bajo el amparo y la justificación del modelo educativo por competencias) como un hecho consumado.

SOBRE LAS (IN) COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

axel didriksson

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y re-flexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Preámbulo

Con la pretendida reforma en la educación media superior, diversos actores de la vida académica y educativa del país se han manifestado de forma muy crítica, sobre todo haciendo referencia al enfoque general en el que la misma se está planteando, las incoherencias con respecto a la articulación del mismo con el resto de los niveles educativos, hacia abajo y hacia arriba, y también sobre la eliminación de áreas de conocimiento tan importantes como la filosofía, o el cercenamiento de temáticas muy importantes para la formación de los alumnos en materias como historia, español, matemáticas o sexualidad.

Las críticas han provenido de la misma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Academia Mexicana de Ciencias, de diversas asociaciones científicas y humanísticas, de investigadores educativos, de intelectuales y articulistas, pero la respuesta de las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la encargada de poner en marcha esta iniciativa de reforma, ha sido más bien formal y retórica, pero no efectiva, porque ni ha propiciado el necesario debate al que se le ha convocado, ni ha pretendido poner en marcha algunas de las propuestas que se le han enviado y dado a conocer. No ha tomado en cuenta los argumentos que se han esgrimido para evitar colapsar un nivel de por sí muy abandonado en el tiempo, y también se siguen presentando, con todo y que el principal promotor de esta reforma, el ahora ex subsecretario Szekely, ya no está al frente de la misma. Quien sí lo está ha sostenido, sin

Axel Didriksson

Maestro en estudios latinoamericanos y doctor en economía. Fue director del Centro de estudios sobre la Universidad de la UNAM y Secretario de educación del Departamento del Distrito Federal. Autor, entre otros libros de: La Universidad en el conocimiento de la sociedad. UNESCO, 2006.

embargo, que no se dará marcha atrás en la reforma, y que no se asumirán los acuerdos asumidos por su antecesor.

En este trabajo se aborda el debate desde una perspectiva más amplia en la que se ha dado la discusión sobre el término “competencias educativas”, desde sus referentes contextuales en el nivel de algunos organismos internacionales muy influyentes, de Europa y de América Latina. Por supuesto, también se aborda el enfoque y el contenido de la reforma que, aún estando en el papel, fue programada como una política de alta prioridad para la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante este sexenio.



Los términos del debate sobre las competencias

Los filósofos José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (2010), quienes además han estado al frente de la polémica al respecto, han formulado una severa crítica a la manera como se aborda el enfoque de “educación por competencias” de manera actualizada y profusa. En el texto al que se hace referencia se da cuenta de que hablar y manejar la organización de un *curriculum* basado en competencias depende directamente de la elección que se haga del enfoque, dado que se cuenta con definiciones, marcos de referencia y metodologías de construcción pedagógicas no sólo diferentes sino también distantes o contradictorias. Los autores, sin embargo, desbrozan el camino al centrar su análisis en el modelito escogido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para definir el carácter de la pretendida reforma (aún en ciernes, repetimos) en la educación media superior.

En este trabajo traemos a colación, de manera complementaria a la de los autores señalados, algunos de los términos en referencia al debate contemporáneo sobre las competencias, y más abajo se aborda también el análisis sobre la manera distorsionada y mal hecha con la que se formuló la reforma mencionada.

Uno de los principales referentes que se presentaron durante finales de la década de los años noventa y el inicio del nuevo siglo, al respecto, fue el modelo que ha sido dominante en el debate sobre los cambios en la educación superior en la Unión Europea, para conformar un espacio único, homologable y equivalente, cooperativo e intercambiable en este nivel educativo.

Debe apuntarse de entrada que, en el contexto europeo, la educación superior está separada del bachillerato, y las mismas conforman entidades claramente diferenciadas. En ambos casos el tema tiene sus complejidades, porque, como se sabe, en México la gran mayoría (alrededor de 90%) de los estudiantes que cursan la educación media superior se encuentra en instituciones que ofrecen el bachillerato general, o propedéutico y, en menor cuantía, en las que se ofrecen salidas terminales, bivalentes o técnicas de educación media superior.

En el caso de la unión Europea se ha adoptado el término más amplio de “educación terciaria”, que comprende un conglomerado diferenciado de instituciones de educación media superior y superior, que van desde el tipo *college* y *upper secondary school* de influencia estadounidense, los estudios técnicos de todo tipo y nivel, los estudios universitarios y los posgrados.

Con ello tenemos una primera falta de rigurosidad (entre muchas otras, como se verá), al tomar como modelo referentes de organización curricular y pedagógicos que abarcan instituciones que en su gran mayoría están articuladas (reiteramos en el caso del bachillerato propedeútico), y que en Europa se presentan sobre todo en lo que aquí definimos como universidades e instituciones de educación superior.

Reconocemos que en México existen escuelas de educación superior que se autodenominan “universidades”, sobre todo de carácter privado (aunque no sólo), pero ésta es otra discusión.

En términos estrictos, el concepto de “universidad” debe diferenciarse del más genérico de “educación superior”, con todo y que a menudo se lo equipara o se lo subsume, y más aún si se le compara con el de “educación terciaria”, porque en ésta se incluyen las instituciones de nivel postsecundaria, junto con las universitarias, que pueden o no estar incorporadas (como es el caso del bachillerato propedeútico de la gran mayoría de las universidades públicas mexicanas), pero que son diferentes en su naturaleza social, en su especificidad en la producción y transferencia de conocimientos, en sus perfiles de ingreso y egreso, y en el impacto en la economía.

Pero con todo lo que podamos defender al respecto del concepto de “Universidad” (con mayúscula), la importancia de la idea de un nivel “terciario” ha cobrado gran interés. Se ha adoptado de forma generalizada, sobre todo en los países desarrollados. Y por tanto es motivo de definiciones de política educativa y de planeación estratégica en el contexto de la amplitud de demandas de nuevas calificaciones y de la diversidad de opciones de egreso que se organizan. Para caracterizarlas y comprenderlas, se usa con frecuencia la idea de que con este nuevo espectro de instituciones se cuenta con un “sistema diversificado”,¹ para decir con ello que se trata de uno que cubre ampliamente el conjunto de las demandas sociales de este nivel.

Aun así, la diversidad o “diversificación”, como el componente fundamental de la educación terciaria, sigue siendo motivo de controversias, incluso en los países que lo han adoptado como tal, como es el caso de la Europa occidental,² pero también ocurre en donde la idea de diversidad del sistema tiene mayor arraigo e historia, como en los Estados Unidos, donde, por cierto, ocurre una muy fuerte y airada defensa de la “idea de universidad”, y de su liderazgo frente a las instituciones de educación superior.³



Sin embargo, lo que se ha definido como “terciario” se presenta como un modelo vigente para la educación superior en los países desarrollados y ha sido profusamente auspiciado por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la que la universidad aparece como una institución más, pierde fuerza o deja de tener una especificidad histórica y de futuro.

Desde la perspectiva de este trabajo, la universidad no sólo no está en vías de extinción o de subordinación, ni tampoco debe perder fuerza ni vigencia. Por lo menos en la perspectiva de los países como México, o en su gran mayoría de América Latina y el Caribe, no ocurre ni tampoco es deseable. Las universidades públicas, por el contrario, se mantienen como el pináculo del sistema de educación superior (y en México también en la educación media superior), al ser las entidades que marcan el ritmo y las fronteras del debate nacional, regional e internacional, y representan el lugar hacia donde deben fluir los más importantes recursos para proyectar la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes en todos los ámbitos y áreas, incluyendo su enorme papel como institución cultural por excelencia.

Por eso tenemos una fuerte inconsistencia en el abordaje de las competencias de parte de la SEP. En todo momento el modelo que se ha querido emular es el de las competencias en niveles terciarios, pero sobre todo de referencia universitaria o de educación superior, y aquí se las ha constreñido al bachillerato en sus diferentes modalidades y niveles y, además, se las ha considerado de forma bastante sesgada.

Por ejemplo, en el Informe del proyecto “Tuning” para América Latina⁴ se considera que las competencias son “un nuevo enfoque [que] además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área de conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, ‘el qué’ y dejar en libertad ‘el cómo’, primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas” (Tuning 2007: 25).

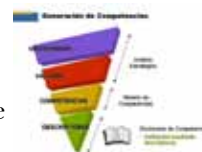
Como se verá más adelante, en la propuesta de reforma para el bachillerato de la SEP se invierten los términos tal y como los considera “su” modelo, el de la Unión Europea, y se considera como lo fundamental abarcar los “cómo” y dejar de lado los “qué”.

Asimismo el tema de las competencias es tan sólo uno de los aspectos de política que se están impulsando en el proceso de homologaciones que se lleva a cabo en la educación superior de la Unión Europea, porque también se incluyen: la capacitación del personal, la mejora y la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, y la pertinencia de los planes de estudio, así como las posibilidades de empleo de los egresados, el establecimiento (y no la imposición) de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios del servicio educativo, tal y como fue recomendado durante la Conferencia mundial sobre educación



superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998.

Así, a diferencia del reduccionismo economicista con el que la SEP ha entendido el *currículum* por competencias en el proyecto Tuning de la Unión Europea, y también en lo que va del proceso de Bolonia, se ha adoptado un concepto mucho más complejo y multideterminado, que comprende una perspectiva humanista, referido al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a la construcción de su proyecto de vida, y señalan que “se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo”. Y con ello, proponen que:



El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanzar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad [...] *En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral.* (Tuning 2007: 35-36. El subrayado es nuestro).

Esta noción reduccionista de las competencias escolares se la asocia con visiones utilitaristas y eficientistas, con “perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural” (Tuning 2007: 42-43).

Más apegado al enfoque de la SEP está la definición de competencias de la OCDE que, como se sabe, es el organismo más influyente en la definición de las políticas educativas de los últimos sexenios. Para este organismo, que se autotitula de “cooperación internacional”,

Competencia se entiende como una capacidad que va más allá de la posesión del conocimiento y las habilidades y está conformado por: a) competencia cognitiva, que comprende el uso de teorías y conceptos, como también el conocimiento tácito informal obtenido con la experiencia; b) competencia funcional (habilidades o saber hacer), que cubre las cosas que las personas

están en capacidad de hacer cuando trabajan en una área determinada; c) competencia personal, que cubre el saber comportarse en una situación específica; y, d) la competencia ética, que abarca la posesión de ciertos valores personales y profesionales”. (Vargas 2009: 23)



Las recomendaciones de éste y otros organismos (como la Organización Internacional del trabajo, OIT) se concentran en ubicar la formación técnico-profesional desde los sistemas de cualificación, de adiestramiento, y desde los sistemas estándares de competencias relacionados directamente con su inserción laboral; por supuesto, cuando se puede. Sin embargo, estos sistemas estándares de cualificación no tienen por qué estar directamente relacionados con la formación del bachiller que, como entendemos, cubre sobre todo aprendizajes significativos, integrales y propedéuticos para la formación superior, o para la vida ciudadana, que resulta siempre ser un poco más compleja que la condición de una inserción en un puesto de trabajo determinado. Y es por ello que se insiste en ese tipo de definiciones:

Se opta por una definición de competencia inspirada en la que se utiliza en los sistemas basados en estándares: competencia es, o consiste en, la aplicación de conocimientos, capacidades y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo. [Así,] la competencia consiste en una aplicación, es decir, una acción o desempeño que alcanza unos “resultados requeridos” en el empleo [por lo que] dichos resultados deben ser precisados para que la competencia sea susceptible de evaluación y pueda ser evidenciada”. (Vargas 2009: 33-34)

La reforma educativa (des)orientada

Hasta aquí, indicados de una forma muy breve, los enfoques pedagógicos europeo y de otros organismos sobre las competencias. Por lo que se desprende de ello, entonces, hasta ahora, es que el modelito apropiado por la SEP ha dejado de lado el foco de atención, la educación superior, al copiar el esquema europeo, y ha dejado de lado su multirreferencialidad, desde una visión reduccionista y, cuando ha adoptado el modelo economicista de competencias, ha dejado de lado el hecho de que éstas se refieren a los sistemas de cualificación laboral, o a los sistemas de certificación nacionales.

Vale la pena ahora referirse a otro problema en el enfoque de la SEP igual de grave: su relación con los ciclos previos de aprendizaje.

El tema es bastante severo desde la terrible y crítica perspectiva en la que se encuentra la educación a nivel nacional, copado como está por lo más pútrido de las representaciones políticas y de interés, como lo son el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Yunque panista. El asunto es que, desde el enfoque limitado por

varios frentes de la Subsecretaría de Educación Media Superior, no se consideró que para que funcione un *curriculum* por competencias, aun y como lo han presentado, se requiere contar con una muy fuerte articulación pedagógica con los niveles de primaria y de secundaria, no sólo desde el plano de haber cubierto indicadores de cobertura plena, de superación de los actuales niveles de inequidad y desigualdad en los aprendizajes y en las oportunidades, sino también con respecto a los cambios en su misma *curricula*, en donde predomine la transversalidad, las competencias integrales para la vida, y las bases de un aprendizaje permanente. Pero no es esto lo que está ocurriendo, porque la reforma en la educación media superior va para un lado, mientras que los programas educativos de nivel básico van para otro lado o, mejor aún, no se sabe bien ni con certeza si van para algún lado determinado, o más bien lo que se está haciendo es reforzar la gestión educativa más tradicional y obsoleta de una enseñanza tradicional.



Esto se muestra en todos los indicadores conocidos de cobertura y eficacia social del actual sistema educativo, así como en todos los resultados de las pruebas y exámenes, nacionales e internacionales, que miden y dan cuenta de las deficiencias en los aprendizajes más elementales de parte de nuestros alumnos y maestros. A la luz de las reflexiones más actuales, lo que tenemos en el país, en materia educativa, es verdaderamente desastroso. (*Proceso* 10/10)

Desde la lógica deshilvanada con la que opera el sistema educativo en el país, la universidad está como mimetizada. Las escuelas privadas pueden hacer lo que se les antoje; los maestros no tienen perspectivas profesionales seguras, ni su formación resulta del todo adecuada; la investigación científica está reducida y golpeada con recursos ínfimos y casi dejada al garete; la educación media superior está buscando cómo separarse de la superior y de la secundaria, también desde una perspectiva insularcita, y el caos reina en la educación básica, sometida al control y a la manipulación del SNTE.

Lo que se muestra es que no existe, entonces, uno de los requisitos centrales para la operación y la gestión de una mínima articulación pedagógica entre los distintos niveles, ni de una transposición didáctica que haga posible la acumulación de los procesos educativos hacia el mejoramiento cualitativo y cada vez de más alto nivel en los conocimientos. No se sabe qué es lo que se requiere formar para llegar a contar con estudios superiores, o técnicos o intermedios, ni se planifican las secuencias para la construcción de medios ambientes pedagógicos y docentes secuenciados, ni los recursos que se requieren para cada interfase o engranaje y, por lo tanto, tampoco se sabe qué evaluar sino lo que se cree que debe hacerse, de acuerdo con modas u ocurrencias.

En el caso de la propuesta de reforma curricular en la educación media superior se comete el tremendo error de concebir que las competencias que deben constituirse como los ejes de la formación en ese nivel ya tienen antecedentes en los niveles previos de la educación básica, y además se las considera superiores, cuando son precisamente algunas de las que ya deberían de contarse como fundamentales desde la educación básica..



Así, en la propuesta de la SEP todo está revuelto. El marco referencial central, dejó de ser un insuficiente e incoherente programa educativo sexenal, y el mismo fue sustituido sin ninguna consulta previa, pero sí desde un marco de coherencia dominado por las alianzas entre el PAN y la dirigencia del SNTE, por la denominada Alianza por la Calidad de la Educación, que sí es un alianza, pero que no tiene nada que ver con la manera como puede apoyarse y mejorarse la calidad de la educación en el país.

De nuevo se presenta el fenómeno que ya habíamos observado, el de la alteración de los principios programáticos creados en otros contextos y latitudes, incorporados de manera acrítica y tropicalizados en el país, en el momento en el que se ponen en cuestión esos fundamentos en donde surgieron. Así como para el bachillerato por competencias el modelito fue el de la educación superior de la Unión Europea y las recomendaciones de la OCDE, para el caso de la Alianza, el modelito fue el programa de George W. Bush, conocido como “No Child Left Behind” (describir su contenido).

Este programa se está redefiniendo por parte de la presidencia de Barak Obama, debido a que...

Sin embargo, la copia mal hecha del programa de Bush por parte de la SEP y el SNTE consistió en, más allá de toda la retórica que trae consigo, (“impulsar una transformación por la calidad de la educación”; “conformar una política de Estado”; “convocar a la participación de todos los sectores”, “escuchar todas las voces”, “una estrategia clara e incluyente”, etcétera) y de la puesta en marcha de políticas tan elementales como obligadas de parte de cualquier gobierno, como atender la infraestructura escolar, apoyar las condiciones de estudio de los alumnos, contar con sistemas de información y la evaluación del sistema, más allá de estas obviedades, la Alianza se ha concentrado en dos cosas: a) la redefinición de los mecanismos a través de los cuales se organiza la profesionalización de los docentes y el otorgamiento de sus plazas laborales; y, b) la propuesta de modificación de planes, programas de estudio y libros de texto. Ambos aspectos han sido profundamente cuestionados y criticados, pero siguen y siguen, porque resguardan intereses y manejan recursos inmejorables para quienes tienen en sus manos el control de estos dos aspectos.

Con respecto al primer punto, la alianza se ha propuesto que el ingreso y la promoción de todas las nuevas plazas y de todas las vacantes definitivas se lleven a cabo por la vía de un concurso nacional de oposición, convocado y dictaminado de manera independiente; que el acceso a las funciones directivas en el ámbito estatal se realice por la vía de concursos públicos de oposición; que haya promoción de cursos de formación continua y superación para los maestros en servicio; la reforma del programa de Carrera Magisterial sobre la base de tres factores preponderantes (aprovechamiento escolar medido con instrumentos estandarizados, cursos de actualización y desempeño profesional) y la creación de un nuevo sistema de “Estímulos a la Calidad Docente”.

Con respecto al segundo punto se ha propuesto una reforma curricular para impulsar la productividad y la promoción de la competitividad —cuestión que también aparece como central en la reforma al bachillerato—. Sin embargo, esta propuesta se remite tan sólo a dos cuestiones: *a)* el impulso de la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica (*what ever that means*); *b)* y la enseñanza del idioma inglés desde preescolar (y para no dejarlo, mencionan el tema de la “interculturalidad”).

La Alianza fue suscrita el 15 de mayo de 2008 por el Poder Ejecutivo Federal y el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Lo que ha ocurrido durante 2008 y 2009 han sido las frecuentes llamadas de atención y reclamos de parte del SNTE hacia la SEP; primero en una confrontación permanente entre la líder del SNTE y la anterior secretaria de Educación, con llamadas de atención de Felipe Calderón hacia ésta última de que tenía que rendir cuentas “mes tras mes”, porque no se presentaban los avances suficientes en lo acordado en la Alianza, y luego contra el nuevo secretario de Educación, también de parte de la dirigencia del SNTE, de que éste está más preocupado por su imagen, o por otras tantas cosas (la difusión de su libro sobre el PAN, por ejemplo), que en atender los acuerdos de la Alianza.

Lo cierto es que, además de los raspones y las descomposturas en el seno de las cúpulas, la Alianza se ha quedado a medias ante frecuentes críticas y reclamos con respecto a su operación fraudulenta. Ocurrió de manera fuerte y dramática en esos años en las secciones sindicales de Morelos, Oaxaca, Guerrero, Zacatecas y en más de una docena de estados del país, pero también se presentó puntualmente la expresión de expertos e investigadores sobre la formulación equivocada de esta propuesta. Por ejemplo, en el artículo editorial de la revista *Educación 2001* se dan pormenores del rechazo magisterial hacia fines de 2008, en el número 163, de diciembre de 2008, Julio Cesar Gómez señala que:



La verdad es que en el diseño de esas reformas participan muy pocos y casi nunca los directamente involucrados, como los profesores, los padres, los estudiantes. Esto lo entienden bien los maestros que han rechazado la Alianza, porque el asunto de la comercialización de las plazas cuenta, pero no es lo fundamental. Saben que un pacto con quien ha promovido ese comercio no es confiable. Se cuentan numerosos casos de muchos líderes sindicales, sabedores de lo que se venía, que invitaron a algunos adeptos a hacerse de una plaza, heredarla o venderla, y al otro día ya estaban en el otro bando sermoneando a los mentores por su falta de ética pública [...] No incluir a los principales actores del sector educativo, mientras se pregona la pluralidad y el consenso, traerá siempre conflictos. A los profesores y a la escuela en general, les toca obedecer y aplicar. Siempre se sitúa por encima de ellos una casta burocrática que diseña modelos sin haberse parada jamás en las aulas.



El asunto de los exámenes para el ingreso y las plazas magisteriales empezó a estancarse hacia finales de 2009, y los enredos se mantendrán, así como las críticas y las movilizaciones en contra, a pesar de todo. El “cochupo” está hecho.

Con respecto a la reforma del plan de estudio de la educación básica, también comenzó mal, y va peor. De acuerdo con la propuesta respectiva (a la fecha en ciernes) la principal estrategia es una “reforma integral en la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo *xxi*” (SEP 2009: 5). En esta etapa, la prueba se aplicará en cinco mil escuelas de forma secuenciada y por grados hasta su generalización en el ciclo escolar 2010-2011.

De acuerdo con las definiciones que aportan, porque de sus resultados no se conoce nada sustancial,

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de eses hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, (36)

A través de las competencias se buscará “articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo persona y para la convivencia” (42). Desde allí se eliminan la filosofía,

la física, las humanidades en general, la salud y el desarrollo sustentable. Se presentan equivocaciones garrafales en el manejo del método científico y del uso de las nuevas tecnologías, de las aplicaciones matemáticas, y se cercenan partes de otros componentes de conocimiento, como en la historia del país y de la geografía, como ha sido profusamente documentado por parte de asociaciones científicas, filosóficas, por académicos, historiadores, periodistas e intelectuales.



Por ejemplo, un grupo de destacados investigadores educativos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) se pronunció por suspender esta reforma curricular, debido a las enormes deficiencias que presenta. En el número 163 de la revista *Educación 2001*, de diciembre de 2008) se señalan entre sus argumentos que:

—El diseño curricular por competencias está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión. La interpretación del concepto de competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones. Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los maestros en la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos [...] La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica [...] El proyecto actual se realiza bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia. (14-16)

Y finalizan señalando que:

[...] un cambio profundo en la educación básica requiere un replanteamiento sustancial de las bases legales y normativas que regulan las atribuciones y funciones del SNTE. Requiere que la SEP asuma sus obligaciones constitucionales y facultades inalienables en lugar de renunciar a ellas ante los intereses particulares de la organización sindical y otras entidades privadas. (14-16)

Con la desarticulación con la que se opera la reforma curricular, y con las trampas y manejos con los que busca garantizar la reproducción de su control la dirigencia sindical sobre el magisterio nacional y la SEP, la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Bachillerato y una reforma curricular basada en competencias, ahora para el nivel, también está naufragando.

Como ya se ha indicado con antelación, esta reforma no tiene ámbitos explícitos de vinculación con lo que se hace en la educación básica, confunde niveles y objetivos de aprendizaje y comete el mismo error, de origen burocrático, de echar a andar mecanismos e inducir acciones sin la debida consulta y participación de los principales actores que deben garantizar el éxito del proceso: las instituciones involucradas, los profesores y los estudiantes, por lo menos, porque desde una lógica de consensuamiento faltaría mencionar algunos otros tantos.



En la propuesta, ahora ya dejada al garete, se planteaba cubrir exactamente los mismos objetivos, en términos de competencias, que los señalados en la reforma en la educación básica: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, dejando también de lado los conocimientos fundamentales de una educación integral. Uno se pregunta, si el proyecto estuviera en marcha de manera definitiva, ¿nos encontraríamos con el mismo caldo de cultivo de la obsolescencia de la educación tradicional, con la repetición de lo mismo? Porque lo que aquí se propone es repetir las competencias que se adquirirían desde la educación básica, lo cual no tiene ningún sentido formativo ni pedagógico.

Asimismo se presentan otra serie de inconsistencias. Se plantea el funcionamiento de un sistema integrado pero diversificado (como en el caso europeo), de movilidad de estudiantes y de equivalencias entre instituciones, pero lo que ocurre en la realidad es no sólo la gran disparidad y fragmentación entre ellas, sino también una severa contracción en su crecimiento, en donde las escuelas más demandadas están completamente saturadas. Por ello resulta inconsistente señalar que habrá movilidad libre de estudiantes “sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución”, y en donde, además, los estudiantes tendrán que asumir los costos de estos traslados y del pago extra de matriculación.

Junto con ello, el enfoque que se pretende, sesgando la polémica internacional al respecto, se orienta fundamentalmente hacia un concepto de competencias para el trabajo, con lo cual se disloca el sentido formativo y propedéutico que tiene y debe seguir teniendo el bachillerato. Y desde esa lógica se llega a verdaderas pifias, como la siguiente:

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional.

Efectivamente, desde esta perspectiva la producción de conocimientos, el qué de la educación, debe estar en otros lados,

porque a aquí eso no interesa, sino el cómo, el uso copiado de los conocimientos aplicados de manera precisa en un contexto determinado. Es perfecto para la noción de un país como el que se quiere: de maquila y subordinado.

De allí también su énfasis en el logro de un muy definido perfil de egresado, orientado hacia trabajo y a la certificación estándar, más relacionado con la capacitación y la cualificación, que con las bases endógenas de aprendizajes significativos y conocimientos autónomos.



Conclusiones

Notas

- ¹ De acuerdo con Martin Trow (1996): “by diversity in higher education I mean the existence of distinct form of post-secondary education, of institutions and groups of institutions within a State or nation that have different lives and careers, have different styles of instruction, are organized and funded differently and operate under different laws and relationships to government” (41).
- ² Véase, por ejemplo, Guy Neave (2001, Parte 4).
- ³ Por ejemplo, entre muchos otros, consúltense: Philip Altbach, Robert Verdal y Patricia Gumpert (1994); Derek Bok (1986); James Duderstand y Farris Womack (2003); Jaroslav Pelikan (1992); Clark Kerr (1991); y William G. Bowen y Harold T. Shapiro (1998).
- ⁴ El proyecto “Tuning”, hasta finales de 2004, “había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el año 2000 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia” (www.dfes.gov.uk/bologna). A partir de ello, se buscó proyectarlo en América Latina y el Caribe, y sus resultados pueden consultarse en Tuning (2007).

bibliografía

- ALTBACH, Philip, Robert Verdal y Patricia Gumpert (1994). *Higher Education in American Society*. Nueva York: Prometheus Books.
- BOK, Derek (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BOWEN, William G. y Harold T. Shapiro (1998). *Universities and their Leadership*. New Jersey: Princeton University Press.
- DUDERSTAND, James y Farris Womack (2003). *The Future of the Public University in America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- KERR, Clark (1991). *The Great Transformation in Higher Education*. State University of New York.
- NEAVE, Guy (2001). *Educación Superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Parte 4.
- PELIKAN, Jaroslav (1992). *The Idea of University*. New Haven: Yale University Press.
- TORRES José Alfredo y Vargas Lozano Gabriel, Educación por competencias ¿lo idóneo? Ed. Torres Asociados, México, 2010.
- TROW, Martin (1999), en OECD, 1999.
- TUNING América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SEP (2009). *Plan de Estudios 2009, educación básica primaria*.

VARGAS, Fernando (2009). "Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento", en Organización de Estados Americanos (OEI). *Retos Actuales de la Educación Técnico-Profesional. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Algo extraño ocurre en nuestro país: los últimos gobiernos mexicanos han impuesto una estrategia educativa llamada "por competencias" que ha sido adoptada en todos los niveles de la educación sin ninguna reflexión crítica. En efecto, las comisiones de educación de las Cámaras de diputados y senadores; las plataformas políticas de los partidos; la opinión pública y las universidades públicas o privadas de nuestro país, han guardado silencio con respecto a un problema central que afecta a la educación y se han limitado a "llevarla a efecto". [En este libro] se busca explicar las causas por las cuales se adoptó la mencionada metodología educativa y la necesidad de repensar sus alcances y/o límites en relación con la situación histórica y cultural del país, hecho que está ausente en los documentos que han dado lugar a su implantación.



Educación por competencias ¿lo idóneo?

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS ¿LO IDÓNEO?

José Alfredo Torres
Gabriel Vargas Lozano

LIBROS DEL CENTENARIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

El año 2009 fue de gran actividad y desgaste para una gran parte de la comunidad filosófica en México. No precisamente por una febril producción o realización de eventos “filosóficos”, sino por la defensa de la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio superior, bachilleratos y preparatorias. Una defensa que jamás se imaginaron los responsables de la Secretaría de Educación Pública quienes, por cierto, en estas dos últimas administraciones, no se han caracterizado por sus grandes alcances culturales e intelectuales. Por razones inconfesadas, pero sí a todas luces ignorantes e irresponsables, intentaron suprimir las disciplinas filosóficas: Ética, Estética y Lógica, de la enseñanza-reparatoria

La dispersa comunidad filosófica se unió y unificó fuerzas entorno a un enemigo común: la ignorancia. Así, impulsado por el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, por la Asociación Filosófica de México, por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, por la Red Nacional de Escuelas de Filosofía, Letras y Humanidades etcétera,

se formó el Observatorio Filosófico, cuya primera tarea fue el encabezar la lucha por la defensa de la enseñanza de la Filosofía.

Dialéctica presenta, en su sección de artículos, un pequeño *dossier* significativo de la actividad, pro defensa, realizada durante 2009. En el primer apartado publicamos los artículos que aparecieron en la prensa nacional (y a los que tuvimos alcance). El segundo apartado lo dedicamos a las manifestaciones de solidaridad que se dieron en diversas entidades, tanto del norte como del sur. En el tercero reproducimos los documentos fundamentales que se produjeron en torno al problema.

Somos plenamente conscientes de que esta lucha por la defensa de la Filosofía y de su enseñanza no ha terminado, de que la fuerza de la razón no caracteriza a los funcionarios federales de la actual administración, pero también nos sabemos apoyados por un sinnúmero de intelectuales, rectores, directores, profesores y estudiantes.

rho

YA ESTÁ EN CIRCULACIÓN:



SUSCRÍBASE: 12 números 350 pesos
y recíbala en su casa cada mes en todo el país

Deposite en la cuenta BBVA-Bancomer 0453132854 a nombre del Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista A. C. y envíenos por fax o por correo electrónico una copia de su recibo con sus datos: NOMBRE, DOMICILIO y TELÉFONO.

Recibirá MEMORIA a vuelta de correo.

Infomes y suscripciones: al teléfono (55) 55449826

e-mail: ceмос_memoria@yahoo.com.mx

www.memoria.com.mx

LA DESAPARICIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA REFORMA DE LA SEP

LA JORNADA, SÁBADO 25 DE ABRIL DE 2009¹

*gabriel vargas lozano*²

El viernes 26 de septiembre de 2008 apareció publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo 442, por medio del cual se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en el marco de la diversidad. En ese acuerdo, por primera vez en la historia moderna de nuestro país desaparecen las disciplinas filosóficas como obligatorias. La SEP, para curarse en salud, dice, en una nota al pie de página, que la Filosofía, la Ética y la Lógica son transversales, y no por ello menos importantes, y que por ello podrán incluirse en el bachillerato, si así se considera pertinente. La pregunta es: si son tan importantes, ¿por qué no figuran dentro de las disciplinas obligatorias y por qué se convierten en aleatorias y, por tanto, dependientes de la ocurrencia de algún funcionario? Pero esta incógnita se despeja en el Acuerdo 444, del 26 de septiembre de 2008, en donde ya no aparece la famosa nota y en donde se define con mayor precisión el marco común del SNB: las disciplinas transversales no tienen nombre sino una especie de lema inspirador. Por ejemplo, una competencia transversal se titula: Piensa Crítica y Reflexivamente, y el contenido es, entre otros objetivos: sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva; ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones, o bien, utiliza las tecnologías de la información y comunicación. Al leer esto me pregunto: ¿Esto es pensamiento crítico? Por deformación profesional yo pensaba que éste consistía en una reflexión profunda sobre los sistemas de pensamiento

heredados, como lo hicieron Descartes o Kant; de los sistemas sociales como lo han hecho los clásicos de la filosofía desde Sócrates hasta nuestros días, o una búsqueda de alternativas a las crisis en que vivimos. Pero si la Filosofía como tal no se encuentra en las transversales, tampoco está entre las disciplinas básicas que cursarán todos los estudiantes y que se ordenan en cuatro campos: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación, en las que se mencionan las disciplinas que los forman, con nombre y apellido. Aquí se descubre otra ausencia: no hay un campo denominado “Humanidades”, que podría ser integrado por Filosofía, Literatura, Historia y Arte.

¿Cuáles son las razones por las que no está considerada la Filosofía y no se toma en cuenta a las Humanidades como área específica? No existe ninguna respuesta oficial, pero anticipo las causas de fondo: la RIEMS representa la continuidad del proyecto neoliberal-conservador que se inició en 1982 y que se ha ido realizando, paso a paso, por los gobiernos priistas y panistas, y que ahora toca a la educación media superior. Se trata de un proyecto tecnocrático que busca adiestrar al estudiante en un oficio para incorporarlo, en forma obediente y subordinada, al mercado de trabajo. Para ello se crearon desde hace mucho las escuelas tecnológicas, pero ahora se trata de extender dicho concepto a las preparatorias, rompiendo el equilibrio con las Humanidades. ¿Sus fuentes inspiradoras? Naturalmente la OCDE; los Acuerdos de Bolonia; el FMI

y el proyecto Tunning, entre otros. Se trata de eliminar la Lógica como estudio de las formas del pensamiento correcto (de hecho, ya reducida a cenizas en el CCH y el Colegio de Bachilleres desde 1996); de sustituir una ética laica que examine libremente los dilemas como el aborto, la clonación, los derechos de los pueblos indios o la muerte asistida, por ejemplo, por una ética religiosa y, finalmente, de expulsar una Introducción a la Filosofía porque, ¿de qué serviría? Es decir, en esta concepción, el futuro plomero, electricista, mecánico o empleado no debe enterarse de que existieron filósofos que han buscado un mundo más justo. Además, no hay que permitirlo porque seguramente la ampliación de su cultura y su mejor organización conceptual le podría permitir el desarrollo de un auténtico pensamiento crítico y reflexivo.

Por otro lado, en tiempos de exaltación de la democracia, dicha Reforma nunca fue consultada con la sociedad civil, sino sólo con la ANUIES, aunque ya la UNAM declaró que mantendría sus propios planes y programas de estudios. Por tanto, se trata de una decisión impuesta por el gobierno federal.

La eliminación de la Filosofía en el bachillerato ha generado una enorme indignación entre la comunidad filosófica nacional e internacional, porque la considera no sólo un grave atentado contra la cultura de nuestro país y contra las propias facultades de Filosofía y Letras, sino una clara expresión del tipo de país que quiere construir la derecha.

Notas

¹ <<http://www.jornada.unam.mx/2009/04/25/index.php?section=opinion&article=021a2pol>>.

² Filósofo. Profesor-investigador de la UAM-I.

PENSAMIENTO CRÍTICO *VERSUS* COMPETENCIAS.

DICE GABRIEL VARGAS LOZANO:

“LA ELIMINACIÓN DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO HA GENERADO UNA ENORME INDIGNACIÓN...”

EXCÉLSIOR, MARTES 28 DE ABRIL DE 2009¹

axel didriksson

La comunidad filosófica, científica y humanista está manifestando su rechazo a la propuesta de la SEP de desaparecer las asignaturas filosóficas (Lógica, Epistemología, Ética, Estética y Filosofía Mexicana) como obligatorias, tal como aparece en una melcocha de inspiración tecnocrática y que se propone como una reforma de conteni-

dos de formación por competencias para el nivel de educación media superior.

Se trata de lo que se conoce como el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que busca copiar (tropicalizar, dirían algunos) las reformas que se han emprendido sobre todo en la Unión Europea y se han expresado en el impulso a la movilidad de estudiantes y en la complementariedad de

cursos y sistemas por la vía de mecanismos de homologación de créditos académicos. Reproducir este esquema, valorado como válido en aquella comunidad multinacional, ya lo rechazaron instituciones enteras, redes, asociaciones e instituciones diversas de América Latina y el Caribe, en el sentido de lo inconveniente que resulta trasladar mecánicamente esquemas educativos a otros contextos. Este SNB, como también le está pasando a la denominada Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), está uniendo sólo posiciones en su contra. La UNAM así se ha manifestado, lo mismo que el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Gobierno del Distrito Federal, pero tampoco se han conocido grandes demostraciones en su favor de parte de los restantes subsistemas de bachillerato.

La defensa que está realizando la comunidad filosófica, humanista y científica es en favor de un pensamiento crítico, complejo, interdisciplinario, pero sobre todo que recoja la identidad y el desarrollo que ha tenido la filosofía en el país, su enorme contribución cultural y, desde allí, está rechazando las formulitas que se proponen en el SNB y especialmente en la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEM), que también aparece como un remedo de la fracasada reforma de la educación secundaria, del sexenio anterior, denominada RIES y después RES.

Dice Gabriel Vargas Lozano, uno de las impulsores y firmantes del comunicado que va en contra de estas iniciativas: “La elimi-

nación de la Filosofía en el bachillerato ha generado una enorme indignación entre la comunidad filosófica nacional e internacional, porque la considera no sólo un grave atentado contra la cultura de nuestra país y contra las propias facultades de Filosofía y Letras, sino una clara expresión del tipo de país que quiere construir la derecha” (*La Jornada*, 25 de abril, 2009).

Se está en contra, pues, del reduccionismo, de la definición de una educación y de una persona que se disuelve en estructuras formales y limitadas referidas al mundo del trabajo y a estándares e indicadores considerados como válidos para todo tiempo, institución y lugar, en abstracto. Esto es incompatible con la grandeza del pensamiento filosófico y transdisciplinario. El formalismo excesivo, la rigidez de las definiciones y la idea de que la objetividad es absoluta, por encima de la creatividad, limita la formación de un pensamiento crítico y la construcción de nuevos conocimientos. Ni idea se tiene de lo que defienden nuestros mejores pensadores. La derecha educativa no tiene temas novedosos, cree que se pueden reproducir modelos por la vía de estándares o copiar esquemas de una marca prefabricada. Craso error, de nuevo.

El formalismo excesivo, por encima de la creatividad, limita la formación de un pensamiento crítico.

Notas

¹ <<http://www.exonline.com.mx/diario/editorial/583050>>.

¿POR QUÉ LA FILOSOFÍA?

LA JORNADA., SÁBADO 2 DE MAYO DE 2009

enrique dussel a.¹

En todas las grandes culturas neolíticas, En Egipto, desde los textos de Menfis en el tercer milenio antes de la era común; en la China, desde el tercer milenio de dicha era con el I Chin; en el Indostán, desde el comienzo de la elaboración oral de los Upanishad; en Palestina, desde el siglo VIII adC, con los profetas de Israel; en Grecia, desde la misma época, aproximadamente, y en América, un milenio después, se fueron dando los cánones que organizaban la sabiduría de esos pueblos. Las comunidades urbanas realizaron una labor de síntesis de los principios que fundaban sus determinados modos de vida. Los que se dedicaban a esa labor de ordenar las interpretaciones más profundas de la existencia de esas comunidades altamente desarrolladas se denominaron amantes de la sabiduría (en griego, filósofos; en azteca *tlamatini-me*). Eran los que podían dar cuenta de forma ordenada y racionalizada de los diversos modos del saber, es decir, que relacionaban las observaciones astronómicas, descubrimientos matemáticos, etcétera, con las experiencias agrícolas, los saberes medicinales y con los recuerdos de las gestas de los pueblos.

De esta disciplina intelectual (entre los griegos denominada "*episteme*", que podríamos traducir como saber estricto por argumentación) se fueron lentamente desprendiendo todas las hoy llamadas ciencias. La misma matemática era parte de la enseñanza filosófica en la Academia de Platón, en Atenas. La astronomía formaba parte de la física, que era una disciplina filosófica en el Liceo de Aristóteles. La escuela filosófica de Bagdad, desde el siglo IX, se ocupaba igual-

mente de la matemática, inventó los números arábigos, los logaritmos y la astronomía heliocéntrica, entre otros. Y fue por influencia árabe, por conducto de los traductores de Toledo, que la filosofía con base empírica aristotélica llegó a París en el siglo XIII, punto de partida de todo el desarrollo posterior europeo de las ciencias.

En épocas normales, en las que el orden de un sistema civilizatorio funciona todavía adecuadamente, los momentos clásicos de las culturas, la filosofía ordena los saberes y permite crear el tejido intersticial de las ciencias, dando unidad a la cosmovisión correspondiente. Así funcionó durante más de veinte siglos la filosofía confuciana en China, que se ha regenerado con el neoconfucianismo que alienta en el presente el renacer aún económico del Oriente extremo (desde Singapur a Surcorea o China —ya que Mao Tse Tung, aunque marxista, era en verdad un lector asiduo de Wang Yang-ming (1472-1529), el fundador del neoconfucianismo—. En estos casos la filosofía es el fundamento de la educación del sistema.

Pero en épocas de crisis, como la que experimentamos en el presente (no sólo en los países centrales del capitalismo por el colapso del dogmatismo neoliberal y el estancamiento de la producción industrial, sino igualmente por la crisis de los partidos políticos y el sistema representativo en todo el mundo), es necesario repensar todo el andamiaje científico, tecnológico y político, lo que exige tener capacidad crítica y vislumbrar el conjunto del proceso civilizatorio para inventar nuevos supuestos y alternativas. Para ello no bastan las ciencias de mediaciones, de los instrumentos de un siste-

ma, sino las disciplinas que permiten repensar la totalidad de los medios y los fines, de su sentido último, para descubrir las contradicciones que han llevado a la sociedad en su conjunto a callejones sin salida.

Es, entonces, en esos momentos límites que la crítica de la totalidad es imprescindible y la filosofía es la única disciplina racional (que sabe pensar aún el fundamento de las ciencias) que puede encarar esa función crítico-creadora. La geometría desarrolla en un espacio abstracto y vacío sus axiomas y desarrollos posteriores, pero la filosofía puede pensar lo que dicho espacio es, condición que posibilita la geometría. La matemática se ocupa de la cantidad, de los números, pero no puede definir lo que son la cantidad y el número: los usa, pero no puede describir su contenido último. Los sistemas de salud, la medicina, suponen la definición de la enfermedad (que es muy diversa en cada cultura y evoluciona históricamente), pero no pueden tratarla como su objeto, sino que la suponen implícitamente. Y así en todos los sistemas científicos, sociales, políticos o económicos.

La economía de mercado supone la existencia del mercado —concepto que, en primer lugar, introdujo en la argumentación moderna un filósofo: Adam Smith (1723-1790)— y su definición exige la intervención del filósofo. Recuérdese que el mercado fue incluido como un momento de una argumentación ética y fue la propuesta de B. de Mandeville (1670-1733) para solucionar la contradicción de la existencia de vicios privados (como el propio interés) que se transformaban en virtudes públicas (la producción de riqueza social por parte del egoísta).

En toda crisis la práctica de la filosofía integrada a grupos interdisciplinarios es esencial, ya que permite pensar los supuestos de un sistema económico, político, pedagógico, etcétera, para crear en cada

campo las condiciones innovadoras de alternativas no sospechadas.

Por ello es lamentable que un país en crisis, como México, elimine de la enseñanza media superior el aprendizaje filosófico, lo que supondría dotar al alumno de recursos teóricos que sólo le permitan repetir lo que se supone que el mercado en crisis requiere y no, principalmente, para descubrir innovaciones creativas en otros aspectos o sistemas inéditos, pero posibles para una mente adiestrada, no en la mera repetición mimética, sino en saber pensar lo inédito. Más que nunca se necesitan espíritus creadores y no meramente repetitivos de caminos trillados que llevan al despeñadero.

Además, la corrupción generalizada de la sociedad, en la economía (¡hasta los banqueros roban!), en la política (los representantes piensan en sus ventajas y no en la de sus representados), en la religión (los sacerdotes son pederastas o corruptores de menores), etcétera, nos habla de la necesidad de que la población pueda meditar en algún momento de su etapa educativa sobre la ética, sobre la responsabilidad del cumplimiento de principios que hagan la vida humana digna de ser vivida. Y es solamente en las clases de Ética, impartidas por filósofos en la preparatoria, que se pueden estudiar esas cuestiones cruciales para la existencia humana.

Por todo ello nos parece del todo injustificado, irracional y propio de personas no sensibles a las dificultades que sufre nuestra sociedad, el haber pensado siquiera eliminar las disciplinas filosóficas de la enseñanza media superior. Se formarían profesionales aptos para “apretar botones” de máquinas que no podrían desmontar ni inventar para que fueran las adecuadas para una sociedad más equitativa. Serían autómatas al servicio del mejor postor, sin ninguna conciencia crítica, ni creadora ni ética. Lo peor que le puede acontecer a un pueblo es formar a

sus profesionistas como simples ejecutores de órdenes venidas de los países hegemónicos, que siempre intentan transferir hacia el centro las riquezas de las neocolonias que se dejan explotar. Es evidente que esos planes de estudios (la Reforma de la Enseñanza Media Superior) han sido ideadas por los países más desarrollados y dominadores, que nos “venden” esos planes como los más avanzados, siendo, en verdad, proyectos que nos “desarman” teóricamente e

impiden detectar los mecanismos de la indicada transferencia de riqueza.

Eliminar las disciplinas filosóficas de la enseñanza media superior es traicionar irresponsablemente la posibilidad de tomar conciencia de los fundamentos de la autodeterminación crítica y ética de la tecnología, la economía y la política del país.

Notas

¹ Filósofo.

AL RESCATE DE LA FILOSOFÍA

LA JORNADA DE MICHOACÁN, LUNES 4 DE MAYO DE 2009¹

fernanda navarro

“En esta era, pensar, es cada vez más un estado de excepción”.

CIORÁN

La actual crisis del capitalismo se ha hecho sentir desde hace tiempo, de manera alarmante, en diversos campos. El de la educación es al que nos referiremos aquí, con la intención de señalar la gravedad de sus consecuencias. Podría parecer hiperbólico, exagerado, calificar dichas consecuencias de “atentado contra la facultad de pensar”, es decir, contra aquello que —según se nos ha enseñado— nos distingue del animal.

En la crisis educativa actual podemos señalar ejemplos alarmantes, como el declive en la ubicación de las Humanidades (Filosofía, Literatura, Historia y Estética) a un lugar secundario. Esto llegó a su máxima expresión la semana pasada, cuando se dio a conocer públicamente la eliminación de la materia de “Filosofía” (en su sentido estricto, tradicional) del Bachillerato, de acuerdo con una reforma de la SEP, y su transmutación a lo que llaman ambiguan-

te “disciplinas transversales”, es decir, no obligatorias, marginales. Esta decisión ya aparece publicada en el *Diario Oficial de la Federación* en los Acuerdos 442 y 444 de septiembre y de octubre de 2008, respectivamente.

Se trata de dar continuidad a un proyecto iniciado en 1982, con la entrada del neoliberalismo en nuestro país y que se siguió realizando bajo los gobiernos del PRI y del PAN hasta tocar la educación media superior. Es nada menos que un proyecto que prioriza la tecnología con la finalidad de “orientar” al alumno hacia profesiones u oficios “exitosos” para incorporarlo al mercado de trabajo de manera obediente y subordinada.

Entre las influencias reflejadas en estas medidas, figura el Plan Bolonia, que ha suscitado grandes y recientes protestas en varios países de Europa: Grecia, España, Francia y Alemania, donde empezaron jus-

tamente a rebelarse contra el golpe a las Humanidades y por el hecho de que, en ningún momento, dicha Reforma fue consultada con la sociedad civil.

Una de las características de estas nuevas protestas y revueltas es que se niegan a ser convertidos en materia prima para la sociedad de mercado y de consumo que pretenden hacer de la escuela y la universidad una fábrica, bautizando esta medida neoliberal con el nombre de “modernización de la educación”. Lo mismo ocurre aquí con Conacyt, etcétera. En realidad no es más que el diseño de planes de estudio que sigan sustentando y fortaleciendo el sistema que prioriza los valores materiales, la competencia y la ganancia, uniformando mentes, actitudes y ambiciones. Frente a ello, y rescatando la capacidad de pensar, se han levantado los jóvenes que han gritado al unísono: ¡No estamos al servicio del mercado ni del dinero! y exigen restituirle su lugar central a las Humanidades.

Si nos centramos en el caso de México, tenemos dos grandes retos que enfrentar 1) conservar la laicidad en la educación, ante la embestida panista de la mano de la Iglesia; un ejemplo en Michoacán: “Los Legionarios de Cristo, Fomento Cultural Banamex y Organización Ramírez promueven proyecto educativo en Santa Fe de la Laguna” (*Jornada Michoacán*, 2 de abril de 09) y 2) rechazar la propuesta de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) de Gordillo, de la mano del PAN, en la que figuran nuevas materias como Turismo, Gastronomía y Computación.

Y qué decir de la última noticia publicada hace una semana en la que nos comunican una novedad inusitada: a saber, que en las universidades del país se abrirá la carrera de policía, ¡¡con un salario inicial asegurado de doce mil pesos mensuales!!! No hace falta mucha imaginación para vislumbrar los resultados, sobre todo para los

que vivimos en Michoacán, iacostumbrados ya al verde olivo de los militares y al azul oscuro de la PFP! ¿Qué nuevo colorido nos espera a los ciudadanos para hacernos sentir “protegidos”?

Si nos preguntamos hacia dónde van dirigidos estos deplorables cambios en la educación, la respuesta resulta obvia: ¡A disminuir la capacidad de un pensamiento crítico! Por más que el subsecretario de Educación Media de la SEP, Miguel Zsékel, afirme “La Filosofía existe aunque no la enseñemos” (*La Jornada*, 29 de abril de 2009).

Los jóvenes europeos tienen clara la amenaza que subyace. En Atenas se organizaron, al grado de cancelar vuelos en aeropuertos, cerrar oficinas públicas, bancos, escuelas y grandes tiendas transnacionales, con pancartas que rezaban: “Abajo el gobierno de la pobreza, sangre y privatizaciones”. En París, más de ciento veinte mil estudiantes manifestaron su rechazo al Plan Bolonia bloqueando más de sesenta establecimientos con el lema: “Nuestra educación no está al servicio del dinero”. Cuestionaron también la “eternización” de la preparación universitaria a través de maestrías y más maestrías con costos para los estudiantes y sin ninguna garantía de empleos. El contagio se extendió a seis grandes ciudades de Francia.

En suma, podemos resumir diciendo que los jóvenes han podido poner en crisis a la clase política de sus países y se han hecho escuchar... a través de sus volantes anónimos, alta voces, mantas, pancartas, asambleas y *graffiti*. Así, llegaron a declarar: “A ustedes los escuchamos todos los días en los noticieros de la TV... ¡Basta ya! ¡Ahora ustedes son los que nos van a escuchar a nosotros! Somos la generación de los diplomas que no sirven para nada, de la eliminación de nuestros derechos laborales. Somos la generación a la que encierran en escuelas intentando meter en nuestras cabezas sus prejuicios, su lujuria por la patria,

su mentira y la subordinación. Somos la generación a la que ustedes culpan de incendiar sus bancos, enfrentar a la policía, destruir la paz social que según ustedes están construyendo día y noche, insistiendo en el derecho de los ciudadanos para que obedezcan y se callen... Se acabaron sus noches tranquilas. No tenemos ilusiones ni esperanza. ¡Por eso somos peligrosos!”

Termino con una pregunta, con una invitación a pensar nuestra realidad, aquí en México. ¿Qué y cómo hacer ante las medidas atroces y retrógradas que nos llegan desde arriba; desde donde cambian secretarios de Educación y de Gobierno a su gusto y conveniencia, cada uno más inculcable que el otro? Afortunadamente la intelectualidad mexicana se ha pronuncia-

do, en voz de algunos de sus máximos exponentes: Luis Villoro, Adolfo Sánchez Vázquez y Pablo González Casanova.

Y nosotr@s, ¿hasta cuándo seguiremos tolerando las decisiones de los que viven en un México imaginario y que todos los días nos las transmiten e imponen impunemente —a través de sus medios de comunicación masiva— impunemente? ¿Qué nuevo alfabeto debemos aprender y enseñar para evitar que la catástrofe educativa se convierta en una pandemia irreversible? ¿Cómo enfrentar ese futuro que se nos adelanta?

Notas

- ¹ <<http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2009/05/04/index.php?section=opinion&article=002a1pol>>.

LA FILOSOFÍA EN TIEMPOS PANISTAS

“LA JORNADA SEMANAL”, DOMINGO, 31 MAYO DE 2009

ángel xolocotzi yáñez

La muerte de dos filósofos mexicanos. Impulsores de la filosofía, Ricardo Guerra y Adriana Yáñez, se sitúa en un contexto en el que esta disciplina es mortalmente atacada por la eufemística razón del anonimato transversal.

El 21 de abril de 2009 murió Adriana Yáñez, esposa de Ricardo Guerra, fallecido el 30 de mayo de 2007. Entre las muertes de ambos encontramos un embate institucional contra la filosofía en México: la desaparición de las asignaturas filosóficas en el bachillerato y la anulación *de facto* del espíritu académico del Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

¿Qué sentido tiene enseñar Filosofía a nivel medio superior en un país como

México? Probablemente esta pregunta se la han hecho los economistas que cocinaron una curiosa ontología en la que la Filosofía desaparece de modo expreso. Pero se mantiene “transversalmente” —de acuerdo con formulaciones del subsecretario Székely—. Se trata de una especie de “filosofía anónima”, la cual se disuelve en otras áreas. La Filosofía, que aparecía bajo los nombres de Lógica o Ética en los programas tradicionales, es devorada por la educación por competencias, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Quienes esgrimen esta peculiar ontología afirman que hay cosas solubles y otras insolubles. Las Matemáticas y la Comunicación son insolubles y requieren un espacio propio. La Filosofía, como tal, puede diluirse en cualquier otro ámbito.

Puede ser anónimamente transversal porque ya no tiene lugar. Sin embargo, la Filosofía en México ha tenido nombre y ha tenido un lugar.

Probablemente los tecnócratas de la SEP no estén informados de los grandes logros de la cultura mexicana: desde José Vasconcelos hasta Octavio Paz. Paradójicamente, el primero fue un filósofo que, entre otros asuntos, fundó la SEP, y el segundo es un premio Nobel que recomendaba estudiar Filosofía: “La poesía y el pensamiento viven en casas separadas, pero contiguas. Hay siempre un pasadizo secreto y los buenos poetas frecuentan al pensamiento porque la buena poesía es lucidez y también los grandes filósofos se alimentan de poesía.”

Poco importa que la Filosofía haya contribuido al surgimiento de un Nobel de Literatura, ya que Paz recordaba siempre su formación filosófica; para los tecnócratas, la Filosofía, y en general las Humanidades, no contribuyen al progreso. Esto, de acuerdo con afirmaciones de Juan Pablo Laclette, coordinador del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCYT), quien en varias ocasiones ha señalado que si el progreso se midiera por la Filosofía y la Literatura, México sería una superpotencia.

¿Será que la Filosofía, la Literatura y en general las Humanidades sólo sirven para adornar a un país cuando, si acaso, obtienen premios? ¿Octavio Paz y Carlos Fuentes son sólo ornatos para un país como México y lo que se requiere es el progreso medido en las ciencias naturales? Al parecer ésa es la línea a seguir, ya que tanto el FCCYT como la SEP orientan sus propuestas en términos de una muy estrecha idea de progreso, medida por la innovación de las patentes. En esta idea cuantificable de producción, las Humanidades, y especialmente la Filosofía, estorban. La crítica, la reflexión y en general el pensar son más bien un obstácu-

lo para la reducción del ser humano a máquinas productivas.

Sin embargo, más allá del problema de la técnica que está en juego, la Filosofía en México ha formado generaciones de alumnos pensantes que no han sido dóciles ni a dogmatismos religiosos ni a subordinaciones políticas. Muy seguramente en esta cultura educativa encontramos elementos centrales que propiciaron cambios democráticos en este país. Resulta paradójico que ahora, cuando se promueve la actitud crítica en torno a elecciones políticas y el combate a la corrupción a partir de exigencias éticas, el mismo gobierno disuelva la Lógica y la Ética en competencias transversales. ¿Se trata de ambigüedad o de plena esquizofrenia política? Parece más bien esquizofrenia al provenir todo esto de un partido que, por su tradición católica, debiera defender el humanismo (no es gratuito que los sacerdotes estudien Filosofía).

La filosofía anónima de la SEP no es, empero, el único ejemplo antihumanista de la política panista. Recientemente ha salido a la luz lo que el pan morelense ha hecho con el CIDHEM (*cfr.* <www.jornada.unam.mx/2009/03/26/index.php?section=opinion&article=020a1pol>). Este centro, fundado en 1994 por Ricardo Guerra en compañía de Adriana Yáñez, tenía como prioridad el alto nivel académico en las Humanidades. Esto guió tanto la conformación de la Junta de Gobierno como la contratación de profesores. Ahora no sólo ingresan los diputados del PAN, sin mayor reconocimiento académico, a dar clases, sino que la Junta de Gobierno se ha convertido en una extensión del gabinete del gobernador, incluso después de que se ha publicado la “fe de erratas” en donde se le restituye un lugar a la UNAM.

Ricardo Guerra, quien fue alumno de José Gaos en México y de Jean Hyppolite en Francia, así como miembro del Grupo

Hiperión, demostró su compromiso con la filosofía fundando y manteniendo espacios para su difusión y ejecución. No sólo fue director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sino que colaboró en la fundación de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Guanajuato, del Instituto de Cultura de Morelos y del ya mencionado CIDHEM.

Adriana Yáñez, quien lo acompañó en parte de esta travesía fundacional, se centró en lo que Octavio Paz llamaría los pasadizos secretos entre filosofía y poesía. Su obra, coartada recientemente a los cincuenta y cinco años de vida por un cáncer de pán-

creas, refleja aquel *dictum* de Novalis en el cual la filosofía es nostalgia, es un impulso a sentirse en casa en todo lugar.

Ahora, a dos años de la muerte de Ricardo Guerra, y en memoria de la partida de Adriana Yáñez, nos queda su obra y su ejemplar compromiso con la filosofía. El mejor homenaje que se les puede hacer es luchar por mantener aquello que guió sus vidas: la defensa de las Humanidades. Los que estamos convencidos de ello, lo seguiremos haciendo, incluso contra la bipolaridad del gobierno panista y sus falanges en la SEP.

¡QUE LA FILOSOFÍA VIVA!

DIARIO EL VANGUARDIA, 3 DE JUNIO DE 2009¹

Durante el pasado mes de marzo comenzó a hacerse público, en el sistema de educación nacional, un amplio debate en torno a las reformas propuestas por la Secretaría de Educación Pública al sistema de educación media superior.

Resulta que la anunciada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que el año pasado se dio por concluida, fue rechazada a causa de la pretendida exclusión en los planes de estudio de materias como la Filosofía, la Ética, la Lógica y la Estética, situación que provocó una airada protesta por parte de los filósofos y académicos, quienes repudiaron la exclusión del conjunto de disciplinas básicas comunes a todo el bachillerato; la RIEMS, promovida por la Secretaría de Educación Pública, fue condenada por la comunidad filosófica.

“Ha sido un error por parte de la SEP no incluir a la Filosofía, porque es indispensable para poder realizar las competencias

que la propia Secretaría considera deben poseer los alumnos de bachillerato: la reflexión crítica, el pensamiento lógico y la capacidad para pensar desde un punto de vista ético”, afirmó Guillermo Hurtado, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

La Reforma establece una serie de competencias básicas que los jóvenes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudios que cursen, e instaura cuatro campos disciplinarios básicos: Matemáticas, Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Ecología), Ciencias Sociales (Historia, Sociología, Política, Economía y Administración) y Comunicación (Lectura y Expresión Oral y Escrita, Literatura, Lengua Extranjera e Informática).

La decisión de incluir la Filosofía como asignatura dependerá de cada subsistema de bachillerato; la están omitiendo como disciplina básica, están promoviendo su desapa-

rición, declararon académicos de la Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de la Asociación de Educación Media Superior.

Los académicos también criticaron la desaparición de las Humanidades como campo disciplinar básico y la decisión de reunir en el campo de la comunicación, disciplinas tan distantes como la Literatura y la Informática y subrayaron que los jóvenes podrán tener sensibilidad artística y forjarse un espíritu crítico para resolver sus problemas, pero sin las Humanidades eso no es viable. Ahí se encuentra una paradoja, ya que la propia Reforma exalta estas metas y deja de lado la Filosofía y las Humanidades.

El Observatorio Filosófico de México (OFM) presentó, en conjunto con facultades, institutos, departamentos, investigadores y sociedades de alumnos, ante el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, la propuesta de modificar el Artículo 7 del Acuerdo Secretarial núm. 444 a fin de que se incorpore como campo disciplinar a las Humanidades y, en él, las disciplinas de Filosofía, Ética, Lógica y Estética como obligatorias para todos los estudiantes que cursen el bachillerato en todos los sistemas. De igual forma, se ha hecho hincapié en que la Filosofía no se disuelve en las Ciencias Sociales, aunque mantenga diversas interrelaciones con ellas.

Ante este debate cabe preguntarnos ¿por qué eliminar la Filosofía de los planes de estudio cuando de esta disciplina se fueron desprendiendo todas las ciencias y es el fundamento de la educación?

Las élites gobernantes están conscientes de que son la Filosofía y la Lógica materias que estimulan la función crítica y creadora, por eso la consideran un peligro, porque es un arma teórica.

La Filosofía despierta la capacidad de interpretación de las representaciones más

profundas de la existencia, capacita a los seres humanos para detectar las implicaciones de los sistemas económicos, científicos, pedagógicos, políticos, artísticos, etcétera.

La Filosofía es el fundamento para construir una sociedad libre y democrática, sin ella, los humanos devienen en robots, en autómatas afines a máquinas manipuladas por los dictadores, “demócratas”, deseosos de encontrar los mecanismos que incrementen la alienación de las masas que no saben lo que quieren, dicen ellos, por eso hay que guiarlas, enseñarles lo que les conviene.

Eliminar la Filosofía del sistema educativo es condenar a los jóvenes a obedecer sin chistar, a permanecer “nomás milando”. Este país necesita la crítica, necesita la voz de los jóvenes y sus iniciativas para el cambio. Sin la Filosofía esas necesidades se adormecen, menguan.

Por eso es encomiable lo que los académicos agrupados en el OFM han logrado: que se modifique la RIEMS y se incluyan las disciplinas que defienden; es un triunfo para la Filosofía, a la que la UNESCO pondera como la disciplina científica que debe acompañar a todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la vejez y recomienda que los medios de comunicación se abran a la Filosofía y establezcan programas a fin de que todo ciudadano pueda acceder a este bien público, pero eso implicaría el abandono gradual, al menos, de la programación idiotizante telenoveler.

La movilización de los académicos con la participación de la sociedad ha hecho posible, ¡que la Filosofía viva! ¡Que viva la Filosofía!

Notas

- 1 <http://www.vanguardia.com.mx/diario/detalle/columna/%C2%A1que_la_filosofia_viva!/358515>.

DECIR NO

LA JORNADA, 26 DE JUNIO DE 2009

luis villoro

La situación actual del país no puede ser más grave. La llamada democracia representativa, esto es, la que se supone que se expresa mediante la elección de diputados y senadores, no es una democracia auténtica. No es la que se manifiesta una auténtica voluntad del pueblo. Porque cada ciudadano deposita en una urna su voto y luego se ausenta; deja que otros pocos lo gobiernen y después se va. ¿Es ésta una verdadera democracia? No. El poder se queda en una elite de los partidos, sean de derecha, de izquierda o de centro, según su espectro político. No es una democracia real. Es lo que podríamos llamar una partidocracia. Todos los partidos están sujetos, en mayor o menor medida, a la corrupción. Todos están inclinados a no perseguir el bien común, en favor de sus intereses individuales o de grupo. Frente a esta situación, ¿cuál sería la alternativa?

Podríamos pensar en un movimiento de dos momentos. Primer momento: no a la abstención, pero sí al rechazo que se expresaría en un *voto negativo* frente a todas las propuestas de los partidos, sean éstas de izquierda o de derecha. Un voto negativo no es la abstención. No habría que dejar de votar. Esa última sería la expresión de un desinterés frente al sistema democrático mismo o. En cambio, en un voto negativo el ciudadano ejerce su derecho a votar, pero lo hace en un repudio claro frente al sistema existente, en favor de la posibilidad de un futuro cambio. Los votos negativos, si fueran en una cantidad amplia, serían el testimonio de que gran parte de los ciudadanos están hartos del sistema de representación actual. Sería también una protesta

contra la situación de división entre los que todo tienen y los que de todo carecen.

Un voto negativo sería, sin duda, un golpe radical a la democracia representativa actual, pero no sería necesariamente un camino hacia una nueva revolución violenta. La alternativa, frente a la actual forma de democracia, sería la posibilidad de abrir un camino hacia *otro tipo de democracia* y aun, en otros aspectos, opuesta a la supuesta democracia representativa actual.

Si el primer momento del voto sería el rechazo a la forma de democracia representativa actual, el segundo momento sería la posibilidad de caminar hacia otro tipo de democracia, distinta a la actual, en la que el poder ya no estaría en los representantes de los partidos, sino en los delegados auténticos de las comunidades, más allá de los partidos establecidos. Frente a la partidocracia, algunos han llamado a este otro tipo de democracia republicana, comunitaria. Sería una democracia desde abajo, desde comunidades organizadas.

Una democracia comunitaria no estaría basada en los partidos políticos, sino en la voluntad de los ciudadanos, aun si no estuvieran agrupados en partidos políticos.

Sus delegados seguirían ciertos principios. Primero, estarían sujetos a una rendición de cuentas de su desempeño, so pena de ser destituidos por la comunidad que representan.

Estarían mucho menos sujetos a la posibilidad de corrupción por intereses personales o de grupo. Frente a los representantes (diputados y senadores) estarían más en contacto con el pueblo. Serían lo

contrario a la partidocracia. Se acercarían, así, a una democracia directa auténtica.

Así, desde abajo puede darse una alternativa positiva a la construcción de un nuevo proyecto, con tal de terminar con la actual forma de seudodemocracia llamada

representativa. Éste sería un proyecto nuevo de nación.

¿No sería *ése* el proyecto de un movimiento, semejante al que representa el zapatismo?

LA FILOSOFÍA Y LA REFORMA DEL BACHILLERATO

LA JORNADA, LUNES 5 DE OCTUBRE DE 2009¹

arnaldo córdova

La desaparición de las disciplinas filosóficas (Historia de las Doctrinas Filosóficas, Lógica, Ética y Estética) de los planes de estudio del bachillerato que ha estado instrumentando la Secretaría de Educación Pública no es algo que sólo preocupe a los integrantes de la comunidad filosófica de México, si es que existe algo parecido. Muchos de los que estamos involucrados en la formación de cuadros de investigación en historia y ciencias sociales hemos dado muchas peleas por la formación filosófica de nuestros alumnos y hemos expuesto nuestras razones. Yo voy a dar ahora las mías en mi ya larga experiencia como formador de investigadores.

Como parte de mis estudios en Filosofía del Derecho, en mis años de Italia (1961-1964), mis maestros me hicieron estudiar la obra de los principales filósofos modernos. Mis autores fueron Hobbes, Descartes, Locke, Bacon, Vico, Leibniz, Hume, Kant, Hegel y Marx y tuve que estudiarlos en sus propias lenguas, porque, como me decía mi maestro Umberto Cerroni, la nuestra es, ante todo, una investigación filológica. Mientras me enfrascaba en el estudio de aquellos autores, también a mí me vino a la

cabeza la pregunta ¿para qué todo esto? y mi maestro Widar Cesarini Sforza, titular de la cátedra de Filosofía del Derecho, me dijo: “Hoy no lo podrás ver. Lo verás cuando ya seas un profesional de la ciencia”.

Cuando pude entrar a dar clase en 1967 a la UNAM, en la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales (en la Facultad de Derecho sólo pude dar clases hasta 1989), había una auténtica fiebre por el estudio de una gringada llamada “métodos y técnicas de investigación social”. Tengo unos cincuenta libros que me compré sobre esa materia. Leí todos los que pude y, un día, le pregunté a Enrique González Pedrero, mi director, para qué hacían que nuestros estudiantes llevaran hasta cuatro y a veces incluso cinco cursos sobre esas idioteces. Él me preguntó: “¿Qué les darías a estudiar?” “¡Filosofía!”, le contesté de inmediato. A la pregunta de qué les daría a leer a los estudiantes le dije “¡La *Crítica de la razón pura* de Kant!” Enrique me sonrió casi con conmiseración y no dijo más.

Durante los años setenta, mientras todos mis colegas daban cursos sobre los autores de moda, los marxistas embelesados con Althusser, que yo critiqué acerbamente; los antes funcional-estructuralistas, ahora con

las propuestas sistémicas de Easton, que luego pasaron de moda hasta que Luhmann les dio nueva y efímera vida, y así por el estilo, yo persistí en dar mis cursos sobre los autores clásicos del pensamiento filosófico y político. Tuve un plan que seguí con varias generaciones de alumnos: Maquiavelo, Bodino, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Kant, Humboldt, Constant, Hegel, Tocqueville, Marx, Weber. Nunca lo terminé en un semestre. Así que mis alumnos fueron casi siempre de dos o tres semestres. Muchos de ellos recuerdan esos cursos.

Mi demanda de que se eliminaran en la Facultad de Ciencias Políticas los cursos de metodología en ciencias sociales y se sustituyeran por cursos de Filosofía jamás prosperó ni fue entendida. Para mi regocijo cada año cambiaban los programas de esos cursos y nunca daban resultados. Desde hace ya más de quince años, por otro lado, he innovado mi trabajo de formación filosófica de mis alumnos. Cada semestre escojo la obra de un gran autor: la *Ciencia nueva*, de Vico, por ejemplo, o la *Crítica de la razón pura* de Kant, o las *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia* y la *Filosofía del Derecho* de Hegel, o las obras filosóficas de Marx, o *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* y *Economía y sociedad* de Weber y los leo con mis estudiantes y luego las discutimos pormenorizadamente en seminarios. Debo decir que los resultados han sido muy buenos.

Cuando en 1996 la coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM eliminó las disciplinas filosóficas y sólo dejó dos cursillos en los que se pretendió meter todo, mientras en las preparatorias se sostenían los cursos tradicionales, yo le hice saber al rector que se estaba consumando una estupidez. El bachillerato universitario, obviamente, necesita de una reforma a fondo, pero no es así como lo vamos a mejorar. Desde hace ya muchos años he concentrado mi labor académica en el posgrado del Co-

legio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras y me ha sorprendido que también allí he tenido que seguir batallando por la Filosofía. Contra viento y marea estoy dirigiendo una tesis doctoral sobre la filosofía de la historia de Kant, que algunos investigadores del Instituto de Investigaciones Filosóficas piensan que es una mafufada.

¿Por qué la Filosofía? Para empezar, todo tiene que ver, precisamente, con el método. Uno de los autores con los que se deleitaban los profesores de Ciencias Políticas en los sesenta, Russel L. Ackoff, escribió: “Las ciencias sociales han ya avanzado muy bien técnicamente, pero no tan bien metodológicamente. Este desarrollo desigual se debe (en parte) al fracaso en distinguir entre técnicas y métodos de investigación social” (*The Design of Social Research*, University of Chicago Press, 1967, p. vii). La filosofía moderna ha cambiado la idea que los antiguos y los medievales tenían del método: ya no es un saber hacer, como para los gringos hoy; ahora se trata de concebir conceptos. Para concebir conceptos hay que saber pensar y sólo la filosofía sabe enseñarlo.

Desde Kant (en realidad, ya desde Descartes) la filosofía ha dejado de ser mera especulación para convertirse en teoría del conocimiento, vale decir, en teoría del conocimiento científico. Como escribió Ortega y Gasset: La filosofía moderna adquiere en Kant su franca fisonomía al convertirse en mera ciencia del conocimiento. Para poder conocer algo, es preciso antes estar seguro de si se puede y cómo se puede conocer (Kant, en *Tríptico*, Espasa-Calpe, 1947, p. 70). Concebir quiere decir pensar. No se puede elaborar un concepto sin pensarlo. Pongamos por caso el Estado o la sociedad o el ciudadano o la mujer o el hombre en sus relaciones. Hay que pensarlos, además de observarlos. Para eso sirve la filosofía. También hay que pensar el mundo como tal, debo pensarme como sujeto que conoce

y definirme y debo saber definir mi objeto de estudio. Son problemas de concepción.

Por eso es una idiotez suprimir las disciplinas filosóficas cuando más las necesitan nuestros alumnos en una etapa tan crucial de su formación como lo es el bachillerato.

Notas

- ¹ <<http://www.jornada.unam.mx/2009/05/10/index.php?section=opinion&article=032a2pol>>.

LAS COMPETENCIAS: PROYECTO EUROPEO EN MÉXICO Y AL

LA JORNADA, SÁBADO 7 DE NOVIEMBRE DE 2009

hugo aboites¹

Sin discusión o aviso, en México la moda de abandonar las visiones amplias de la educación y concentrarse en habilidades concretas —competencias— ha pasado a formar parte del sistema educativo nacional. La SEP establece que preescolar será a partir de “competencias”; en educación básica éstas se detallan en el perfil de egreso, y en bachillerato ya son parte del currículo (acuerdos SEP, 442, 444) y de la propuesta de Ley de Educación Media Superior. Ahora también llegan a la universidad debido a la decisión de la Comisión Europea de autorizar y financiar a un reducido grupo de académicos latinoamericanos y europeos (por México, de la Universidad de Guanajuato) para extender a América Latina el Proyecto Tuning, parte importante del Proceso de Bolonia (Beneitone, P., *et al*, U. Deusto, 2007: 14). *Tuning* significa afinar una orquesta a partir de una sola nota y se refiere a la decisión de los gobiernos de uniformizar la educación superior europea. Para lograrlo dieron respuesta a la queja que hacían empresarios de que títulos, cursos y calificaciones eran obsoletos, pues no

medían el “valor” del capital humano; es decir, la capacidad del egresado para desarrollar tareas específicas de su profesión. Se decidió así hacer un listado de las capacidades que debían manejar todos los graduados (competencias genéricas) y un listado por cada profesión (competencias específicas).

Una competencia genérica es, por ejemplo, “la capacidad de comunicarse de manera verbal y escrita”, y una específica —en medicina—, “la capacidad de revisar signos vitales”. Evidentemente, esto implica un cambio sustancial. Se deja atrás la idea de que la educación no sólo enseña técnicas concretas, sino que además éstas se aprenden no sólo para el trabajo, sino también como instrumento para la construcción de visiones del mundo, de la sociedad y de su trabajo, fincadas en el conocimiento de las ciencias, las humanidades y las grandes problemáticas nacionales.

Estamos frente a la reiterada tendencia neoliberal impulsada por empresarios, gobiernos y académicos de dismantelar la educación y convertir a escuelas y universidades en centros superiores de capacitación.

Con las competencias aparece también la tendencia a imponer visiones únicas de la educación —y ahora desde Europa—, pues los listados de competencias no sólo son una copia de las de ultramar, sino que se impulsan las mismas para toda Latinoamérica. Ciertamente no son una iniciativa que nace desde las necesidades y corrientes de pensamiento latinoamericano, ni desde sus maestros, escuelas, regiones y comunidades académicas. Es una concepción también que apunta a fragmentar profundamente la formación, pues en lugar de cuerpos disciplinarios (materias), la formación de los estudiantes consistirá en capacitarse exitosamente en cerca de un centenar de talleres.

Se dice adiós con esto al intento permanente que todavía hacen las universidades de ofrecer a los estudiantes la comprensión de las corrientes teóricas subyacentes a su carrera, precisamente las que han dado a las profesiones y a las naciones su vitalidad y desarrollo. Se trata de convertir a las universidades en centros de capacitación superior para el trabajo. Y, como ya se ve

en Enlace, viene incluso a empobrecer aún más la concepción de evaluación. Ya ni siquiera se trata de verificar el “talento” de una persona para acceder al conocimiento abstracto que implica la educación media o superior, sino sólo de constatar si el individuo-capital humano ha adquirido destreza suficiente en las competencias estipuladas.

Todo esto, en el fondo, es una muestra más de la docilidad e irreflexión de la autoridad educativa actual frente a una propuesta perfectamente ajena. Sin capacidad para impulsar un proyecto educativo propio, nacional y latinoamericano, desde donde reconstruir la soberanía y la convergencia entre las naciones desde siempre subordinadas, ahora sólo funge como la encargada de dar, en el bicentenario de la Independencia, una obsequiosa bienvenida a la versión empresarial de la educación que contiene esta peculiar neocolonización.

Notas

Profesor/investigador, uam-x.

ENFOQUE SOCIOLÓGICO

LA FILOSOFÍA DESAPARECE EN LA SEP

OPINIÓN

gustavo de la vega shiota¹

En México, desde la República Restaurada hasta nuestros días, la enseñanza de la Filosofía ha constituido parte del perfil educativo nacional y se ha concretado por medio de la impartición de algunas asignaturas a partir del ciclo del bachillerato, como la Lógica, propuesta por el filósofo y pedagogo Gabino Barreda en el primer plan de estudios de la Escuela Nacional

Preparatoria de la Universidad Nacional, pues cumple con el cometido de proporcionar al estudiante los elementos necesarios para la formación de un pensamiento acertado, capaz de otorgar coherencia o contradicción a sus observaciones y proposiciones. Igual sucede con la Ética, que representa la reflexión sobre principios y valores para encauzar la praxis de la acción individual y

social. Con ese sustento filosófico, los preparatorianos de muchas generaciones han ingresado a una licenciatura y pueden comprender el sentido y necesidad de estudiar en su profesión la Teoría del Conocimiento y/o la Historia de la Filosofía. Su pensamiento ha sido provisto de los elementos fundamentales para poder ejercitar el razonamiento con una perspectiva analítica y crítica, capaz de poder construir estructuras cognoscitivas fundamentales y poder así ser convertirse en científicos responsables, imaginativos y propositivos, o en profesionistas comprometidos y solidarios con las problemáticas del pueblo que, en el caso de la educación pública, ha sido quien costea sus estudios.

Pese a que los profesores de metodología de la investigación científica, lo mismo en las ciencias exactas, que en las naturales o en las sociales y en las humanidades, reclamamos mayor espacio y profundidad para esas asignaturas, pues requerimos que los estudiantes de licenciatura y posgrado comprendan con mayor lucidez y rigor el procedimiento que se sigue para crear el diseño de una investigación —que cada vez es distinto, les insistimos—, así como la definición del sentido y los alcances del quehacer científico, que solamente será legítimo si es imaginativo y, de modo especial, consecuente con las necesidades del espacio social en el que se propone. Pese a todo eso, pero siempre y cuando los estudiantes posean esos principios formativos, finalmente aceptamos que esa tarea la debemos completar y profundizar nosotros, a fin de dar cabida a otros conocimientos, habilidades y destrezas del oficio de cada disciplina.

Pero hoy existe una amenaza de que los contenidos filosóficos básicos continúen impartándose para las nuevas generaciones de mexicanos. La comunidad filosófica nacional ha denunciado una Reforma Integral de la Educación Media Superior que

la Secretaría de Educación Pública pretende realizar en todas las escuelas que imparten alguna modalidad de ese nivel educativo en México, la que contempla la desaparición de la enseñanza de las materias filosóficas. Es una medida retrógrada en el terreno educativo y arbitraria en el plano social, pues para su implementación no medió discusión alguna. Sin argumentación pública, sólo puede interpretarse como imitación a otros modelos educativos o, peor aún, como un acto de sometimiento a disposiciones de organismos internacionales. La desaparición de la Filosofía dejará el espacio libre y preponderante al adiestramiento práctico y utilitario, con efectos que serán palpables en una mayor depredación del medio ambiente, así como en mayor crisis de identidad y valores entre las nuevas generaciones, que invariablemente producirá más enajenación y, por tanto, mayores índices de descomposición, les insistimos, personal y social.

No es posible que quienes tienen la responsabilidad de preservar y consolidar la educación pública pasen por alto tales consecuencias, o que sea tan abierto su sometimiento a los intereses de los capitales y organismos internacionales, los cuales impulsan un modelo en el que países como México, sólo son incondicionales proveedores de su riqueza natural y aceptan que su población únicamente sea capacitada para la operación de negocios, que muy poco o nada benefician a su pueblo, legítimo propietario de esos bienes. De aceptarse esa medida, las nuevas generaciones de mexicanos serán cada vez más deshumanizadas, cosificadas al grado de sólo autoconsiderarse como partes materiales de un sistema productivo, sin capacidad de conocer metodicamente, ni analizar, ni mucho menos explicar, ni comprender la esencia de los procesos materiales y humanos. Se habrá renunciado al desarrollo de una formación

personal que tiene como resultado la conformación de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, sustentado en valores, hoy tan indispensables frente a la corrupción, la desigualdad, la discriminación y la ignorancia.

La Secretaría de Educación Pública debe explicar a la nación la intención de esta regresión educativa.

Notas

¹ FCPYS de la UNAM.

LA SEP DESAPARECE LA FILOSOFÍA

POR LA RIEMS, LA FILOSOFÍA YA NO ES MATERIA BÁSICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO
LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)
ANULA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

heriberto yépez¹

La salida de la Filosofía se cocinó lento. Se eliminaron materias —Ética, Filosofía I y II e Historia de la Filosofía—, se les cambió por otras —Habilidades del Pensamiento— hasta que en el *Diario Oficial de la Nación* sólo quedó de la Filosofía su “carácter transversal”. O sea, una frase vacía. Fea paradoja: a la SEP la fundó un filósofo.

Se busca alinear la escuela preparatoria a la visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. En el nivel de aula, desde hace años el vocablo clave es “competencias”, esto es, un *know-how* para resolver una tarea concreta. El problema es que la filosofía no tiene ese matiz técnico que el mercado laboral exige. Lo que realmente está detrás es que filosofar no aumenta la productividad empresarial, meta de la nueva “educación” global.

Hay otras razones de peso para su eliminación. La filosofía, históricamente, ha tenido una relación tensa con el orden económico dominante. La mayoría de la filosofía prepara al individuo para volverse analítico, desconfiado y crítico. En países como el nuestro, esa *minoría* de estudiantes —de to-

das las clases sociales— que logra entender la filosofía se vuelve *políticamente disidente* o, al menos, incrédulo del gobierno, de la religión y de los *mass media*. Esto no agrada al capitalismo bélico, al consumo transnacional, al Vaticano y al espectáculo populista.

La filosofía altera los paradigmas existenciales de los alumnos de modo radical. Después de un semestre, o dos, algunos estudiantes reportan que su modo de ver al mundo cambió por completo. Se modifican sus aspiraciones y personalidad.

La filosofía incrementa el descontento contra el capitalismo y el dominio estadounidense. En México, además, la filosofía se vuelve indeseable en una época de integración geopolítica: los profesores de filosofía suelen haber sido formados en planteles, programas y bibliografías izquierdistas.

Desaparecer la filosofía de las escuelas es debilitar la influencia de las ideas de izquierda, permitir el avance del sentido común capitalista y el cristianismo conservador.

Por último, la filosofía puede ser sacada de las escuelas por una poderosa razón

adicional: la filosofía es impopular entre muchos alumnos. La educación reaccionaria que les viene de su familia y el entretenimiento retrógrado de las dos principales televisoras del país, muchas veces los convierte en seres intelectualmente inertes, sin deseos de indagación filosófica. Ésa es la triste realidad.

Eliminar la filosofía no lo podría hacer la SEP ni la globalización sin la cooperación estratégica de nuestra sacrosanta cultura popular.

Notas

¹ <www.hyepez.blogspot.com>.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA E IBÉRICA



www.cefilib.org

MATERIAS REALMENTE ÚTILES-HERNÁNDEZ

La JORNADA, JUEVES 23 DE ABRIL DE 2009¹



¹ <<http://www.jornada.unam.mx/2009/04/23/index.php?section=cartones&id=4>>.

LA REFORMA DE LOS BÁRBAROS

LA JORNADA, 29 DE ABRIL DE 2009.

javier aranda luna

Si las reformas educativas deben incidir positivamente en los alumnos y sus escuelas, en sus comunidades y en sus países, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las reformas educativas implementadas en México durante los gobiernos panistas han resultado un fracaso.

Hace unos años, cuando Vicente Fox encargó el changarro presidencial para hacer campaña, se eliminó la historia prehispánica de los planes de estudio y las habilidades en materias básicas, como lectura y matemáticas, tocaron fondo. ¿Qué resultados podíamos esperar de otras asignaturas, si nuestros estudiantes ni siquiera entendían lo que leían? Parecía difícil superar tal desastre, pero olvidé que entre las huestes panistas no hay imposibles. Gracias a una nota de Laura Poy Solano, publicada el 23 de abril en estas páginas, me enteré de que el actual gobierno decidió eliminar, con el decreto del 21 de octubre del año pasado, la enseñanza de la Filosofía en los bachilleratos.

El argumento con el que se han querido justificar esos atropellos en los dos sexenios panistas ha sido la poca rentabilidad de nuestros jóvenes en el mercado laboral. Según la Reforma Integral de la Educación Media Superior estos cambios curriculares les permitirán a los alumnos obtener un empleo, razonablemente bien pagado. ¿Cierito? No lo creo: los datos dicen que en este sexenio del presidente del empleo un egresado de licenciatura, de cualquier área, tuvo las mismas oportunidades —antes de la recesión mundial— que alguien que sólo estudió primaria: convertirse en chofer de taxi o engrosar las filas del comercio informal.

Pero soy injusto; me corrijo: los mejores estudiantes sí tienen posibilidades de buenos salarios y desarrollo profesional. Sólo que no en México sino en el extranjero. ¿O no es cierto que Mario Molina terminó convirtiéndose en asesor de Barack Obama?

Por los tumbos de las reformas educativas parece que la educación en México se está dejando a la mano invisible del mercado, a las leyes de la oferta y la demanda laboral. Leyes, por lo demás, que ni en economía han resultado ser una buena opción. ¿Recuerda que nos dijeron que el sector financiero era la verdadera clave de la prosperidad? ¿Que la política económica del país era no tener política económica?

Sólo espero que en las próximas reformas de materia educativa no se incluya, en aras de la modernidad, un *Index* de libros prohibidos, como soñó posiblemente el desaparecido secretario de Gobernación, Carlos Abascal.

¿De veras creerán que eliminando la Filosofía nuestros jóvenes serán más competitivos? ¿Sabrán nuestros expertos a sueldo con cargo al erario que dos de los países más competitivos y productivos del mundo, como Alemania y Japón, no han excluido de sus planes de estudio la Lógica, la Ética ni la Filosofía? ¿Sabrán que Alemania incluso ha sido desde hace más de un siglo cuna de grandes filósofos?

De nada sirve ser la economía número 11 del mundo si somos de los países con menor inversión en materia educativa, científica y tecnológica. Qué bueno que se evalúe a los alumnos con la Prueba Pisa para medir sus conocimientos y que se mida el desempeño de los maestros según las

calificaciones de sus estudiantes. La prueba que hace falta, curiosamente, es la más importante: la de evaluar a políticos y empresarios por el grado de inversión que hagan en materia educativa, y por su capacidad para absorber la mano de obra especializada.

Si la filosofía es cosa de vida porque contribuye al buen vivir (enseña la virtud, el deber y la vida recta), expulsarla de la enseñanza sólo puede ser obra de una violenta ignorancia. Ignorar la filosofía es ignorar los principios y esta verdad de piedra: que ella siempre entierra a sus enterradores.

LA SEP CONTRA LA FILOSOFÍA

MAYO DE 2009

*severo iglesias, jorge vázquez, lourdes ortiz,
greta trangay, joaquín ortiz, josué zalapa y otros ciudadanos*

La Secretaría de Educación Pública (SEP), que ha sido reprobada en los últimos años por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al no poder capacitar a los niños para la comprensión del lenguaje y de las matemáticas, pretende expulsar a la Filosofía de los estudios de la educación media superior.

Escudada en las “aportaciones” de “autoridades” escolares de los gobiernos estatales, en la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en el “consejo de especialistas de la SEP” ha hecho circular la propuesta de una “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (*Diario Oficial*, Acuerdo 442. 26 de septiembre de 2008), la que será impuesta a las universidades “autónomas”, valiéndose del chantaje presupuestal y de la burocracia de la ANUIES.

Por lo pronto, salta a la vista la ignorancia de quienes la elaboraron. Después de casi cincuenta años de discusión sobre el problema, pues quien haya transitado por la vida universitaria activamente y quien

haya participado en los intentos de reforma académica sabe que esto se discute desde la década de 1950, ahora salen con un fiasco.

No es asunto de estas líneas discutir el planteamiento completo. Se circunscribe a ver lo relativo a la filosofía.

I. LA BARBARIE TOMA POSESIÓN DE LA SEP

1. Una reforma educativa ajena a la vida social
Baste hacer observar que, perdidos entre las estadísticas del cupo, la deserción y la eficiencia terminal, no muestran la intención de comprender al estudiante de “prepa”, sólo buscan canalizar su mentalidad hacia los objetivos acordados en los escritorios.

Su signo es la barbarie que campea por corredores de la SEP. De hecho, tal proyecto se gestó durante la gestión de Reyes Tamez, que se graduó de “porro” en la escuela de biología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UNL).

a. Las dos caras de los planes de estudio

Todo mundo sabe que el plan de estudios abierto se sigue formalmente en los trabajos

escolares; pero otro plan, *oculto*, es la formación que el joven recibe según el trato, los fines, los modos de comportamiento, la ideología y las inclinaciones políticas o religiosas que la institución transmite. De este último, la propuesta de la SEP no habla, pero se pondrá al descubierto más adelante.

Omiten que el joven de bachillerato acaba de atravesar por la etapa de maduración neurofisiológica, de la maduración sexual, la socialización de la conducta y el afianzamiento de la facultad intelectual con el pensamiento hipotético-deductivo. Ahora cristalizan en él las propensiones a la *vida socialmente efectiva*, la maduración *personal* general, la *independencia* con respecto a la familia y la búsqueda de una *posición* en la vida, el ingreso en la *vida ciudadana* y la maduración *afectiva*, con todo lo que cada rasgo implica.

Si la educación no responde a dicha condición, la educación será una imposición o el joven acabará largándose de las aulas. (O pretenderá convertirse en futbolista, como se ha detectado en algunas encuestas.)

b. No ven de frente las condiciones sociales

Tampoco se habla de las condiciones de vida de los jóvenes de clase media y de clase baja, que son la mayoría de los estudiantes que asisten a dicho nivel educativo.

No se trata nada sobre las bajas perspectivas del *empleo profesional*, sobre la *ocupación* que sólo aprovecha una mínima parte de lo aprendido debido a la dependencia de la planta productiva (según la Secretaría Hacienda y Crédito Público, SHCP, 84% de las empresas radicadas en México trabaja con insumos extranjeros), ni sobre la crisis actual de las profesiones.

No se dice nada sobre la *vida consumista* que ha demeritado el sentido de la vida en general, ni de la proliferación de la *drogadicción* y su efecto destructor sobre la vida juvenil, ni de la quiebra de la moralidad y

los *valores* en una sociedad que se descompone junto con su economía y sus instituciones, ni de los efectos nocivos de la *comunicación masiva*, ni del impacto de la comunicación global sobre los hábitos preceptuales y conceptuales, ni de la *ausencia de una cultura nacional* con fuerza suficiente para resistir la invasión de las modas importadas, ni de los nuevos modos de *organización del trabajo* y el desfase que ocasionan sobre la preparación universitaria, ni de la *descomposición de la sociedad civil* por efecto de las redes corporativas planetarias.

Y, sobre todo, se pasa por alto la necesidad de contar con un diagnóstico sobre los *profesores* del bachillerato y de la irresponsabilidad de la mayoría. (No sobre los grados académicos que les ponen como condición para obtener una plaza, por supuesto. Pues todo mundo sabe que éstos no significan nada.)

2. Su propuesta: educación por competencias

Parece que se busca implantar una educación ultraterrenal y de imponerla al joven, como siempre ha sucedido cuando las autoridades tratan estos asuntos. Se hacen encuestas con empresarios y con padres de familia; *a quien nunca se consulta es al estudiante*.

Sin tomar en cuenta nada de lo anterior, los reformadores se basan en las bagatelas del *currículum* inventadas por los burócratas de la pedagogía (que, por ignorancia del latín, escriben “currículo”). Y desde su afán de control y manipulación, sintetizan su esquema en la impartición de: “competencias genéricas, conocimientos disciplinarios y formación profesional”.

Afanosa la SEP de servir a los organismos mundiales que controlan los países —así como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Central (BC), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras instituciones controlan la economía y la

acción estatal de las naciones débiles—, o incapaces de proponer algo que corresponda al bien de México, los “expertos” que plantean este proyecto se alinean a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que desde hace décadas dicta las líneas de la educación superior. (Los mismos términos, tales como “flexibilidad” y “pertinencia” educativas, son imitados por los burócratas mexicanos.)

De ahí toman las competencias: “Una competencia —dice la OCDE— es más que conocimiento y habilidad. Implica la *capacidad* de responder a *demandas* complejas, utilizando y movilizand*o* *recursos* psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

Resulta, por lo tanto, que las *capacidades*, a las que se omite su relación con la base de las *aptitudes* y las *facultades*, no son parte de la formación humana como un modo de existencia específico.

No parece tratarse de la reflexión, la abstracción, la inducción, el análisis, la síntesis, la observación, el cálculo de consecuencias, la valoración, la proyección, la intuición y otras capacidades, sino de *recursos* que se utilizan como simples medios para salir al paso en los problemas, pero sin generar un modo de ser social, humano, político, personal, etcétera.

Igual que la administración, utiliza los recursos humanos, físicos y financieros para mantener el sistema en acción: a disposición plena, como cosas sin contenido ni vida propia.

Son los viejos trucos conductistas con otro nombre. Su utilitarismo es denunciado por las palabras que usan: no se responde a problemas, sino a “demandas”. No se piensa en un mundo social que tiene significado, que exige la intervención de la praxis, el pensamiento y el modo de ser humano profundos. Es cosa de estímulos y reacciones.

La burocracia de ANUIES va más allá. “La competencia es un conjunto de conocimientos, *habilidades* y *destrezas* —dice—, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las *exigencias* sociales. *Fomentar las competencias* es un objetivo de los programas educativos”.

Se trata, entonces, de responder a las “exigencias sociales” que, desde hace décadas, la SEP ha identificado como las “necesidades de la planta productiva”: formar técnicos y profesionales a la medida de sus deseos. Que sepan vivir en la ambivalencia y la alienación: dóciles y eficientes, obedientes y creativos, sumisos y con iniciativa.

Pasan por alto las necesidades sociales generales, las nacionales y las humanas. Tales como la soberanía alimentaria, la salud universal, la educación liberadora, la soberanía cultural, tecnológica y económica, la elevación de los modos de vida para superar el envilecimiento, la pasividad, la sumisión y el consumismo. Y, de manera especial, se desdeña la preparación para intervenir activamente en la *protección de la vida terrestre*, la recomposición de los sistemas energéticos y el restablecimiento del *equilibrio* del mundo humano con el planeta.

Le agrega las *destrezas*. Si las habilidades son las actividades que concretizan las capacidades, de acuerdo con las características de los medios y materiales, del saber y la eficiencia lograda en el trabajo, las destrezas son los movimientos que conjugan la unidad de tiempos y movimientos productivos (tal como Taylor lo haría con sus estudios, que comparaban la eficacia de un obrero con los movimientos de un mono).

La ANUIES, pues, piensa en términos del empresario atrasado de hace un siglo y no de la educación universitaria.

3. El verdadero significado de su proyecto

La lógica de la preparación que propone el proyecto de la SEP, por lo tanto, no se le-

vanta sobre la evolución y el estado histórico de la organización del saber, del avance de los métodos de investigación, de las formas del conocimiento, de las teorías y las técnicas, como debiera corresponder a lo que sucede en las Casas del Saber.

Es sabido que ese estado ideal de la organización del pensamiento y el saber, cuya aspiración hizo suya la Universidad en sus orígenes, significaba fundar la *república del saber*. Como república, constelaría alrededor de un centro: el ser humano, la vida nacional moderna y la vida pública que propiciaría la vida plena de las personas y la sociedad en general.

La organización y la división del saber serían libres, justas y armónicas, respetando el contenido de cada ciencia. Educar en dicha república significaría formar ciudadanos del saber, con aptitud práctica para impulsar, enriquecer y generar aportaciones progresivas en su centro. Aún en el siglo xx, algunos universitarios mexicanos enarbolaban dicho espíritu.

La introducción de las profesiones en la universidad significó su dependencia de los poderes externos al saber. Éstas giran alrededor de las funciones e instituciones sociales que, a su vez, expresan a la organización de los negocios en el industrialismo.

Hacia el interior de las universidades, la organización pasó a ser el feudalismo de los grupos que se apropian de los laboratorios, departamentos y plazas. En una palabra: los centros de educación devinieron en departamentos laborales al servicio de los empresarios.

La república del saber fue privatizada. Es esa situación la que ANUIES representa.

4. El contenido de su plan

Con esa orientación, la SEP propone un “marco curricular común” compuesto por: competencias, conocimiento disciplinar y formación profesional.

a. Las competencias

Incluyen: “autorregulación y cuidado de sí, comunicación, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, competencias cívicas y éticas”.

Desde los años sesenta del siglo xx fueron vistas las limitaciones de cada uno de estos “rollos” (según se expresaban los jóvenes de “prepa” en aquellos tiempos):

- Ante una sociedad que no tiene mucho que ofrecer a las nuevas generaciones, se busca que éstas se contengan en sus pretensiones (que se “autorregulen”, como un aparato cibernético); luego del rechazo general a la represión contra los estudiantes en los años sesenta, se busca inocular en ellos la *autorrepresión*.
- Se quiere que los jóvenes aprendan a comunicarse, cuando el mundo actual no propicia la generación de pensamiento, de valores y de fines para comunicar. En pocas palabras: se busca que comuniquen sin tener qué comunicar. Por eso muchas formas de conducta “anormales” suplen al lenguaje y son *incomprensibles* para las viejas generaciones.
- Con respecto al pensamiento *crítico*, para los sistemas educativos es una palabra vacía; para los profesores es la emisión de palabrería, a la que llaman “participación” o “educación activa”, cuando en realidad temen que se toquen los problemas medulares de nuestra época.
- El *aprendizaje* autónomo, que corresponde a la tesis de la autogestión académica de 1968, supone la autodeterminación de la conciencia del estudiante en su posición social, histórica y con respecto al trabajo, que cuente con métodos, formas de conocimiento, teorías y demás elementos que lo capacitan para guiarse por sí mismo.

La educación media superior está muy lejos de eso. La violencia del “porrismo” y los grupos retardatarios frenaron esos proyectos que comenzaron a florecer a inicios de los años setenta en la UNL.

Pero el problema no está sólo en autoaprender lo que otros escriben o dicen, sino en llegar a *pensar con independencia y con las bases universales del pensamiento*, que van más allá de las ciencias mismas, las que son particulares por definición.

- El trabajo en *equipo* no es sino el aprendizaje para la sumisión a los grupos de trabajo empresariales. Es un modo de simulación, en el que unos trabajan y otros aprovechan.
- Las competencias *cívicas y éticas*, a juzgar por los catecismos morales que se enseñan a los niños en la educación elemental, son las prédicas neoliberales de la “tolerancia”, el “respeto”, la adaptación a las reglas establecidas, la adopción de la “democracia” alternativa, el marco “cívico”, la *convivencia* sin conflictos y sin cambiar el injusto estado de cosas.

Para nadie es un secreto que se trata de meter los policías políticos en la conciencia, con el fin de que las cosas no estallen. No de que la vida política se enriquezca con la participación consciente y respetuosa y con los fines nacionales y sociales que debe tener, más allá de la mera relación de convivencia.

Se trata, pues, de conductismo barato.

b. Las disciplinas

Lo que llaman “disciplinas” es una mezcla de ciencias *positivas* (biología, química y física), de ciencias *formales* (matemáticas) y de conocimientos *instrumentales* (español y lengua extranjera). A ellas agregan pegotes, como geografía natural (que seguramente repetirá los cursos que se llevan en prima-

ria y secundaria al respecto), historia, geografía política, economía y política.

Desaparecen, por lo tanto, como conocimientos generales y básicos, la cosmología, las literaturas y demás formaciones artísticas, el conocimiento del hombre (antropología, psicología, etología, etcétera), el derecho como formación general básica para las sociedades modernas calificadas como “sociedades de derecho”, la ciencia social (sociología, demografía, urbanística, etcétera) y la vida de México y su historia, así como el conocimiento de la tecnología y la civilización contemporánea, que todo mundo reconoce como generadora de un impacto gigantesco sobre la vida.

La lógica y los métodos de investigación, que son la vía para adquirir rigor conceptual y congruencia racional, tampoco figuran allí. La lógica silogística, la lógica dialéctica del devenir y la lógica matemática, junto con la teoría de juegos, la cibernética y la teoría de sistemas es la base de la informática y la programática contemporáneas, y sin ellas no se puede comprender el fondo verdadero de la tecnología actual.

En síntesis: la carga de saber que se propone es instrumental, es un mero medio para volverse eficiente, para adaptarse a la sociedad actual, para comportarse de acuerdo con lo esperado por las instituciones y los negocios.

5. El núcleo de la intriga: la Filosofía apuñalada

Sobre todo, desaparece de ambos escenarios la Filosofía, la ciencia madre del conocimiento en Occidente.

Con su exclusión quedan fuera del alcance del estudiante el asunto de la *reflexión* como un modo de conocer el mundo y a sí mismo, la *estética* y el tratado de la belleza, la *teoría del conocimiento*, la *epistemología* y la *verdad*, la reflexión sobre el *devenir de la humanidad* y los fines de la *vida humana*, la

concepción del *hombre y la vida*, la evolución del *mundo* y los *valores*.

Y, más allá del volumen de saber que la Filosofía representa como una vía para enriquecer la vida humana, el conocimiento de los valores (la axiología), y de todo lo que es un fin en sí mismo, es una aportación insustituible por otras ciencias.

De tal modo, la propuesta de la SEP significa que el joven sólo obtendrá saber consumible, el que deberá desechar cuando sea obsolescente por el avance técnico, por los cambios en la organización del trabajo o cuando se le olvide por inútil.

La producción de saber, la autoconcepción, la generación de valores, la autodeterminación de la vida, la contribución a la vida nacional al engrandecimiento de la humanidad y a la historia, a la protección del planeta tierra, como escenarios y horizontes que alientan la vida del pensamiento, quedan fuera.

Esto no es nada nuevo. Varias instituciones universitarias, entre ellas la UNL, que han estado en manos de mafias profesionales y de negocios desde los la década de 1970, con la violencia y la imposición, valiéndose de rectores, directores y un profesorado servil, la desaparecieron del plan de estudios desde hace décadas.

Igual que muchos gobiernos estatales desaparecieron la facultad de Filosofía porque el pensamiento, la cultura y la razón les hacen daño.

Pero, atención, el proyecto de la SEP va más allá, y se atreve a aclarar que se busca que las disciplinas “contribuyan a *formar* personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual”.

Podría haber dicho que se pretende *contribuir* a que cada estudiante se forme a sí mismo, pero ellos pretenden formarlo como si fuera de barro. Y podría decir que se busca contribuir a su formación como *persona* en la convivencia natural, como

individuo en la vida civil y como *ciudadano* en la vida política, pero sería pedirles demasiado.

Los autores del proyecto no son capaces de pensar que la dimensión de la vida de cada quien no es unitaria y, porque se orienta en una triple vertiente, se exige una praxis consciente y autodeterminada para transitar en ella. Además, su comprensión de la vida social no llega lejos. Sólo alcanzan a pensar en las *circunstancias*. (De las cuales se sabe por el iluminismo que “el hombre es producto de sus circunstancias”, de Marx que “el hombre forma parte de ellas” y de Ortega que “yo soy yo y mi circunstancia”).

Desde Santo Tomás sabemos que las circunstancias son “lo que circunda”, lo *inmediato* (el qué, el cómo, el cuándo, el cuánto y el para qué). Pero cuando un ser humano se enfrenta a ellas sin el conocimiento de las *condiciones*, que son las relaciones, los componentes y los cimientos generales de una época (la economía mercantil y dineraria, el trabajo asalariado, el capital, el industrialismo, la sociedad de derecho, la república, la organización nacional, etcétera) y sin el conocimiento de las *situaciones* (que son el cruce de las fuerzas sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales principales en un momento determinado de la evolución de una nación), se enreda en la competencia, las jerarquías, los intereses, la burocracia, en la vida política, sentimental, emocional y moral, que acaban haciendo pedazos su vida por la incompreensión de que es víctima.

Si ésa es la preparación que la universidad da al joven bachiller, de poco sirve. Le falta la comprensión, el amor al pensamiento, a la verdad y a la belleza; le falta la comprensión de los fines propios y los de la vida común; le falta del compromiso que surge del debate y la argumentación racional; le falta el interés no utilitario, inspirado en los grandes principios de la libertad,

la justicia y la dignidad; le faltan los valores intelectuales, de los cuales el principal es el conocimiento objetivo, superior al practicismo; le falta el compromiso con los mexicanos y con la nación mexicana, que sólo surgen del amor a la patria y al semejante.

Y todo esto que le falta tiene su suelo natal en la Filosofía. Al amputar el saber universitario de esta parte fundamental, la educación del bachiller se vuelve estéril, de corto alcance y sin sentido.

Por eso es explicable el desgano, la indiferencia, la falta de diligencia e iniciativa del estudiante de hoy. Su conducta es perfectamente explicable, dada la sociedad y la educación que recibe.

II. LA ALTA DIGNIDAD DE LA FILOSOFÍA

No es necesario escudarse en las declaraciones de la UNESCO que, a pesar de la ola bárbara que asola a las escuelas de educación superior, sigue sosteniendo que la Filosofía debe enseñarse en ellas. Las razones de ésta valen por sí mismas.

1. Contenido de la Filosofía

- La Filosofía es una *ciencia* que cuenta con un *campo* de saber, *métodos* y *sistemas* propios y, por lo tanto, tiene el mismo derecho que las demás ciencias a ocupar un lugar en los estudios superiores.
- Es una ciencia cuyo carácter es *reflexivo*, no técnico o fáctico, ejercido a través del examen, con *categorías*, *principios* o *fundamentos*.
- A diferencia de las demás ciencias, que se ocupan de campos particulares del saber, la Filosofía tiene un contenido totalizador, basado en las *formas de pensar universales propias de la humanidad*, puede ejercer la reflexión sobre todo lo exis-

tente y detectar el *significado* que cualquier objeto tiene para el hombre.

- Adicional a su carácter totalizador, la Filosofía tiene campos temáticos propios, tales como los *valores* morales, éticos, cívicos, estéticos e intelectuales; el saber *lógico*, la comprensión de la *existencia humana*, la *cultura* y la *vida del espíritu* (esto último significa que tiene un fin en sí misma); el *pensamiento*, junto con la *praxis* y el *modo de existencia* mediado con la ideación, que son aptitudes y características de la especie humana.
- Sus exámenes sobre la *praxis* como *aptitud humana para constituir un mundo propio* distinto al natural, contribuyen a clarificar el contenido de las demás formas de acción humana (la práctica, la técnica, la social, la cotidiana, la política, la civil, etcétera.)
- Por haber sido la “madre de las ciencias”, de la que se independizaron las ciencias particulares actuales, contiene en su acervo profundos problemas, reflexiones y respuestas que dan luz sobre el origen, la evaluación y la situación actual de las ciencias, el mundo y el saber en general.
- La Filosofía ha inspirado y contribuido al surgimiento de las grandes formaciones sociopolíticas, de las formas de vida civilizadas y de las concepciones del mundo que impregnan a la conciencia de las colectividades. Basta pensar en las grandes ideologías, en las concepciones del mundo, las grandes culturas y épocas políticas para detectarlo.

2. Filosofía y situación actual

- Los cambios económicos, sociales y políticos ligados a la globalización del mundo abren interrogantes sobre las formas de organización y los fines de las sociedades, las instituciones y las naciones, y estos cambios exigen un *examen de profundidad sobre la historia y el futuro de*

la humanidad, en el que la Filosofía puede hacer importantes aportaciones.

- La *revolución tecnológica actual* tiene consecuencias sobre los materiales, la organización de la producción, la comunicación, el empleo y las actitudes generales de la población, que escapan a los enfoques particulares de las demás ciencias y caen en el campo del análisis filosófico.
- Todos estos problemas exigen una *reflexión ordenada, responsable y rigurosa* en la cual la Filosofía, con sus formas de pensar, sus métodos e instrumentos conceptuales puede contribuir a su solución.
- El uso de los recursos y los sistemas energéticos están generando efectos nocivos sobre el planeta, y plantean el problema del *destino de la especie humana* y de la vida sobre la tierra, lo que exige la reflexión totalizadora responsable, propia de la Filosofía.
- Las transformaciones contemporáneas, además de los efectos sobre la sociedad, exigen, con la Filosofía, profundizar en el *sentido de la vida y la dignidad humanas*.
- Las *formas de sentir, de pensar y de actuar* están sufriendo grandes cambios que obligan a la profunda reflexión filosófica sobre su origen, evolución y futuro.
- La situación actual de las estructuras del derecho, la comunicación, la cultura, los valores, el comportamiento de los grandes centros de concentración urbana y la crisis de países enteros, requiere el *análisis riguroso y objetivo del significado de las formas de convivencia humana generales*, asunto propio de la Filosofía.
- La transformación del mundo actual ha puesto a debate la validez de las grandes corrientes de pensamiento vigentes durante el siglo xx; la Filosofía está obligada a examinarlas e impulsar la generación del *pensamiento del siglo xxi*.
- En diversos foros internacionales, los representantes de diversos países, inclu-

yendo a México, han hecho señalamientos sobre la necesidad de que, pensadores, artistas e intelectuales cumplan con su responsabilidad de *proponer respuestas a los problemas generales de nuestras naciones*. La Filosofía figura en primera línea de dicha actividad.

- México requiere realizar grandes esfuerzos para salir del *subdesarrollo teórico y científico* y ocupar el lugar que le corresponde en el contexto de las naciones, y la Filosofía tiene en esa tarea empeñada gran parte de su finalidad.

3. Las razones de la Filosofía

- La Filosofía ha sido la inspiradora de los fines humanistas, nacionales, sociales y culturales que animan a la *vida de la institución universitaria*.
- Frente al especialismo profesional se requiere cada vez más la *integración* del saber en forma multidisciplinaria e interdisciplinaria, la Filosofía puede hacer grandes aportaciones metodológicas, lógicas y epistemológicas al respecto.
- La coordinación de la Filosofía con las demás ciencias contribuye a elevar la *calidad* de los estudios y el *ejercicio humanista* de las profesiones en beneficio de México y los mexicanos.
- Los estudios humanistas en general y, particularmente, los relacionados con la *deontología*, son requeridos para un ejercicio profesional responsable; y en esto tiene que ver principalmente la Filosofía.

4. Propuesta contra la SEP

Para responder con un responsable sentido nacional, humano e intelectual al proyecto de la SEP de hacer desaparecer los estudios filosóficos de la educación media superior y superior, se propone:

- Implantar, donde no lo haya, o reforzar, donde sea vigente, un curso de estudios

filosóficos que conjugue la aspiración y el *entusiasmo genuino* con el *saber efectivo*, que responda a los métodos, conceptos, categorías y teorías propias de la Filosofía.

- Engrandecer la herencia del *pensamiento universal* contribuyendo a enriquecer el pensamiento mexicano y las aportaciones nuestras a la filosofía mundial.
- Impulsar el *saber autoformativo*, relativo a las formas de pensar, sobre una sólida base informativa; para perfeccionar las aptitudes, facultades, capacidades y habilidades de las nuevas generaciones.
- Respetar y perfeccionar la *libertad de posiciones*, *sin sesgos ni prejuicios*, sostenida por los *fundamentos* y argumentos validados, como la condición que exige el saber responsable para cumplir con el principio de la universalidad del pensamiento.
- Superar las modas y las opiniones vulgares que invaden con frecuencia las humanidades, mediante la búsqueda de los principios de validez cimentados en el respeto a la verdad, el valor moral, ético, cívico, estético e intelectual, la belleza y la vida humanas.
- Superar la enseñanza doctrinaria y el escepticismo mediante la *educación universal*, que persiga a la vez el análisis y soluciones para servir a la humanidad y a México.
- Llevar a cabo estudios filosóficos que examinen, evalúen y aprovechen la sabiduría depositada en la *historia del pensamiento humanista*, para dar luz a los problemas de nuestro tiempo.

Mayo de 2009

ABERRACIONES, INCOHERENCIAS Y SAQUEO INTELLECTUAL DEL GOBIERNO ESPURIO. LA FILOSOFÍA AMENAZADA

REBELIÓN,¹ 3 DE MAYO DE 2009

fernando buen abad domínguez

No podrán borrar a la Filosofía con saliva de burócratas

Aun cuando lo que hoy se enseña como Filosofía está lejos de ser lo que necesitamos, no seremos cómplices de la decisión de un gobierno ilegítimo dispuesto a cercenar la Filosofía sólo porque se le antoja a un puñado de burócratas. Filosofía significa, también, lucha. No esperará el gobierno espurio que aceptemos su aberración neoliberal ideada para borrar del mapa curricular la Filosofía. Ni se le ocurra. Toca a la Filosofía, y a todos, combatir al burocratismo saqueador y ponernos al servicio de

la verdad y de la esperanza objetiva. Ponerlos con rumbo al cambio del mundo actual por un mundo en el que la humanidad se pertenezca a sí misma. Necesitamos de la Filosofía contra las traiciones de los ideólogos empeñados en la baratija de que “ya todo está escrito”, de que “las humanidades han muerto” y de que no es necesario respetar su lugar como herencia mayúscula de la cultura. Necesitamos la Filosofía para intervenir en la historia como una acción, vital y práctica, dispuesta a dar las mejores respuestas que podamos para al fortalecimiento de la memoria, de la crítica y de la

argumentación racional hacia una vida más humana, de verdad justa y sin esclavitudes. Transformar al mundo.

Necesitamos la Filosofía y no permitiremos que se la cercene de los planes educativos. Filosofía útil contra todo criterio egoísta, individualista e improductivo. Filosofía productiva, práctica... que contribuya a forjar la moral y la política contra toda forma de los grilletes y que sirva para inspirar a la humanidad los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad a toda costa. Una filosofía comprometida con el desarrollo científico y tecnológico y una filosofía para transformar al mundo. Ahí está la importancia y la utilidad de la Filosofía para no callar, para no ser indiferente o conformarse con este mundo. Una filosofía crítica, plena de valores de justicia, de libertad, de igualdad, de dignidad humana, empeñada en esclarecer y reivindicar la fuerza organizada de los trabajadores dispuestos a asaltar los cielos.

Claro que no basta hablar un día sobre filosofía, quererla sólo en los encuentros internacionales, sólo en las aulas o sólo en los cafés. Quererla sólo cuando hay que defender la nómina o sólo defender complicidades. Claro que no alcanza con declaraciones y buenos deseos. Hace falta una filosofía capaz de florecer desde las bases de los movimientos sociales y reivindicar su importancia, necesidad y función social, no sólo en el sentido teórico de ayudar con reflexiones a elevar la conciencia, sino, principalmente, su necesidad en la práctica para influir en las vidas, dignificándolas y humanizándolas en la realidad concreta.

Quiere el gobierno ilegítimo de México aplastar a la Filosofía porque millones de personas avanzan ya con el despertar de ideas nuevas para cambiar la sociedad. Para imponer con cinismo una educación sin pensamiento y para la desmoralización de los pueblos, a estas horas hartos de infamias

y de explotación. Es hora de profundizar la lucha. Hay una humanidad urgida de luchar por su emancipación y que ahora mismo construye sus banderas nuevas. La burocracia espuria quiere cercenar a la Filosofía para que no pensemos ni actuemos críticamente. No vamos a permitirlo. No vamos a tolerar las acciones burguesas para quebrar, romper, deformar y deprimir la conciencia de los estudiantes, para frenar su tarea histórica, que es organizarse, cobrar conciencia de sus necesidades y sus fuerzas, y cambiar la vida. Desplegaremos, con todas sus banderas, la Filosofía que ha sabido luchar contra la alienación. Agitaremos la beligerancia de la Filosofía para combatir a la miseria y a la barbarie.

El papel de la Filosofía consiste en ser militante de la verdad y la libertad, o será nada; ser investigadora y rebelde en la práctica absoluta contra la alienación; ser una acción de lucha para elevar la conciencia dispuesta a transformar la realidad miserable en que vivimos, para ayudar a desarrollar una humanidad consciente de sus contradicciones y de su necesidad de actuar organizada. Denunciemos la miseria en las aulas. Somos testigos, protagonistas y víctimas de una guerra ideológica virulenta, empeñada en imponer los valores burgueses más nocivos y aberrantes. Los mismos que ahora arrancan de las aulas a la Filosofía para hundirnos más en la ignorancia.

Ahora mismo nada de esto es mucho pedir

Filosofar es muy importante, pero más importante es filosofar correctamente. No creamos que el mundo cambiará sólo porque nos guste filosofar (producir filosofía). Hace falta más que eso; hace falta que ese filosofar tenga base y búsqueda de la verdad, que ese filosofar incluya ideas movilizadoras, que no nos detenga y que sí, en cambio, nos dé fuerzas para pensar, con otros, qué medios y modos nos hacen falta para organizarnos

y superar lo que nos oprime, aliena, explota y amarga la existencia.

¿Qué es la Filosofía? La Filosofía es un trabajo (también). Todos saben que la Filosofía es un amor. Pocas cosas son más sabrosas, divertidas y (a veces) movilizadoras como echarse, frecuentemente, con amigos o no tanto, una buena filosofada, acaso en las sobremesas o las asambleas, mientras se viaja, antes de dormir, en una cantina, en un café... Filosofar al fragor de las relaciones sociales para entender, para entenderse, para explicar y explicarse, para avanzar, para interrogar y especialmente para inaugurar pensamientos, para organizarnos mejor, para mejorar los debates, para abrir brechas, para recuperar nuestro desarrollo, para pegar saltos cualitativos y tomar (ganar) conciencia. Y, ojalá, para entrar en acción. Filosofar, además de ser, a veces, motor para la acción, implica también elegir. Elegir es una forma activa de filosofar. Actuar bien puede ser expresión concreta de lo filosofado.

Por sí sola ninguna "filosofía" cambiará al mundo. Es necesario darle vida y que tenga vida bajo la energía misma de la energía colectiva. Y es tan importante esto de filosofar correctamente porque tiene que ver con nuestros pensamientos y nuestras conductas, porque tiene que ver con qué ideales y qué realidades, incluso confrontadas, nos impulsan a la acción organizada, profunda y permanente. "Filosofar" no es cosa reservada a genios o a especialistas; todos filosofamos, aunque no nos demos cuenta... El chiste es, insistamos, filosofar para la acción, no para el miedo, no para la soledad, no para silencio... filosofar para la transformación (no mesiánica) del mundo y sí entre todos.

Filosofar no debe servirnos sólo para explicar o contemplar.

Nada está perdido. Muchos profesores y estudiantes de Filosofía, trabajadores en sus

sentidos mejores del pensamiento y la acción, van y vienen convencidos de que ya se acerca la hora. Hay datos concretos, movilizaciones, acuerdos y conquistas concretas. Unas más secretas que las demás, pero todas a tiempo con la hora de la hora... o sea, la hora de los grandes cambios. Y no andan éstos desnudos de ideas. Andan con sus propuestas y sus debates, resistiendo y expandiendo tácticas y estrategias para que, más temprano que tarde, sin esperar a que les den permiso, los trabadores de todo el mundo se unan, como se debe, de una vez por todas. Bajo la filosofía de todos, la unidad de todos los explotados, la huelga general, por ejemplo. "La vida enseña". La ideología burguesa atraviesa una crisis cuya derivación general avanza hacia el idealismo, el misticismo y la superstición cada día más cincos. ¿No será esta la hora de que nos organicemos para combatir semejante tendencia y desfachatez?

La verdad que apasionadamente ha de buscar la Filosofía no es una colección de tesis dogmáticas fijas que, una vez encontradas, sólo haya que aprenderse de memoria. El proceso mismo del conocer, por sí, no tiene sentido sin un compromiso absoluto con la verdad y hacia la transformación definitiva de la sociedad. Insistamos si es preciso. De nada sirve filosofar si se pretende encontrar una verdad absoluta, un punto en que ya no permita avanzar, un punto que frene el desarrollo. De nada sirven las ideas que nos hacen cruzar los brazos para contemplar la verdad absoluta. La Filosofía no puede tener, ni admitir, un dogma final, un punto de llegada definitivo: la perfección. La filosofía que requerimos ha de ser obra de un proceso de fases transitorias en desarrollo infinito, como es el desarrollo de la sociedad humana, desde lo inferior a lo superior, proceso que cumpla con todas las fases necesarias, que la engendren y caduquen hasta alcanzar condiciones nuevas y

superiores. Requerimos una filosofía que nos ayude a mejorar nuestras ideas y nuestras acciones, una filosofía de la praxis para el espíritu y para la panza, para la humanidad toda, para recuperar su desarrollo todo y entre todos... Sería bueno, ¿no?

Hay que poner sobre la mesa todos los elementos para analizar qué pasa con la filosofía hoy, con la docencia y con la investigación ante esa pauta mercantil que se ha interpuesto al quehacer teórico práctico del filósofo. Hay que interrogar toda la dignidad de la disciplina y el derecho a su autonomía relativa ante las crisis sociales. Hay que poner bajo la lupa de la crítica la idea de que la Filosofía debe “modernizarse” para “responder” mejor a los “retos y desafíos” que le plantea la “sociedad del conocimiento”, es decir, la sociedad de mercado.

Si hay algo que une a la humanidad a lo largo de su historia, son nuestras luchas constantes para liberarnos de las opresiones y tomar control sobre nuestras vidas, la lucha para ser libres en el sentido concreto y colectivo de la palabra. Para contribuir a perfeccionar esa lucha, la Filosofía se presenta como una herramienta no acabada, capaz de permitir, y exigir, su perfeccionamiento paulatino, probado y provisional siempre. Es método que no opera fuera de la realidad, método para la superación del capitalismo decrepito y la construcción del socialismo en manos de los trabajadores (incluidos los trabajadores de la filosofía), por sus propias manos, como parte de su hacer y de su hacerse a sí mismos, como logro de los trabajadores que posibilitarán un desarrollo mucho mayor de la ciencia, la cultura, la educación... que harán avanzar a la humanidad mucho más rápidamente. Y eso nos urge.

Nada en materia de producción y desarrollo filosófico en México puede ser anali-

zado al margen del contexto mundial: Está el planeta hundido en una crisis económica, política y social... Está la humanidad sumergida en una crisis de dirección revolucionaria. Bajo regímenes “legales” diversos se modelan, con impunidad casi total, estrategias de “baja intensidad” para sacar de circulación ideas y teorías *incómodas*, movimientos y denuncias *peligrosas*, y especialmente vinculaciones de la Filosofía con la transformación efectiva y la superación democrática del capitalismo.

Tenemos que reconocer el hecho de que los intereses de clase han introducido falsificaciones, saqueos, secuestros y degeneraciones sin fin, especialmente en las ciencias sociales y en las “humanidades”. Hoy los burócratas que parasitan el mundo de la educación decidieron por su antojo borrar de mil modos la presencia de la Filosofía para continuar su tarea de imponer un “pensamiento único” ciego y sordo. Es necesaria una filosofía de lucha. No una atemporal; no una de “sanciones” o de preceptos extraterrestres; no una filosofía de patrones y de clérigos. Necesitamos una filosofía capaz de poner en acción nuestro entusiasmo y nuestras convicciones más hondas y solidarias, es decir, colectivas, para frenar este saqueo intelectual orquestado por el burocratismo espurio que comanda Calderón. Habrá lucha de ideas, lucha política, lucha de trabajadores, profesores y estudiantes que no permitirán semejante desfalco y semejante bofetada autoritaria. Algunos ya tomamos nuestras trincheras y esperamos adhesiones internacionales. Urge.

Notas

- ¹ Fundación Federico Engels, Universidad de la Filosofía <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=84746>>. ude-lafilosofia@gmail.com

¡VIVA LA ESTUPIDEZ!

LA VERDAD, LUNES 4 DE MAYO DE 2009¹

antonio solís calvillo

Léi hace días en el diario *La Jornada*, luego en *Proceso* (núm. 1695) que, con la reforma “integral” al plan y programas de estudios de educación media superior (bachillerato), se dejan fuera las materias de Filosofía y Ética. Ya desde la reforma educativa de 1994 se había dejado fuera del plan de estudios de secundarias la Lógica y la Teoría de Conjuntos. Y en el sexenio del cuerdo Vicente Fox dejaron fuera la Historia Prehispánica en primaria y secundaria.

Tuve la suerte de llevar Filosofía de la Educación como materia en la Escuela Normal, donde estudié para maestro de primaria, y luego llevé Filosofía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Fueron muy buenas lecturas; los maestros salpicaban la clase con anécdotas sobre la vida de algunos filósofos. Nos hablaban de un Diógenes el cínico (Sinope 413 - Corinto 324 a. C.) con una lámpara encendida de día, como loco, y al preguntarle las razones, decía que porque andaba buscando un hombre honrado. Asimismo sobre Sócrates (Estagira, Macedonia 384 a. C. - Calcis Eubea, Grecia 322 a. C.) sentenciado a morir con cicuta, acusado de pervertir a la juventud, y ante el llanto y clamor de un alumno por verlo morir inocente, le refuta “¿Acaso preferías verme morir culpable?”.

Antes de esto, un grupo de amigos nos reuníamos, a los diecisiete años, bajo un sauce llorón todos los sábados para leer *Principios Fundamentales de Filosofía* de Georges Politzer (¿? 1903- París 1942), cuyos temas nos ponían a reflexionar sobre el origen de la materia, la vida, el hombre, las religiones y las razones mismas de la exis-

tencia humana. Con preguntas al final de cada tema, el libro nos guiaba en la práctica de nuestro pensamiento. Y claro, esos temas los relacionábamos con nuestra existencia personal y las condiciones socioeconómicas de nuestra familia.

No eran reuniones de tareas. Era el simple gusto por leer, por escudriñar en las ideas para conformar las nuestras y sentir el calor de la amistad juvenil con rostros también de amigos. Con la filosofía tomamos conciencia de la existencia humana, de la cual en ese tiempo formábamos parte quizá sin saberlo.

Era Georges Politzer y también eran los libros de Eduardo del Río, Rius, (Zamora, Michoacán, 1934) con sus “para principiantes”, los que nos introdujeron al pensamiento de la filosofía, la economía, la religión, el Che, la revolución mexicana, etcétera (los cuales, por cierto, están a la venta en los puestos de revistas).

Las ciencias que conforman las humanidades (como las mencionadas, además la historia, la antropología, la literatura, la sociología, las leyes, etcétera) nos conducen a la búsqueda de la comprensión plena del ser y la existencia humana, del móvil de lo social y político del hombre, y del poder. Afirmaba Aristóteles que el hombre es un *zoon politikon*, y por lo tanto se mueve con base en intereses de agrupación.

La reforma, el plan y los programas de estudios en educación media superior (bachillerato y preparatorias), al dejar fuera las materias de Filosofía y Ética beneficia a los promotores del caos y de la industria de la muerte; benefician a quienes buscan la ganancia económica al costo de someter y

humillar a las personas; a quienes creen que el saqueo del gobernante es lo correcto; a quienes sacan provecho de la ignorancia y el fanatismo, a quienes se benefician con la indiferencia del pueblo por la política y con las violaciones sistemáticas a los derechos humanos o el fraude electoral. Ellos están de plácemes. Se requieren siervos, autómatas sin conciencia de su ser, hombres y mujeres que piensen sólo en su casa, coche, comida y los pagos de las tarjetas de crédito, si es que tienen.

Quienes están a favor de que hayan quitado la Filosofía y la Ética del plan de estudios de bachillerato, son los que gritarían tranquilamente y con la fuerza de sus pulmones “Viva la estupidez”, “muera la inteligencia”.

Notas

- ¹ <http://www.la-verdad.com.mx/principal/index.php?option=com_content&task=view&id=12907&Itemid=170>.

FILOSOFÍA Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

EL REVOLUCIONARIO, MARTES 5 DE MAYO DE 2009¹

alfonso vázquez salazar

Ante los intentos de borrar la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato, los cambios en los planes de estudio para México participan por igual de la misma ideología armonista y genérica de la “educación para la ciudadanía”.

El estado actual que guarda el debate en México en torno a la *enseñanza o no de la Filosofía en las instituciones de educación media superior del país y en todas las modalidades de bachillerato*, resulta aleccionador en la medida en que viene a poner en primer plano la importancia de la vigencia de la Filosofía como asignatura obligatoria en los planes de estudio.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha señalado que la enseñanza de la Filosofía debería llevarse a cabo incluso desde la educación básica; la realidad es que si bien la Filosofía se mantiene en los planes de estudio de algunos bachilleratos —ahora con el peligro real de su desaparición—, la forma en la que se imparten sus contenidos

y la calidad de la enseñanza de la misma deja mucho que desear.

En efecto, *esto es un problema estructural*, ya que las instituciones públicas y privadas en las que se imparte la Licenciatura en **Filosofía** adolecen de una falta de atención y de un enfoque más específico para la formación de profesionales en el ejercicio de la docencia en los niveles de enseñanza media, aunque también hay que señalar que la Universidad Autónoma de México (UNAM) desarrolló para paliar esta carencia una maestría, la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)**, que tiene como objetivo formar personal capacitado en un campo disciplinario para cumplir mejor los propósitos de los planes de estudio del propio bachillerato de la UNAM, pero a todas luces es insuficiente.

Desde luego que la Filosofía no se reduce al mero ejercicio de la docencia, pero ante la realidad social y educativa del país, es uno de los campos de posible intervención filosófica que se ha descuidado por

desinterés, por penuria o por mera falta de visión política y educativa de los encargados de dirigir esos centros de enseñanza superior de nuestro país y de la comunidad filosófica mexicana en general.

Está muy bien que se tenga por objetivo formar pensadores o formar docentes e investigadores de alto nivel, pero ante la reducida oferta laboral y de desarrollo profesional en ese tipo de espacios, bien haríamos en plantear la necesidad de desarrollar mejores profesionales cada vez más capacitados para cumplir la tarea de propiciar el ejercicio del pensamiento crítico en los más jóvenes estudiantes del bachillerato.

La sacudida de la **Reforma Integral a la Enseñanza Media Superior (RIEMS)** promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) debería ser un parte aguas para ponernos en serio a pensar en los retos que tiene la Filosofía en México en el presente, y las posibilidades de acción para desarrollar una práctica filosófica que incida, no solamente en la formación de una ciudadanía responsable para la vida democrática, sino fundamentalmente de una ciudadanía activa, y sobre todo crítica, que sea capaz de cuestionar todo tipo de políticas provenientes de los gobiernos que conducen al Estado —en las últimas tres décadas: neoliberales—, o el tratamiento informativo que hacen los medios de comunicación de los temas que marcan la agenda de la vida pública nacional.

Ejemplos los tenemos de sobra en México: la intervención que desde la filosofía hizo en la vida pública de nuestro país **José Vasconcelos** todavía persiste en el imaginario político y educativo de la nación; además, su obra como filósofo, político y educador sigue siendo un referente del prototipo del intelectual comprometido con la tarea de transformar su realidad y su presente, pero también en América Latina hay ejemplos luminosos que pueden servir de orientación para pensar una auténtica re-

forma educativa en la enseñanza de educación media superior: la *generación crítica del Uruguay* —denominada de esa forma por *Ángel Rama*— que, además de fundar publicaciones decisivas y comprometidas políticamente, como *Marcha*, se formó en un ambiente cultural en el que los más destacados intelectuales impartían cátedra, lo mismo en las universidades que en las instituciones de educación básica.

La **RIEMS**, lejos de ser una reforma integral, como pretende su nombre, es una muestra de la miopía de una tecnocracia acrítica que, en nombre de la educación neoliberal y de unas supuestas competencias que todo individuo debe desarrollar para su incorporación al mercado laboral, omite no sólo a la Filosofía sino a las Humanidades, ya que establece cuatro áreas disciplinarias: Matemáticas, Ciencias Naturales o Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación, concentrando la asignatura de Historia en el área de Ciencias Sociales y la asignatura de Literatura en el área de Comunicación y, por si eso fuera poco, *suprimiendo la asignatura de Filosofía, dejándola en carácter de asignatura “transversal”, o sea, prescindible.*

Todo esto nos lleva a pensar que la Filosofía, como baluarte crítico ante los embates de un modelo económico que también proyecta su dimensión ideológica con ese tipo de medidas y mal llamadas “reformas” que, en todo caso, son una regresión, sigue teniendo una importancia que no debe ser disminuida, pero también hay que reconocer que falta todavía mucho por hacer para que esa importancia se mantenga vigente y, sobre todo, que se haga realmente efectiva e incida en la evolución política y crítica de nuestra sociedad.

La función de la filosofía en sociedades como la mexicana debe replantearse y recuperar ese vínculo con la política que, por otro lado, se ha mantenido constante a lo largo de la historia de nuestro país: desde

el pensamiento liberal de un **José María Luis Mora** hasta el pensamiento marxista de un **Carlos Pereyra**, pasando por el pensamiento positivista de un **Gabino Barreda**, el humanista de un **Antonio Caso** o el claramente preocupado por discernir el perfil del hombre y la cultura en México que desarrolló un **Samuel Ramos**.

Todo esto nos lleva a pensar los parámetros y la función de la Filosofía, no solamente para el ejercicio de la docencia en las universidades, sino su intervención en la formación de los jóvenes del bachillerato, pero también en la participación activa en los medios de comunicación electrónicos e impresos —en los que la opinión pública es formada por comunicólogos, politólogos o

periodistas y en los que los filósofos se encuentran ausentes—, e incluso en la militancia y vida orgánica e ideológica de los partidos políticos progresistas que buscan impulsar verdaderas transformaciones sociales.

Como ha señalado **Gabriel Vargas Lozano** en su artículo “La filosofía en México ¿Para qué?”, “no puede comprenderse en forma cabal el desarrollo de nuestra historia sin una reflexión sobre la contribución de la filosofía”, y pienso que ante embates como el de la RIEMS y el impulso de su modelo educativo neoliberal, ya es hora de actuar en serio.

Notas

¹ <<http://www.elrevolucionario.org/rev.php?articulo1367>>.

APORTE A LA DEFENSA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

mauricio langón¹

Vi los documentos sobre la situación de la Filosofía en México; interesantes e ilustrativos y no radicalmente distintos de lo que hemos sufrido (o estamos sufriendo) en otros lados. Particularmente interesante la argumentación del subsecretario: porque te quiero y coincidido contigo, te saco (o, mejor, te disuelvo, te diluyo: la Filosofía como homeopatía).

En realidad es un clásico: la Filosofía es veneno. Hoy la Filosofía sigue siendo igualmente peligrosa que siempre, porque, como siempre, corrompe a la juventud y pone en duda a los dioses de la *polis*. Es razonable, entonces, que estos dioses que se ven puestos en tela de juicio utilicen su poder (al que también estamos sometidos y nos sometemos quienes profesamos filosofía) para impedir que el veneno cunda.

La solución clásica es envenenar al envenenador. Quizás hoy no sea tan sencillo hacerlo como en el momento fundante de Sócrates. Entonces, la solución podría ser diluir el veneno en dosis ínfimas entre muchos contravenenos. Quizás, entonces, el veneno ya no actúe como tal. Y hasta puede ser que contribuya a fortificar las defensas del organismo que una mano invisibilizada conduce a destruir y matar, y lo inmune contra toda crítica.

Aunque nadie se atreva a representar *Las nubes* en ridiculización pública de lo filosófico, sí es posible la difusión de las brumas que, de manera no tan expuesta y franca, van penetrando en las capas sociales hasta producir cierto sentido común para el cual lo filosófico es inútil, desubicado, sin sentido, absurdo, y provoca —más que risas que

exigen azotes—, sonrisas perdonavidas. Tampoco es habitual hoy que el filósofo sea capaz de aguantar de pie esa representación.

Para los pretendidos dioses, para quienes la Filosofía sigue siendo veneno que corrompe a la juventud (ya que los pone en cuestión), hoy resulta más adecuado (más políticamente correcto) que ridiculizar al envenenador para poder matarlo, tratarlo con todo el respeto y la deferencia que dicen que le merece. Y resulta más eficaz que gritar contra el peligro que implica la Filosofía, tratarla como si no fuera una potente pócima que podría ir corroyendo el poder de esos pretendidos dioses sobre las nuevas generaciones, sino como si fuera su aliada o un instrumento más para lograr los objetivos de los dioses, a los que coadyuvaría la Filosofía. De este modo, quizás el filósofo no permanezca de pie haciendo la apología de su radicalidad y exigiendo ser alimentado en el pritaneo por sustentar la crítica sin la cual la *polis* sería piara, sino que se avenga a transar, negociando algún exilio o alguna huida. O, simplemente, limando el acero de su discurso, diluyendo su veneno hasta que sea inocuo.

Algo de esto pasa, me parece, por el discurso del subsecretario: expone como finalidades educativas una serie de términos —ya considerablemente vaciados de contenido— que hacen al sentido común de nuestra época, en los que coincidirían el gobierno de México, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la comunidad de los filósofos, en fin, todos los bienpensantes del mundo.

Es con respecto a esas finalidades indiscutidas e indiscutibles que la “Filosofía” tiene “un papel esencial” y que “la enseñanza de la Filosofía es fundamental”. Por supuesto, ese papel está en las antípodas de la tarea terrorista de problematizar lo obvio. Entonces puede decir sin rubor el subse-

cretario que “la reforma incluso va más allá de la presencia de materias específicas relacionadas con la Filosofía”, pues, adicionalmente, “se da cabida a que sus contenidos se apliquen de manera transversal en otros campos de conocimiento”.

O sea, que la Filosofía y su enseñanza entrarán en la educación, en la medida en que dejen de ser corruptoras de jóvenes y se hagan instrumentos en manos de los dioses de la *polis*, en vez de cuestionarlos. A partir, pues, de que la “Filosofía” deje de ser tal y pase a ser antifilosófica, será posible “negociar” espacios más amplios para ella...

Ahora (un “ahora” que lleva un par de décadas), cuando ya no se trata de formar en común a todos de modo más o menos integral (digamos, sintéticamente), sino de capacitar a cada individuo en una serie de competencias más o menos aisladas (digamos, analíticamente), para que pueda acomodarse en la *polis* en un lugar de privilegio o de sobrevivir sumiso en este mundo competitivo, a la “Filosofía” se le ofrece conservar, y hasta ampliar, su espacio... a cambio de dejar de ser Filosofía y volverse su contrario, a cambio de disolverse en una serie de “competencias” que podrían desarrollarse en ámbitos incluso antifilosóficos. Una filosofía otra vez ancilar, esclava de este mundo así globalizado.

Las herramientas de argumentación, digamos, podrían impunemente enseñarse en cualquier contexto, fuera de toda referencia filosófica. Sin conexión, por ejemplo, con las llamadas competencias éticas o con los ubicuos valores que, a su vez, podrían ser inculcados sin necesidad una reflexión radical y argumentativa. Ya hace mucho tiempo que Matthew Lipman comparó esta pretensión con la de enseñar técnicas quirúrgicas fuera de los ámbitos de enseñanza relativos a la medicina.

La transversalidad no es cuestionable tanto porque desparrame aquí y allá los

“contenidos” de la Filosofía, sino porque, al aislarlos del contexto disciplinar filosófico y didáctico-filosófico, al abstraerlos del espacio y las prácticas que les dan sentido, al separarlo de los métodos y contenidos filosóficos y didáctico-filosóficos, los hace no filosóficos, por no decir antifilosóficos.

Hay un riesgo opuesto, sin embargo, que consistiría en aislar la Filosofía en sólo una o varias segmentaciones curriculares, correspondientes a disciplinas filosóficas más o menos interrelacionadas, pero separadas del resto del currículo. Ello podría implicar la renuncia a una educación filosófica, en la medida en que —de hecho— podría constituirse en una pequeña isla filosófica en un mar antifilosófico.

De algún modo en Uruguay hemos estado (y estamos) en una situación de ese tipo. Nos apoyamos en la noción de “función filosófica” (así como hay discursos que son “utopías”, pero puede analizarse la “función utópica” en cualquier discurso —Roig—, hay una asignatura que es “Filosofía” y hay una “función filosófica” que se cumple o no en toda asignatura y aun en toda actividad

educativa). Desde ella, los caminos que esbozamos apuntan a sostener la existencia de una asignatura llamada “Filosofía” (actualmente, tres años, tres horas semanales en todas las orientaciones y opciones), sustentada en una didáctica filosófica, y proponer además: *a)* la inclusión de algo así como un “diezmo” (Morin) para la “función filosófica” de cada disciplina, dedicado a la reflexión crítica sobre los límites de la propia disciplina y sus fronteras y vínculos con otras, y *b)* un espacio curricular filosófico de articulación de la “función filosófica”. El segundo de estos aspectos cuajó en la concesión del espacio llamado de “crítica de los saberes”. Este espacio —si bien mucho más reducido que en nuestra propuesta inicial— ha resultado una experiencia de gran riqueza que habilita algunas expectativas auspiciosas. Al menos nos lleva a plantearnos el problema de ir logrando una educación filosófica a todos los niveles, incluyendo los relativos a la formación docente.

Notas

¹ <mlangon@gmail.com>.

MATERIAS ELIMINADAS POR LA SEP-HELGUERA

La JORNADA, JUEVES 23 DE ABRIL DE 2009¹



1 <<http://www.jornada.unam.mx/2009/04/23/index.php?section=cartones&id=2>>.

DESPLEGADO PÚBLICO EN CONTRA DE LA DESAPARICIÓN DE LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA BÁSICA EN LA REFORMA DE LA SEP

BOLETÍN, NÚM. 2, MÉXICO, D.F. 30 DE MARZO DE 2009¹

A las autoridades de la SEP.

A la opinión universitaria nacional.

A todos los profesores de nivel medio superior del país.

A la opinión pública.

PRONUNCIAMIENTO CONTRA LA DESAPARICIÓN DE LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA BÁSICA EN LA REFORMA DE LA SEP

La comunidad filosófica nacional se encuentra seriamente preocupada por la desaparición de la Filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país, como se ha establecido en la “Reforma Integral de Educación Media Superior” (RIEMS), publicada el 26 de septiembre de 2008 en el *Diario Oficial de la Federación*, a través del Acuerdo 442.

Esta Reforma busca unificar la enseñanza en todos los subsistemas a partir de lo que denomina “competencias y habilidades”, cuyo fin es el de formar individuos que se incorporarán al mercado de trabajo nacional, en el marco de la llamada “globalización”. En la RIEMS, la Filosofía se ha eliminado del conjunto de disciplinas básicas, siendo diluida en las competencias genéricas, y el único papel que se le asigna se expresa en una nota a pie de página del mencionado acuerdo, en la que se declara que tendrá “un carácter transversal” y “podrá incluirse si se considera pertinente”, es decir, en forma evidentemente aleatoria y discrecional. Asimismo las humanidades se omiten como área básica en la formación

de los estudiantes, considerándose indispensables y suficientes sólo a las Matemáticas; algunas ciencias naturales y sociales y la comunicación.

Es evidente que los rasgos generales de esta Reforma provienen de las indicaciones de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) y de los Acuerdos de Bolonia y el Proyecto Tuning para la Unión Europea, que no son pertinentes para nuestro país, el cual debería realizar una reforma educativa tomando en cuenta su propia historia y sus características como nación. De igual forma, las críticas que han surgido en Europa al Plan Bolonia deberían de ser interpretadas como un llamado de atención a los autores e impulsores de esta Reforma. Por otro lado, el gobierno mexicano no debería estar en contra de las principales orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo que ha estado realizando esfuerzos universales, justamente en un sentido opuesto, es decir, para que la Filosofía, por su carácter humanístico, no sólo se enseñe en el bachillerato sino en todos los ámbitos de la

sociedad. La UNESCO, de la cual forma parte activa nuestro país y aprueba sus resoluciones, ha expuesto, de manera expresa a través de sus documentos, que la Filosofía contribuye a la formación de la ciudadanía, al respeto a la multiculturalidad, a los derechos humanos, al pensamiento crítico y a la democracia, objetivos aducidos, al menos en apariencia, por la RIEMS.

Desde la República Restaurada hasta ahora, la Filosofía ha sido uno de los principios rectores que guiaban los planes y programas de estudio del bachillerato; sin embargo hoy, por primera vez, se decide, en forma inconsulta, eliminar las materias filosóficas. Se puede demostrar ampliamente la importancia y necesidad de disciplinas como la Ética, la Estética, la Lógica, la Teoría del Conocimiento o la Historia de la Filosofía como parte esencial de la formación de los estudiantes. Lejos de lo que pudiera pensarse, estas disciplinas contribuyen a que cualquier persona desempeñe de una mejor manera cualquier actividad.

La enseñanza de la Filosofía debería implicar el desarrollo de una formación que tiene como resultado la constitución de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Este primer contacto, y por desgracia casi único, de los jóvenes con el quehacer filosófico los hace más conscientes de sí mismos y del mundo en que viven, permitiéndoles una verdadera educación en valores frente a la corrupción, a la desigualdad extrema, a la discriminación y a la ignorancia.

La nueva reforma de la Secretaría de Educación Pública (SEP), concentrada en el adiestramiento práctico-utilitario, atenta en contra de este tipo de formación, en un mundo cuyas tendencias principales son el productivismo que ha llevado a la destrucción de los sistemas ecológicos, a la automatización y sus efectos, a la inequidad, a

la crisis de valores y a la transición hacia una nueva figura del mundo.

Por todo lo anterior, los abajo firmantes, presidentes de asociaciones filosóficas nacionales, directores de facultades, departamentos e institutos de Filosofía y humanidades, y miembros de la comunidad filosófica nacional e internacional, nos pronunciamos, en forma enérgica, en contra de la marginación y desaparición de la Filosofía como parte de la formación básica del bachillerato y solicitamos a la SEP su integración como disciplina básica. De no adoptarse esta medida, además de la grave ausencia de una formación humanística del estudiante, inevitablemente llevará a la desaparición de las carreras de Filosofía en todo el país, ocasionando un profundo daño a la cultura y la vida nacionales.

La comunidad filosófica nacional no está en contra de formar a personas en el más alto nivel de sus capacidades y habilidades, pero al mismo tiempo considera como absolutamente necesaria una formación filosófica para que pueda cumplirse dicho fin.

Hacemos un llamado a las instituciones de educación superior de México y el mundo, a las asociaciones profesionales y a la opinión pública a sumarse a esta declaración.

Observatorio Filosófico (orden alfabético):

Ángel Alonso Salas (UNAM-FES-Acatlán y CCH Vallejo-UNAM), Juan Carlos Ayala Barrón (Universidad Autónoma de Sinaloa), Dante Bello Martínez (CCH Sur-UNAM), Victoria Carrasco (medios de difusión), Francisco Javier Concha Leal (Colegio de Bachilleres), Shirley Florencia de la Campa (IEMS. Sistema semiescolarizado), Lucio Sergio Flores Andrade (CCH Oriente-UNAM), Guillermo Hurtado Pérez (Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM), Amalia Xóchitl López Molina (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM), Raymundo Morado Estrada (IIF-UNAM), Ausencio Pérez Olvera (IEMS. Sistema

escolarizado y CCH), Virginia Sánchez Rivera (CCH Vallejo-UNAM); Eduardo Sarmiento (UAM-I), José Alfredo Torres (Facultad de Contaduría-UNAM), Carmen Trueba (UAM-I), Gabriel Vargas Lozano (Departamento de Filosofía de la UAM-I).

Representantes: Estado de México: Juan Monroy, Facultad de Humanidades de la UAEM. Guerrero: Alfonso Aguario (Comisión de Reforma de la UAG); Jalisco: José Clemente Castañeda (U. de G.); Puebla: Célida Godina (BUAP) (Sus firmas y las de las organizaciones y comunidad firmantes constan en el libro de registro de nuestra página de

Web: <<http://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/>>)

Invitamos a todas las asociaciones, a los profesores, a los estudiantes y a las personas afines a esta causa en el país a adherirse a este pronunciamiento y participar, tanto en nuestros espacios electrónicos como en las acciones que llevaremos a cabo.

Nota

¹ Página Web de “Observatorio Filosófico”: <<http://observatoriofilosoficomx.blogspot.com>>.

Blog de “Observatorio Filosófico”: <<http://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/>>.

DR. MIGUEL SZÉKELY PARDO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

México, D.F., 22 de abril de 2009

A la Comunidad Integrante y Adherente
del Observatorio Filosófico por la Defensa de la Filosofía
PRESENTE

He leído con mucho interés las preocupaciones y reflexiones expresadas en el Observatorio Filosófico en relación con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Es mi intención atender la percepción según la cual dicha Reforma “considera la desaparición de la Filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país”.

Al respecto, quisiera iniciar enfatizando que comparto totalmente el objetivo de lograr que el bachillerato garantice la formación humanista de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y re-

flexivo, para que afronten en mejores condiciones los desafíos del siglo XXI.

Comparto también la convicción de mantener y reforzar los aportes de la Filosofía en la formación de los estudiantes del bachillerato de nuestro país. Es innegable que esta área tiene un papel esencial en el propósito de que los jóvenes cuenten con los elementos necesarios para guiar su vida por sus propios razonamientos y convicciones, que sean personas conscientes, responsables, comprometidas y puedan hacerse preguntas y cuestionamientos sobre su propia vida y sobre la sociedad de la que forman parte. La enseñanza de la Filosofía

es fundamental para continuar en la construcción de una sociedad libre, para consolidar nuestra democracia, y para poder actuar responsablemente en la lucha contra la desigualdad.

Por estos motivos, y gracias a la participación de todas las autoridades educativas estatales, de las instituciones pertenecientes a la Red de Bachilleratos de ANUIES, y de un amplio número de especialistas, investigadores y docentes, la Reforma, lejos de eliminar la Filosofía de los planes y programas de estudio, se propone reforzarla y dotarla de una amplitud mayor a la que ha tenido en los modelos tradicionales.

Es un hecho que la Filosofía ha estado presente en el conjunto de la Reforma a partir de los trabajos que académicos, profesores y autoridades hemos realizado para construirla. El planteamiento de la Reforma incluso va más allá de la presencia de materias específicas relacionadas con la Filosofía. Con la Reforma, adicionalmente a la incorporación de dichas materias en los planes y programas de estudios, se da cabida a que sus contenidos se apliquen de manera transversal en otros campos de conocimiento.

Una directriz relevante de la Reforma ha sido aceptar y preservar la diversidad de los modelos educativos en el bachillerato, que se están impartiendo en instituciones federales, estatales y en las universidades autónomas. Ello implica que podemos comprobar la vigencia de la Filosofía como asignatura en los mapas curriculares; en este sentido la Reforma no ha impuesto o desaparecido disciplina alguna, incluyendo por supuesto aquellas relacionadas con el campo de la Filosofía.

La Reforma no pretende en absoluto la homogenización de los planes y programas de estudio en el país. Se plantea un Marco Curricular Común definido a partir del Perfil del Egresado del Bachillerato. Este

perfil se expresa en un conjunto de competencias genéricas que son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar: las que les permiten comprender el mundo e influir en él; los capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes los rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias fundamentales.

Las competencias disciplinares básicas, por su parte, dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el Perfil del Egresado de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. Las competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las competencias profesionales (para el trabajo) que complementan el Marco Curricular Común serán definidas por los subsistemas educativos de acuerdo con su filosofía y propósitos institucionales.

Una ventaja importante del enfoque del Marco Curricular Común es que reconoce la diversidad y permite que la Reforma se concrete en cada entidad, subsistema educativo y escuela según las circunstancias locales y de las particularidades de los alumnos en las diferentes regiones de nuestro país.

La Filosofía, al igual que la Historia, se ha ubicado en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y está presente en las estructuras curriculares de las distintas opciones de bachillerato como asignatura con denominaciones diversas.

En ocasiones la refieren de manera general y en otras la remiten a alguna de sus ramas o a enfoques que la articulan con otros campos del saber; ejemplos de estas denominaciones son Filosofía I y Filosofía

II; Ética y Valores; Lógica; Estética; o Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores.

Debe subrayarse que la Reforma planea un alcance mayor para el campo de la Filosofía que en la anterior organización del bachillerato. En las once competencias genéricas que constituyen el Perfil del Egresado, la Filosofía adquiere una dimensión adicional. No solamente hace necesario que se aborde como disciplina específica o en algunas ramas, sino que habrá de desarrollarse a lo largo de la educación en el bachillerato para que se logre la formación integral prevista en el Perfil del Egresado. Estamos convencidos de que la Filosofía es indispensable para formar jóvenes que al concluir el bachillerato se autodeterminen y cuiden de sí mismos en su desarrollo como seres humanos; piensen crítica y reflexivamente; participen con responsabilidad en la sociedad y contribuyan al desarrollo sustentable.

La labor indispensable de quienes enseñan Filosofía y las demás materias que conforman las humanidades en nuestros bachilleratos no se verá en absoluto afectada por la Reforma. Por el contrario, estoy convencido de que su papel en la formación de los alumnos adquirirá mayor relevancia que en el pasado.

Ésta es una Reforma que hemos elaborado y seguiremos enriqueciendo los mexicanos. Obedece al propósito de formar mejor a nuestros jóvenes y a la necesidad

de combatir los problemas que nuestros bachilleratos enfrentan. A lo largo del ciclo del bachillerato perdemos a un tercio de los alumnos que lo inician. Es una realidad inaceptable que estamos obligados a superar. Entre otros puntos, la Reforma busca una mayor pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio. La Reforma ha hecho acopio de la rica experiencia educativa que existe en nuestro país para atender las necesidades del México de hoy.

Estoy seguro de que el punto de vista de la comunidad de filósofos permitirá enriquecer los contenidos de la Reforma y, desde luego, mejorarlos. Por tal motivo, me complace extenderle una cordial invitación para reunirnos y poder compartir cuidadosamente sus reflexiones. Con gusto revisaremos y tomaremos en cuenta sus propuestas.

La Subsecretaría a mi cargo se permite formular una invitación para la conformación de un grupo de trabajo que haga una revisión más puntual sobre el muy importante lugar de la Filosofía en la Reforma y su papel indispensable en la formación integral de los millones de jóvenes a los que servimos por medio del sistema educativo. Le expreso nuestra más amplia disposición para realizar las reuniones que sean necesarias.

Sin más por el momento, quedo a sus órdenes y le manifiesto mi agradecimiento y respeto por sus aportaciones.

Dr. Miguel Székely Pardo

C. SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

MTRO. ALONSO LUJAMBIO IRAZÁBAL.

C. SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

C. DR. MIGUEL SZÉKELY PARDO.

PRESENTES

La comunidad filosófica nacional conformada por profesores, investigadores y miembros de diversas asociaciones e institutos de enseñanza e investigación, manifiesta su inconformidad debido a la inminente desaparición de las materias de Filosofía en los planes de estudio en el nivel medio superior.

Esta situación deriva de que la actual Reforma, llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública en el bachillerato, no considera las humanidades como un campo disciplinar dentro del Marco Curricular Común, en el mismo rango de los otros campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación. Las Humanidades, en el Marco Curricular Común, desaparecen; no se incluye la enseñanza de la Lógica, la Ética, la Filosofía Mexicana, las doctrinas filosóficas ni la Epistemología en el diseño de las Disciplinas Básicas definidas para la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), como puede constatarse en el *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo 444, con fecha 21 de octubre de 2008.

Los rasgos generales de esta Reforma se fundamentan en indicadores de la OCDE y de los acuerdos de Bolonia para la Unión Europea, pero en México debemos hacer nuestra propia Reforma después de un debate en el que aflore el tipo de país que deseamos construir, partiendo de las características propias como Nación. El gobierno

mexicano tampoco puede ir en contra de los principios y orientaciones de la UNESCO, los cuales impulsan la enseñanza de la Filosofía no sólo en el nivel medio sino también en todos los ámbitos de la sociedad. La UNESCO, de la cual forma parte activa nuestro país, ha expuesto en sus documentos que la Filosofía contribuye a la formación de la ciudadanía, del multiculturalismo, del pensamiento crítico y de la democracia, objetivos que son pretendidos por la RIEMS a partir de desarrollar “Competencias Genéricas”, para las cuales la Filosofía es fundamental. Algunas de estas competencias son las siguientes:

[El estudiante] “se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue; enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades; elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida; analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones; asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones [...]; escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue;

identifica las ideas claves de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas; sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva; elige fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad; evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias; reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta; estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.”

Es curioso: a ninguna de las competencias anteriores se les llama “filosóficas”, aunque todas lo son y, por lo tanto, la enseñanza de la Filosofía las ampliaría y profundizaría con mayor y mejor sustento.

Durante siglos la Filosofía ha estado presente en el desarrollo de las grandes culturas, en la emancipación y el progreso humano: en el paso del mito a la racionalidad en la antigua Grecia; en los grandes paradigmas religiosos, políticos y culturales de la Edad Media; en la emancipación del hombre a partir del Renacimiento; en la cimentación de la ciencia moderna y en los grandes cambios políticos a nivel mundial, fruto de la Ilustración. México no es excepción: detrás de la Independencia estuvo el pensamiento ilustrado de Miguel Hidalgo y José María Morelos y Pavón; enfrentando al régimen opresor de Santa Anna e impulsando la República Juarista, estuvieron los liberales y positivistas, como Gabino Barreda y Melchor Ocampo; también destacaron aquellos impulsores de grandes acontecimientos políticos, culturales y sociales, antes, durante y después de la Revolución mexicana (Justo Sierra, Ezequiel A. Chávez, Antonio Caso y José Vasconcelos, Samuel Ramos y Francisco Larroyo, entre otros).

Todos contribuyeron a forjar en México una sociedad más justa, libre e igualitaria en tiempos difíciles.

Importa resaltar que, desde la República Restaurada hasta la actualidad, la Filosofía ha sido uno de los principios rectores de los planes de estudio del Bachillerato, sin embargo, hoy, por primera vez, en forma inconsulta e injustificada, se decide eliminar las materias filosóficas, empezando por la Lógica, la cual, desde los tiempos de Gabino Barreda, cumplía la función de proporcionar al estudiante los elementos para la generación de un pensamiento correcto. De igual forma, puede demostrarse la importancia y necesidad de asignaturas como la Ética, la Estética, la Teoría del Conocimiento, la Filosofía Política y la Historia de la Filosofía que han sido parte fundamental de la formación estudiantil, permitiendo el mejor desempeño de actividades esenciales para el progreso social.

En contra de la tradición histórica fructífera del México moderno y de lo recomendado por la UNESCO, la actual Reforma educativa impulsa la desaparición paulatina de la Filosofía (determinante y sustancial en la educación media superior); también con esta medida contribuye a su desaparición en las universidades. La tendencia se ha expresado bajo distintos signos en las últimas dos décadas: se han hecho intentos de desaparecer las carreras de Filosofía en algunas universidades del país, de reducir y eliminar materias filosóficas en los planes de estudio de distintas instituciones de nivel medio superior; se han hecho intentos de reducir horas para la enseñanza de estas materias. La sustitución de las disciplinas filosóficas por otras afines como “Construcción Ciudadana”, “Formación Ciudadana y Ética” o “Argumentación Filosófica”, que se iniciarán a partir de agosto de este año, implican un real desplazamiento del filósofo y de la Filosofía en la educación nacional.

No debe abandonarse la formación humanística y filosófica del joven bachiller en un país donde los problemas sociales, económicos, políticos, culturales, ecológicos, etcétera, están a la orden del día. No debe fomentarse una sociedad carente de valores éticos, de reflexión crítica, de análisis lógico; carente de conciencia del sentido de su propia vida y de su entorno, que hace análisis respecto de la ciencia y la tecnología modernas, que analiza su participación política con responsabilidad. No debe protegerse a la sociedad suprimiendo la reflexión filosófica y humanística en un nivel educativo conformado por millones de jóvenes mexicanos entre 15 y 18 años, a punto de ser ciudadanos votantes, a punto de emprender una profesión, o a la mayoría que concluye sus estudios en el bachillerato por motivos diversos, insertándose en el mercado laboral o la responsabilidad familiar; o a muchos otros que están expuestos, por su edad o por su condición familiar y social, a caer en actividades ilícitas o en adicciones.

Las diversas disciplinas filosóficas (como la Lógica, la Ética, la Estética, la Filosofía Mexicana, la Filosofía Política y la Epistemología) permitirán a los egresados constituirse en ciudadanos autónomos, libres, reflexivos sobre su problemática y responsables en la toma de decisiones; les brindarán elementos para desempeñarse de mejor forma en cualquier actividad, laboral, profesional, social, etcétera, contrarrestando la apatía, la indiferencia, la corrupción, la enajenación, la explotación y la ignorancia. Además les inculcarán la tolerancia intercultural, los medios para la conformación de un pensamiento claro sobre su propio potencial y sus límites; promoverán el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de los otros; educarán en la paz y los valores democráticos; justificarán opiniones en forma argumentada; consolidarán el cono-

cimiento y el buen juicio. Debido a la crisis de valores que afecta de manera especial a la juventud, se requieren individuos que sustenten la vida en principios para poder resolver la conflictividad social.

Todo lo anterior bastaría para demostrar la importancia y necesidad de la Filosofía como parte de la educación.

De continuar eliminando disciplinas filosóficas, esta Reforma estaría atentando contra una educación que ponga como centro la humanización de los seres humanos (en un mundo propiciador de enormes desigualdades, destrucción de los sistemas ecológicos, automatización, problemas en bioética, crisis de los valores y un complejo tránsito hacia una nueva democracia). La Filosofía es más necesaria que nunca para ofrecer a la juventud lo básico para una vida más digna y más humana.

Por lo asentado, la comunidad filosófica de México se pronuncia enérgicamente en contra del desplazamiento y la desaparición de las disciplinas filosóficas, y solicita a la SEP que las incluya como tales, como disciplinas básicas y obligatorias en los planes y programas de estudio del nivel medio superior en todo el país. Asimismo solicita que se ubiquen las materias de Filosofía dentro de un campo disciplinar de las Humanidades, que debería agregarse a los ya existentes. Sin estas medidas, la sociedad, las futuras generaciones, serán aún más vulnerables a la manipulación, a la esclavitud de las conciencias, a la degeneración y vicios sociales, a la pérdida de la libertad y de la responsabilidad personal y social; a la crisis de valores que afecta principalmente a la juventud; pero además orillará a la desaparición de la Filosofía en las universidades. Responsables de nuestra sociedad somos todos: maestros, autoridades institucionales y federales. Nos toca trazar el futuro que les dejamos a las próximas generaciones.

Les solicitamos atentamente que se nos haga llegar su decisión sobre nuestra petición y, al mismo tiempo, les solicitamos una audiencia, a la mayor brevedad posible. Debido a que nuestra petición la avala toda la comunidad filosófica y muchos distinguidos miembros de la comunidad científica y cultural; estamos muy interesados en planear nuestra solicitud directamente. Su respuesta será informada a toda la sociedad.

México, DF, 23 de abril de 2009.

Domicilio para notificaciones:

Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Circuito Mario de la Cueva s/n.

Ciudad Universitaria. México, D.F. CP 04510.

Tel.: 56 22 72 43

Correo electrónico: <observatoriofilosofico@gmail.com>

Observatorio Filosófico de México.

Asociación Filosófica de México. Presidente: Dr. Raymundo Morado.

Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía. Presidente: Lic. Juan Carlos Ayala Barrón.

Ixtli, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior. Presidente: Lic. Ausencio Pérez Olvera

Instituto de Investigaciones Filosóficas. Director: Dr. Guillermo Hurtado Pérez.

Por el Observatorio Filosófico:

Mtro. Gabriel Vargas Lozano (coordinador).

Dr. Alfredo Torres (vocero).

Se agregan algunas de las instituciones que avalan nuestra petición:

ADHERENTES

Asociaciones

Asociación Filosófica de México. Presidente: Dr. Raymundo Morado.

Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía. Presidente: Lic. Juan Carlos Ayala Barrón.

IXTLI, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior. Presidente: Lic. Ausencio Pérez Olvera

Asociación Iberoamericana de Filosofía Política. Presidente: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda.

Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades. Presidente: Mtro. Alberto Ruiz Quiroz.

Asociación de Historiadores en Ciencias y Humanidades. Presidente: Dr. Alberto Saladino.

Academia Mexicana de Lógica. Presidente: Dr. José Alfredo Amor.

Asociación de Filosofía y Liberación. Presidente: Dr. Enrique Dussel

Asociación filosófica de Guadalajara. Presidente: Mtro. José Clemente Castañeda

Frente Social por la Soberanía Popular, Zacatecas (Coordinación: Mirna E. Puch Ceballos, Efraín Arteaga Domínguez,

Gregorio Sandoval Flores, Manuel Contreras Cordero, José Santos Cervantes)

Instituciones, coordinaciones, centros, seminarios:

Instituto de Investigaciones Filosóficas. Director: Dr. Guillermo Hurtado.

Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Directora: Dra. Gloria Villegas.

Posgrado en Humanidades de la UAM-I. Coordinador: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda.

Coordinación del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinador: Dr. Carlos Oliva.

Seminario Permanente de Filosofía Mexicana. Fac. F y L. UNAM. Coordinadora: Dra. María del Carmen Rovira.

Centro de Filosofía Latinoamericana e Ibérica de la UAM-I. Responsable: Mtro. Gabriel Vargas Lozano.

Centro de Estudios Sociales Antonio Gramsci. Presidente: Dr. Francisco Piñón Gaytán.

Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara: Dr. Miguel Romero Morett.

Seminario de Ética y Bioética. Directora: Dra. Juliana González Valenzuela.

Facultad de Filosofía y Letras BUAP. Director: Dr. Alejandro Palma Castro

Coordinación de la Licenciatura en Filosofía-UAT: Mtro. José Antonio Mateos Castro

Dirección General de Educación Media Superior-BUAP. Directora: Mtra. María del Rocío Rivera Castillo.

Academia de Filosofía de la Dirección General de Educación Media Superior-BUAP. Silvino Romero Tetzicatli.

Coordinador de la Licenciatura en Filosofía, del Departamento de Filosofía de la UATLAXCALA. Mtro. José Antonio Mateos Castro.

Centro Universitario de Integración Humanística.

Red de Cuerpos Académicos de Escuelas y Facultades de F y L (Universidades: Aguascalientes; Colima; Guerrero; Tlaxcala; Sinaloa). Dr. Ramón Espinoza y Dra. Sonia Torres.

Profesores e investigadores eméritos:

Dr. Ramón Xirau (IIF-UNAM)

Dr. Adolfo Sánchez Vázquez. Profesor emérito de la FFL-UNAM. Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía.

Dr. Luis Villoro. Investigador emérito del IIF-UNAM. Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía.

Dra. Juliana González Valenzuela. Emérita de FFL-UNAM. Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía.

Dr. Pablo González Casanova. Ex rector de la UNAM.

Dr. Enrique Semo. Fac. de Economía de la UNAM.

Dr. Octavio Rodríguez Araujo. Fac. de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Dr. Rodolfo Stavenhagen. Colegio de México.

Dr. Ricardo A. Neri Vela.

Dr. Enrique Dussel. UAM-I

Dra. Mariflor Aguilar Rivero. FFL-UNAM.

Dra. María del Carmen Rovira. FFL-UNAM.

Dr. Ambrosio Velasco. UNAM.

Dra. María Rosa Palazón. IIF-UNAM.

Dr. Alejandro Herrera. IIF-UNAM.

Dr. Héctor Díaz Polanco. CIESAS.

Dr. Federico Álvarez. FFL-UNAM.

Dr. José Alfredo Amor. Fac. de Ciencias de la UNAM.

Dr. Cuauhtémoc Mayorga. U. de G.

Dr. Roberto Hernández Oramas. BUAP

Dra. Virginia Aspe Armella. Fac. de Filosofía de la UP.

Dra. María del Carmen García. Fac. de Filosofía y Letras de la BUAP.

Lic. Pedro Montalvo Piedra. ColdeBa.

Dr. Carlos A. Moreno Martínez. UAQ.

Lic. Alfonso Vázquez Salazar. CCH-Vallejo (UNAM) y IEMS-Coyoacán.

Dr. Oscar Correas. CHICH-UNAM.

Dr. José Antonio Robles.

Dr. Horacio Cerruti.

Dr. Juan Manuel Silva Camarena.

Dr. Ángel Xolocotzi.

Dra. María del Carmen García.

Dr. Jaime Ornelas Delgado. UAT.

Dra. Paulina Rivero. FFL-UNAM.

Lic. Pedro Joel Reyes. Universidad Abierta de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNAM.

Mtra. Sylvia Jaime. UANL

Dr. Gustavo Leyva. UAM-I

Dr. Enrique González Ruiz. UACM

Dr. Pedro Stepanenko.

Dr. Guillermo Villaseñor García. Universidad de la Tierra.

Dr. Carlos Imaz Guispert.

Dr. Raúl Alcalá.

Frente por la Soberanía Popular. Zacatecas, Zac. (Por 24 asociaciones y sindicatos: Mirna E. Puch Ceballos) Periódico *Síntesis* (Puebla).

Adherentes de Chile, España, Perú, Argentina, Brasil y Uruguay.

Observatorio Filosófico (en orden alfabético):

Ángel Alonso Salas (UNAM-FES-Acatlán y CCH Vallejo-UNAM), Juan Carlos Ayala Barrón (Universidad Autónoma de Sinaloa), Dante Bello Martínez (CCH Sur-UNAM), Victoria Carrasco (medios de difusión), Francisco Javier Concha Leal (Colegio de Bachilleres), Shirley Florencia de la Campa (IEMS. Sistema semiescolarizado), Lucio Sergio Flores Andrade (CCH Oriente-UNAM), Guillermo Hurtado Pérez (Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM), Amalia Xóchitl

López Molina (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM), Raymundo Morado Estrada (IIF-UNAM), Ausencio Pérez Olvera (IEMS. Sistema escolarizado y CCH), Virginia Sánchez Rivera (CCH Vallejo-UNAM); Eduardo Sarmiento (UAM-I), José Alfredo Torres (Facultad de Contaduría-UNAM), Carmen Trueba (UAM-I), Gabriel Vargas Lozano (Departamento de Filosofía de la UAM-I).

Representantes: Estado de México: Juan Monroy, Facultad de Humanidades de la UAEM. Guerrero: Alfonso Aguero (Comisión de Reforma de la UAG); Jalisco: José Clemente Castañeda (U. de G.); Puebla: Célida Godina (BUAP) (Las firmas de cada uno constan en el libro de registro de nuestra página de Web: <<http://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/>>)

México, D.F. 28 de abril de 2009

C. LIC. FELIPE CALDERÓN HINOJOSA

PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

DR. ALONSO LUJAMBIO IRAZÁBAL

SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DR. MIGUEL SZÉKELY PARDO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PRESENTES

En los dos desplegados que hemos publicado: el primero el día 30 de marzo en la página Web del Observatorio Filosófico de México, y el segundo el día 27 de abril, en el periódico *La Jornada*, así como en la carta enviada a usted el día 23 de abril de 2009, hemos argumentado en torno a la necesidad de que la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que está

llevando a cabo la SEP, le otorgue a la Filosofía el lugar que merece como un saber que tiene tres mil años de existencia.

Por tal motivo proponemos:

PRIMERO: Que se agregue el campo disciplinar de Humanidades a los mencionados en el Acuerdo 444 del 21 de octubre de 2008, Capítulo III, Artículo 7.

SEGUNDO: Que se incluya en dicho campo disciplinar la Filosofía y las competencias disciplinares básicas correspondientes. Estas competencias podrán desarrollarse mediante asignaturas tales como Lógica, Ética, Introducción a la Filosofía, Estética, Filosofía Mexicana, Filosofía Política.

TERCERO: Que se formule un nuevo Acuerdo en el que se incluyan los dos puntos anteriores y se publique en el *Diario Oficial de la Federación*.

En espera de su pronta respuesta, lo saludamos atentamente.

Atentamente,

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO

Dr. Raymundo Morado, presidente de la Asociación Filosófica de México, A. C.

Lic. Juan Carlos Ayala, presidente del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía

Dr. Guillermo Hurtado Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

Mtro. Ausencio Pérez Olvera, presidente de Ixtli, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior.

Mtro. Gabriel Vargas Lozano, coordinador del Observatorio Filosófico de México y ex presidente de la Asociación Filosófica de México, A. C.

Dr. José Alfredo Torres, vocero del Observatorio Filosófico de México, Colegio de Bachilleres y UNAM.

Miembros del Observatorio Filosófico de México:

Dr. Ángel Alonso Salas (FES Acatlán y CCH Vallejo-UNAM).

Mtro. Dante Bello Martínez (CCH Sur-UNAM).

Loc. Victoria Carrasco (comunicóloga).

Lic. Francisco Javier Concha Leal (Colegio de Bachilleres).

Mtra. Shirley Florencia de la Campa (IEMS).

Lic. Lucio Sergio Flores Andrade (CCH Oriente-UNAM).

Lic. Virginia Sánchez Rivera (CCH Vallejo-UNAM).

Mtro. Eduardo Sarmiento (Posgrado de Filosofía Política UAM-I).

Dra. Carmen Trueba Atienza (Departamento de Filosofía UAM-I).

POR QUÉ LA FILOSOFÍA DEBE FORMAR PARTE DEL BACHILLERATO

LA JORNADA DE MICHOACÁN, 30 DE ABRIL DE 2009¹

asociación filosófica de guadalajara

Ante la propuesta de reforma federal de la educación media superior (EMS), cuya orientación desatiende las áreas de formación filosófica, y en vista de que el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) ha asumido como propias dichas iniciativas, la

Asociación Filosófica de Guadalajara expone las siguientes

Consideraciones:

1. Que es inherente a todo ser humano y fundamento de la vida democrática de

una nación la capacidad de razonamiento y argumentación.

2. Que el bachillerato cumple esencialmente una función propedéutica, a la que podemos asociar otras finalidades.
3. Que la vida democrática se constituye por una pluralidad de voces, las cuales deben participar en los debates de la vida social y que requieren de herramientas argumentativas.
4. Que la Filosofía es la sistematización de la argumentación y la racionalización, cuyos frutos se manifiestan en las sociedades contemporáneas a través de sus sistemas democráticos, sus producciones artísticas, sus avances científicos y sus innovaciones tecnológicas.
5. Que la Filosofía es la disciplina que encarna la reflexión humana, sin la cual no podríamos comprender al hombre, sus obras y expectativas.

Por lo anterior asumimos como un compromiso moral externar lo siguiente:

1. Es imprescindible que toda propuesta educativa contenga asignaturas que permitan desarrollar en el estudiante, las habilidades previamente descritas.
2. Específicamente el bachillerato debe incluir asignaturas que posibiliten una amplia cultura en el egresado, de tal forma que sean la base de su formación personal y social.
3. El bachillerato debe dotar al estudiante de las actitudes, valores, capacidades racionales y argumentativas para poder expresar sus pensamientos, considerando que la argumentación es la única vía posible para dirimir las diferencias en una sociedad plural y diversa, en oposición a las conductas irracionales, incluida la violencia.

Respecto a la intención de impulsar el modelo de Bachillerato General de Com-

petencias (BGC) por parte de la Secretaría de Educación Pública y el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, asumimos la siguiente

Postura

1. Partiendo del reconocimiento de que la Filosofía está implícita en todas las disciplinas, siempre ha tenido una función transversal. Pero consideramos que debe constituirse, junto con otras disciplinas, como una línea de formación humanista, porque en ella descansan explícitamente las capacidades argumentativas y racionales que constituyen la naturaleza del ser humano.
2. Al estar alejada la propuesta del BGC de la UdeG de lo antes expuesto y que no es suficiente la aparición de las palabras “filosofía”, “lógica”, “ética”, “reflexión”, “argumentación” y “razonamiento”, entre otras, consideramos que es necesario que existan contenidos filosóficos explícitos, vinculados con la tradición filosófica.
3. Dado que el modelo del BGC de la UdeG promueve únicamente el uso práctico e inmediatista de los saberes sobre la formación cultural y humanística, planteamos que esta última es una competencia fundamental para todo ser humano, por lo que es inadmisibles diluirla en materias cuyos contenidos distan mucho en atender esta crucial orientación.
4. Al ser el término “competencia” muy importante en la propuesta antes mencionada, a lo largo del documento base, no se halla una definición precisa y rigurosa, generando así confusión y desorientación interpretativa.
5. Lamentamos que en la elaboración de la propuesta no estén reflejadas las perspectivas de las diferentes comunidades de expertos, de las múltiples disciplinas (y particularmente las humanísticas),

comenzando por las comunidades de la Universidad de Guadalajara.

6. La propuesta del BGC debe contener a la Lógica, a la Filosofía, a la Ética y a la Estética como materias básicas en el modelo educativo.

Este documento es producto del trabajo colegiado del Comité Directivo de la Asociación Filosófica de Guadalajara A.C.

Responsable: Clemente Castañeda Valencia, Presidente de la Asociación Filosófica de Guadalajara.

Notas

- ¹ <<http://www.lajornadamicchoacan.com.mx/2009/04/30/index.php?section=opinion&article=011a1pol>>.

POR LA DEFENSA DE LA FILOSOFÍA

A las autoridades universitarias.

A los funcionarios de la SEP.

A la comunidad universitaria.

A la opinión pública.

Como personas consagradas a los estudios y a la formación filosófica de los jóvenes en nuestra universidad, estamos preocupados por el destino de las materias filosóficas en el nivel medio superior bajo las actuales autoridades de la SEP, quienes, en nuestra opinión, están inspiradas, al menos en esta ocasión, por un estrecho y miope utilitarismo.

Por decreto presidencial se ha suprimido en estos niveles la enseñanza explícita de la Filosofía, sustituyéndola por una difusa e inaceptable transversalidad. Materias como las filosóficas exigen, dentro de la gran tradición filosófica (tres mil años) que está en el fundamento de nuestra civilización, un tratamiento específico de temas, problemas, obras fundamentales y secundarias, corrientes, teorías, etcétera, que debe realizarse dentro de una estricta disciplina en el estudio y en la transmisión de estos conocimientos. Son conocimientos que, por su carácter especial, no pueden ser equiparados a los tecnocientíficos. Lo que hace de la Filosofía algo tan importante, son las cuestiones fundamentales que es

capaz de plantear y su modo de hacerlo, aspectos que ninguna otra disciplina del saber plantea con la misma radicalidad.

Es en el ámbito de la Filosofía donde se plantean, en su mutua conexión, las preguntas acerca de quién es el hombre, cuál es su destino, qué es la historia, qué es la cultura, qué es la ciencia, qué es la técnica, qué es lo sagrado, etcétera. Las ciencias particulares no pueden sustituir a la Filosofía en su vocación de universalidad y radicalidad, de ahí su función indispensable en la formación de los jóvenes —más en estos tiempos de crisis—, desde luego una formación que apunta a hacer de ellos no sólo útiles operarios del sistema productivo, sino también hombres cabales que puedan ejercer un espíritu crítico para servir a una sociedad verdaderamente democrática. Creemos —y en esto estamos con la explícita recomendación de la UNESCO— que deben abrirse espacios de formación y reflexión filosófica en todas partes y para todas las edades, es decir, que no deben cerrarse los estudios filosóficos, como hoy

lo está haciendo la SEP, sino ampliarse los espacios de reflexión.

Hacemos un llamado a toda la comunidad universitaria para que nos apoye en esta causa que, de ningún modo, es corporativa de un grupo profesional sino, ante todo, es la causa de la Universidad. Para convencerse, basta echar un vistazo a la historia de esta institución y de la cultura en México. Por ello es fundamental defender las Humanidades y por eso elevamos nuestra voz ante las autoridades correspon-

dientes en defensa de la enseñanza de la Filosofía a nivel nacional.

Atentamente,

“Pensar Bien, Para Vivir Mejor”

Puebla, Pue., 18 de mayo de 2009

CONSEJO DE UNIDAD

DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, BUAP

Responsable de la publicación: Célida Godina Herrera

DOCUMENTO EXPUESTO POR EL DOCTOR RAYMUNDO MORADO ESTRADA, EN NOMBRE DEL OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO EN LA “XX REUNIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES EDUCATIVAS (CONAEDU), CAPÍTULO EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR” Y LA ANUIES, EN LA SESIÓN DEL 22 DE MAYO DE 2009, CIUDAD DE MÉXICO:

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO

México, D.F., 22 de mayo de 2009

Dr. Miguel Székely Pardo, Subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública,
Distinguidos miembros de la CONAEDU,
Asistentes a la “XX Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), capítulo Educación Media Superior (EMS)”,

Buenos días.

Ustedes tienen dos problemas: uno apremiante y uno sustancial. El apremiante es la percepción, justificada o no, de que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) desconoce o, peor aún, rechaza el papel de las humanidades dentro del bachillerato. Es un problema especialmente frustrante si consideramos que varias competencias buscadas en la formación de nuestros estudiantes son de una naturaleza filosófica. Pero no lo son explícitamente y

eso conlleva el enorme riesgo, en el que desafortunadamente algunos subsistemas ya han caído, de no aprovechar los instrumentos adecuados para la consecución de las metas que la Reforma plantea.

I.

De las seis exigencias o metas para las que la RIEMS cree que sirve el bachillerato, al menos cinco son enfrentadas mejor mediante la enseñanza de la Filosofía. Las seis exigencias son:

1. –Desenvolverse satisfactoriamente en contextos plurales.
2. –Hacer frente al cada vez más amplio universo de información a su disposición.
3. –Mantener una actitud crítica ante el mundo que los rodea.
4. –Desarrollar soluciones a problemas complejos.
5. –Actuar de manera reflexiva y responsable.
6. –Actualizarse de manera continua.

Al proponer enfrentar estas exigencias, la RIEMS está implícitamente diciendo, “Sería útil enseñar Filosofía en la EMS”.

II.

La falsa percepción de que la RIEMS excluye a la Filosofía es doblemente dañina, porque no solamente no la excluye sino que la precisa. Ése es un problema apremiante y los felicitamos por atajar esa percepción dejando en claro que la falta de mención explícita del Campo Disciplinario de las Humanidades en general y de las Disciplinas Filosóficas en particular no obedecía a un deseo de eliminarlas. Pero ese es solamente el problema apremiante.

Reconocer una enfermedad no es curarla. El que ustedes reconozcan explícitamente a la Filosofía no resuelve sus problemas, pero un buen diagnóstico ayuda a encontrar la solución. Si la Reforma está pidiendo que los alumnos desarrollen las habilidades típicamente filosóficas, que incluyan razonar críticamente, reflexionar, tener una escala de valores, tomar decisiones, saber discutir y argumentar, si ése es el objetivo que perseguimos con la educación, entonces no es difícil ver cuál es la solución. La mejor manera de desarrollar habilidades de índole filosófica es ejercitando la capacidad discursiva precisamente con filosofía.

III.

Una verdadera instrucción filosófica requiere verdaderos cursos de Filosofía, no una simulación en la que se les dan a los subsistemas gatos por liebres y a los alumnos una falsa instrucción. Se requieren asignaturas en las que desde el título y los temas, pasando por los contenidos y la metodología sean realmente filosóficos.

IV

Para resolver el problema a largo plazo, y no solamente simular que lo resolvemos, hay que evitar pensar que una clase de Ética o Axiología pueda ser reemplazada por una de Educación Ciudadana o Civismo. No podemos pretender que una Introducción a la Filosofía pueda ser reemplazada por Estructuras Socioeconómicas de México. No debemos creer que una clase de Lógica pueda ser sustituida por un curso de Comprensión de Lectura. Hay que tener muy claro cuáles son los instrumentos necesarios para cada trabajo.

V.

Por supuesto, la comunidad filosófica de México está dispuesta a colaborar en la clasificación y nomenclatura de las asignaturas filosóficas, así como en la verificación de que los temas, contenidos y metodología son apropiados para las metas perseguidas.

Las buenas noticias son que estas asignaturas ya están presentes en los planes de estudio de muchos subsistemas de EMS. Las malas noticias son que tener asignaturas correctas y buenos programas no es suficiente mientras tengamos profesores sin el apoyo y la preparación necesarios para impartir correctamente su clase. Todos los buenos planes del mundo no fructificarán si nuestro apoyo no llega hasta las aulas.

Han contratado carpinteros para hacer sus trabajos de plomería. Es decir, han puesto a dar Lógica a abogados y médicos,

han puesto a dar Filosofía a literatos o químicos, han puesto a dar Ética a ingenieros o matemáticos. Es gente que trata de hacer su trabajo lo mejor posible pero que si no ha recibido la preparación necesaria, más que fomentar el desarrollo de esas capacidades, logra vacunar a los alumnos en contra de ellas. Tenemos profesores de Lógica cuyos conocimientos llegan apenas a la escolástica tardía, o que aprenden a la carrera y por su cuenta en libros de texto escritos por otros profesores en situaciones no mucho mejores.

No les decimos nada nuevo. Pero el fondo del problema es la falta de conciencia de cuáles son las herramientas correctas. No envíen a una persona sin entrenamiento filosófico a promover capacidades generales o disciplinares que son de índole filosófica. Ustedes no mandarían a un plomero a componer un televisor. Aunque el televisor tiene corrientes, fluidos, conductos, se requieren conocimientos especializados para componerlo. Aunque otras disciplinas hablan de pensamiento argumentado, análisis crítico o desarrollo de valores, estas capacidades no servirán plenamente fuera del marco de una discusión especializada sobre los aspectos problemáticos de nuestras decisiones, los matices sutiles de nuestros objetivos, la argumentación profunda sobre nuestros valores.

VI.

Los subsistemas están tratando de producir las competencias que la Reforma propone. En la medida en que esas competencias son esencialmente filosóficas, requerimos educadores con una buena formación filosófica. Eso exige el diseño de programas de apoyo, diplomados, talleres, apoyos para titulación, etcétera, en la docencia filosófica. Es terrible que un alumno quede vacunado contra la historia o la matemática innecesariamente por el hecho de que sus profesores no tu-

vieron el respaldo necesario para prepararse. Las buenas políticas educativas, como ustedes bien saben, tratan de sentar las bases para el trabajo futuro.

VII.

Los profesores de Filosofía bien entrenados en esta disciplina son los mejores aliados de los subsistemas para conseguir las metas filosóficas explícitamente propuestas por la Reforma Integral del bachillerato. En última instancia, esas metas demandan el educar a un pueblo para el cual la filosofía tenga un significado en su vida práctica.

En breve habrá mejores probabilidades de desarrollar competencias de tipo filosófico sólo mediante una educación filosófica. El OFM puede ofrecer mostrar cómo ayuda la filosofía en estas tareas.

Pero una verdadera educación filosófica sólo se puede obtener a través de verdaderas asignaturas filosóficas. Es decir, con título, temas, contenidos y metodologías estrictamente filosóficos. El OFM puede ofrecerles el dictamen de especialistas sobre qué tan apropiado son esos elementos.

Y la única persona que puede enseñar una asignatura filosófica es alguien con formación filosófica. Eso requiere de programas de formación. El OFM ofrece su colaboración para apoyar la profesionalización del personal docente.

VIII.

El OFM, como su nombre lo indica, tiene la misión de recopilar información de lo que ustedes hacen o planean y ponerla al alcance de la comunidad filosófica del país. Podemos observar y reportar, incluso sugerir. Afortunadamente, la información puede fluir hacia ambos lados. Además de informar a nuestra comunidad, podemos pasar a ustedes la información que la comunidad pueda ofrecerles, incluyendo las sugerencias de especialistas. Podemos, por ejemplo,

clarificar la dimensión filosófica de las diferentes competencias y su relación con el Campo Disciplinario de las Humanidades. El OFM puede colaborar en el refinamiento del perfil mínimo para el docente de asignaturas filosóficas concretas. Podemos apoyar a las asociaciones dentro del OFM para que organicen foros de análisis sobre cómo puede la Filosofía ayudar a la educación en el bachillerato, cuál es su papel y qué puede ofrecer a los estudiantes; y reportar los resultados de esos foros y los consensos de la comunidad de especialistas a ustedes, para que puedan tomar mejores decisiones sobre desarrollo curricular.

Para resumir, el OFM los felicita por haber reducido el problema de la presencia me-

ramente implícita de los objetivos filosóficos de la RIEMS y les ofrece nuestro apoyo para la formación de profesores que puedan impartir verdaderas asignaturas filosóficas, con las cuales pueda haber una verdadera instrucción filosófica que produzca en nuestros alumnos las competencias de corte filosófico propuestas por la Reforma.

Alguien ha dicho que lo que más quiere un artista es la oportunidad de expresarse. Nosotros hemos visto que lo que desean los profesores de Filosofía en este país es, sí, el reconocimiento social, sí, mejores condiciones de trabajo, pero sobre todo la oportunidad de hacer el trabajo bien. En eso todos saldremos beneficiados.

Muchas gracias.

PROPUESTA DE ACUERDO ACEPTADA POR UNANIMIDAD EN LA XX REUNIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES EDUCATIVAS (CONAEDU), CAPÍTULO EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA ANUIES, EN LA SESIÓN DEL 22 DE MAYO DE 2009, CIUDAD DE MÉXICO.

Como primer orden del día, se revisó y votó la siguiente propuesta, que versa sobre el fortalecimiento de las Humanidades en la riems. Representantes del Observatorio Filosófico de México asisten a esta reunión con derecho a votar, invitados por el Subsecretario de Educación Media Superior, Dr. Miguel Székely Pardo: Gabriel Vargas Lozano, José Alfredo Torres, Juan Carlos Ayala Barrón, Guillermo Hurtado Pérez, Raymundo Morado Estrada, Virginia Sánchez Rivera y Ausencio Pérez Olvera.

Propuesta:

a) Se modifica el Artículo 7 del Acuerdo Secretarial No. 444 de la siguiente manera:

Dice:

Artículo 7.— Las competencias disciplinares básicas se organizan en los campos disciplinares siguientes:

Se modifica a:

Diagrama III.1.5
Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

		EJES TRANSVERSALES						
		Competencias Genéricas						
		Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía política Economía y Política Derecho							
Filosofía Ética Lógica Estética								

c) Se elimina la nota número 26 del Anexo al Acuerdo Secretarial No. 442.

Por otra parte, durante la reunión de trabajo referida en esta sesión, se identificó un conjunto de espacios de colaboración entre la Comunidad Filosófica de México y la Subsecretaría de Educación Media Superior con el objetivo de fortalecer el papel de la Filosofía en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En este sentido, el Dr. Székely Pardo enumeró las 12 iniciativas identificadas y aceptadas por el Observatorio Filosófico de México:

1. Elaboración de un díptico para difundir la importancia y los espacios de fortalecimiento de la Filosofía en la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
2. Realización del Programa de Televisión Educativa Primer Grado que trate sobre la importancia y los espacios de fortalecimiento de la Filosofía en la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
3. Realización de foros de discusión sobre:
 - i. Los espacios de oportunidad en la Reforma Integral de la Educación Media Superior para el fortalecimiento de la enseñanza de las Humanidades en general, y de la Filosofía y disciplinas afines en lo particular.

- ii. Definición de competencias disciplinares básicas y extendidas para los campos disciplinares de la Filosofía, Ética, Lógica, y Estética, para ser consideradas por los distintos subsistemas de Educación Media Superior.
4. Durante las reuniones de la Conaedu-EMS, se transmitirán las recomendaciones relacionadas con el fortalecimiento de la enseñanza de la Filosofía que se deriven de los Foros de discusión, para su consideración por parte de las autoridades educativas.
5. Elaborar guías y publicaciones para docentes que les faciliten la instrumentación, en el aula, de procesos de desarrollo de competencias transversales relacionadas con la Filosofía.
6. Organizar talleres didácticos dirigidos a fortalecer la práctica docente en el aula.
7. Desarrollar perfiles del docente de Filosofía, Lógica, Ética, Estética y asignaturas afines, para ser puestos a consideración de las autoridades educativas.
8. Impulsar el Programa de Titulación de Docentes de Educación Media Superior, entre aquellos docentes no titulados, de asignaturas de Filosofía y asignaturas afines.
9. Enriquecer el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems) por medio de contenidos desarrollados por la Comunidad Filosófica.
10. Realizar diplomados especializados para docentes de asignaturas de Filosofía y asignaturas afines.
11. Incluir contenidos sobre la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato en el Boletín Mensual de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
12. Desarrollar ensayos especializados sobre el fortalecimiento de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior, para su publicación en revistas especializadas.

El voto a favor de esta propuesta fue unánime.

DECLARACIÓN DE SANTO DOMINGO. REUNIÓN REGIONAL DE ALTO NIVEL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Nosotros, los participantes en la “Reunión Regional de Alto nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe”, organizada por la UNESCO, la Secretaría de Estado de Educación, la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, en Santo Domingo, los días 8 y 9 de junio de 2009.

- Hacemos hincapié en que la enseñanza de la Filosofía estimula la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia.
- Insistimos en que la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterio, la reflexión, la capacidad de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia,

contribuye a la paz y prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo.

- Confirmamos que el fomento del debate filosófico en la educación y la vida cultural constituye una aportación primordial a la formación de los ciudadanos, al poner en ejercicio su capacidad de juicio, que es fundamental en toda democracia;

Así pues, comprometiéndonos a hacer todo lo que podamos en nuestras instituciones y en nuestros países respectivos para lograr estos objetivos, declaramos lo siguiente:

- La enseñanza de la Filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no está presente y ser nombrada explícitamente con la palabra “filosofía”.
- La promoción del patrimonio filosófico de cada país debe ser irrestricto y libre; este patrimonio debe ser consolidado y

difundido de manera amplia en los programas de Filosofía.

- El diálogo político y multicultural que incluya a las culturas locales y/o originarias, tanto a nivel regional como interregional, debe de ser impulsado y reforzado, con el fin de promover los derechos humanos, así como la autonomía moral de toda persona.

Nosotros, los participantes de esta reunión solemne de la República Dominicana, agradecemos calurosamente a su pueblo y a sus honorables representantes ministeriales y universitarios por la calurosa recepción que le dieron a este encuentro toda su fuerza y vigor, así como la gran difusión necesaria para que sean conocidas internacionalmente sus resoluciones.

Esta declaración fue adoptada unánimemente por la Asamblea de la Reunión el día 9 de junio de 2009, en Santo Domingo, República Dominicana.

RED NACIONAL DE ESCUELAS Y FACULTADES DE FILOSOFÍA, LETRAS Y HUMANIDADES

A LOS C. RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DE LA REPÚBLICA MEXICANA
PRESENTES

Los integrantes de la RED NACIONAL DE ESCUELAS Y FACULTADES DE FILOSOFÍA, LETRAS Y HUMANIDADES, conformada principalmente por directoras y directores de las Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de las universidades públicas del país, nos solidarizamos con el movimiento encabezado por el Observatorio Filosófico

de México, en defensa de la enseñanza de la Filosofía a nivel Medio Superior, en particular con lo relacionado a las asignaturas de Filosofía, Lógica, Ética y Estética. También reconocemos los acuerdos obtenidos durante la XX Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE-DU), capítulo de la Educación Media Supe-

rior (EMS), el pasado 22 de mayo donde se reincorporaron dichas asignaturas al campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Consideramos fundamental el apoyo incondicional de los Rectores de nuestras universidades, comprometidos con el avance y progreso de las Humanidades en el país. Sin éste, la Filosofía y, en general las Humanidades, se hubieran visto reducidas a un objetivo lejos del desarrollo humano. Es por ello que solicitamos su respaldo constante e irrestricto para continuar con la defensa por una educación fundamentada en el humanismo donde las universidades, a través de sus departamentos, áreas y unidades académicas de Humanidades, resulten fundamentales para formar y formular las estrategias necesarias de una educación humanística en todos sus niveles.

La pasada experiencia nos ha demostrado que como comunidad académica generadora del pensamiento humanista contemporáneo tenemos una gran responsabilidad con los ciudadanos de este país. Por ello les solicitamos atentamente consideren como parte de sus acciones fundamentales las siguientes:

- Mantener continuamente actualizados los planes de estudio.
- Fortalecer la planta académica.
- Impulsar la investigación en las Humanidades.
- Crear programas de difusión del pensamiento humanista, que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad.
- Mantener una estrecha comunicación y colaboración con los maestros y responsables de las instituciones del Nivel Medio Superior y Superior.
- Revisar, en las universidades que tienen integrado el Nivel Medio Superior, los espacios y la relevancia que ocupan las Humanidades en sus planes de estudio actuales.

- Participar y colaborar activamente para la creación y modificación de los planes de estudio a Nivel Medio y Medio Superior del área de Humanidades.
- Coadyuvar en la capacitación y actualización curricular del personal docente a Nivel Medio y Medio Superior del área de Humanidades.

Finalmente, les informamos que esta defensa de la Filosofía, también nos urge a reconsiderar otros acuerdos tomados por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública que continúan quitando peso a las Humanidades, por ejemplo, la incorporación de la Literatura al campo disciplinar de la Comunicación, la disminución de las materias de Historia o incluso la fusión de los campos disciplinares de Ciencias Sociales y Humanidades, cuando en realidad sus competencias genéricas deben trabajarse de manera separada.

Por lo anterior, los exhortamos a continuar con un trabajo coordinado y de apoyo donde la RED NACIONAL DE ESCUELAS Y FACULTADES DE FILOSOFÍA, LETRAS Y HUMANIDADES puede ser un espacio propicio para generar ideas, iniciativas y proyectos tendientes a una mejor y más humana estructura curricular en nuestro sistema educativo.

Jalapa, Veracruz. Junio 26 del 2009

RED NACIONAL DE ESCUELAS Y FACULTADES DE
FILOSOFÍA, LETRAS Y HUMANIDADES.

Comisión

Rosario Pérez Bernal (UAEM)
Alejandro Palma Castro (BUAP)
Roberto Hernández Oramas

Consejo Directivo

Alberto C. Ruiz Quiroz (U.V)
Lilia V. Oliver Sánchez (U de G)
José de Lira Bautista (UAA)

Ciudad de México, 9 de octubre de 2009.

DR. RAYMUNDO MORADO ESTRADA

PRESIDENTE DE LA AFM

PRESENTE

Estimado Raymundo, por este medio me dirijo a todos los miembros de la Asociación Filosófica de México (AFM) para informarles acerca de los avances de los trabajos del Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía (CCMF), la comisión constituida por acuerdo previo de la asamblea de la AFM, celebrada el día martes 26 de junio de este año, por los presidentes y vicepresidentes de las asociaciones siguientes (en orden alfabético): la Academia Mexicana de Lógica, la Asociación Filosófica de México, el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía e IXTLI-Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, así como por numerosos miembros y representantes de estas asociaciones. La iniciativa de formar esta comisión partió del reconocimiento de que era necesario proseguir las tareas requeridas para el fortalecimiento de la Filosofía en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) mediante un trabajo colegiado que contara con la participación de todos los miembros de la comunidad filosófica nacional interesados en colaborar de manera activa en las tareas inmediatas que había que realizar. En particular, la elaboración de una propuesta de competencias disciplinares básicas del ámbito de la Filosofía, que es el ámbito de las Humanidades que nos compete, ya que sin dichas competencias no podía decirse en rigor que la enseñanza de la Filosofía estuviese debidamente asentada en el marco de la reforma educativa en curso.

El motivo de la presente es informar a todos los miembros de la AFM los resultados

del trabajo realizado y el estado actual de los avances alcanzados hasta el momento: hemos elaborado y presentado una propuesta de competencias disciplinares básicas del ámbito de la Filosofía y nos es grato informarles que el proceso de su análisis y evaluación por parte de las autoridades educativas y los representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha concluido con la aprobación de la propuesta [véase: Acuerdo número 5 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)].

Nos complace informarles que el Acuerdo número 5 del Comité Directivo del SNB ya ha sido turnado por la Subsecretaría de Educación Media Superior a las autoridades educativas del país, al igual que a las instituciones pertenecientes a la Red de Bachilleratos de ANUIES, “con la petición de que se utilicen en los trabajos de desarrollo curricular que se realizan en el marco de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato”, con lo cual, “las Competencias disciplinares básicas del ámbito de la Filosofía servirán de una orientación importante para fortalecer la enseñanza del campo disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales”.

Con el objeto de que todos los miembros de la AFM conozcan nuestra propuesta de competencias disciplinares básicas del ámbito de la Filosofía y los resultados del proceso de análisis por parte de las autoridades educativas encargadas de evaluarla (tanto las autoridades educativas como los representantes de ANUIES convocados por la Coordinación Sectorial de de Desarrollo

Académico-SEMS), los miembros del Consejo anexamos a esta carta la presentación en Power Point de nuestra propuesta original, así como los resultados de los trabajos de análisis por parte de las autoridades educativas encargadas de analizarla, evaluarla y aprobarla. Es importante que todos conozcan los resultados de este trabajo colectivo. Estamos seguros de que estos resultados preliminares se verán enriquecidos por el análisis, la discusión, las críticas y las sugerencias de los miembros de la comunidad filosófica, a través de futuros foros regionales y nacionales.

El Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía, el cual tengo el honor de coordinar, agradece todo el apoyo recibido por parte de los miembros de la Asociación Filosófica de México que han participado junto con los miembros de las otras asociaciones de profesionales de la Filosofía en este arduo proceso y convoca a todos los miembros de la AFM, en especial a sus miembros más connotados, a integrarse a las diversas comisiones y participar en los trabajos del Consejo. Es importante que la comunidad filosófica nacional conozca nuestra agenda de trabajo, la cual no se limita a las tareas concernientes a la reforma educativa en curso, ya que nuestro objetivo primordial es el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía.

Además de la comisión encargada del análisis y la formulación de las competencias disciplinares básicas y extendidas del ámbito de la Filosofía, hemos conformado varias comisiones encargadas de elaborar talleres,

guías y material didáctico para los docentes para el desarrollo de competencias filosóficas, análisis de programas de Filosofía de los diferentes subsistemas, perfil profesio-gráfico, cifras sobre la realidad nacional de la enseñanza de asignaturas filosóficas (número de profesores, nivel de formación), diagnóstico y plan de trabajo. Están por formarse nuevas comisiones para la organización de foros regionales y nacionales sobre el papel de la Filosofía en la educación media superior y otras actividades de difusión y enlace.

Hemos iniciado ya la siguiente tarea relativa al fortalecimiento de la Filosofía en la RIEMS: la elaboración de la propuesta de competencias disciplinares extendidas, y para ello requerimos la colaboración inteligente y desinteresada de los especialistas en los diferentes campos de la filosofía y su didáctica, en especial, de la Introducción a la Filosofía, la Ética, la Estética y la Lógica. Es necesario que quienes cultivan estas disciplinas nos aporten sus conocimientos y experiencia, para formular y enriquecer nuestra propuesta de competencias disciplinares extendidas del ámbito de la Filosofía y asegurar un resultado exitoso a todo este esfuerzo conjunto del cual dependerá en buena medida el futuro de la formación filosófica de las próximas generaciones de bachilleres.

Cordialmente,

Carmen Trueba Atienza
Coordinadora del CCMF

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO

PRESENTE

Anteponiendo un cordial saludo, me complace anexas a la presente el Acuerdo Secretarial número 488 en el que se establecen oficialmente modificaciones a los Acuerdos Secretariales números 442 y 444. Esta publicación se da en seguimiento a las propuestas ofrecidas por el Observatorio Filosófico de México, mismas que fueron recibidas y aprobadas por las autoridades educativas de todo el país en la XX Reunión de la Comisión Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), Capítulo Educación Media Superior.

Anexo asimismo los Acuerdos números 442 y 444 modificados. Dichos Acuerdos modificados constituyen la normatividad oficial vigente a la fecha.

Sin más por el momento, les reitero mi reconocimiento y agradecimiento por la labor realizada por el Observatorio a favor de la Educación Media Superior del país.

Atentamente,

Dr. Miguel Székely Pardo

SR. VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS RELATOR ESPECIAL DE LA ONU PARA EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

P R E S E N T E

Estimado Relator de la ONU sobre el derecho a la educación:

El 18 de marzo de 2009 se constituyó el Observatorio Filosófico de México (OFM) gracias a la iniciativa de las más importantes Asociaciones de filosofía y de un grupo de colegas pertenecientes a diversas Universidades del país. La primera tarea que emprendió esta nueva organización fue la de informar y evitar que desaparecieran las materias de **Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica** que habían sido eliminadas de los planes de estudio de la Educación Media Superior por la Secretaría de Educación Pública, a partir de la Reforma Integral de la EMS (RIEMS) emprendida por el gobierno actual mediante los Acuer-

dos 442 (26/09/08) 444 (21/10/08/) y 447 (29/10/08) publicados en el Diario Oficial de la Federación.

En este sentido, el Observatorio Filosófico de México, durante el año de 2009, emprendió **una lucha por las humanidades y la filosofía que ha sido respaldada prácticamente por toda la comunidad filosófica y apoyada en su reclamo por la comunidad científica y cultural**. Debido a ello, las autoridades se vieron obligadas a iniciar una serie de conversaciones con el OFM que posibilitaron que el día 22 de mayo de 2009 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), que reúne a las autoridades correspondientes de los Estados de

la República, aprobara, convocado por la Subsecretaría de Educación Pública, un par de propuestas:

- 1) la creación del área disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales pero especificando que se trataba de dos campos disciplinares diferentes y
- 2) la inclusión de las disciplinas filosóficas mencionadas, como disciplinas básicas y obligatorias. Estas modificaciones se publicaron en el Diario Oficial de la Federación a través del Acuerdo 488 del 23 de junio de 2009, lo que otorga una fuerza de ley reglamentaria para los sistemas educativos dependientes del gobierno pero también para los sistemas de bachillerato dependientes de las Universidades públicas y privadas.

Cabe aclarar que en el Acuerdo 488 se señala que bajo la denominación “Humanidades y Ciencias Sociales” se establece que son dos Áreas diferentes desde el punto de vista epistemológico. La razón de que el OFM aceptara que aparecieran, por lo pronto, juntas fue que existía la premura de que se aprobara el Acuerdo pero se dejó abierta la posibilidad de distinguirlas en un momento posterior.

Las inquietudes surgidas y las preocupaciones en torno al cumplimiento de los acuerdos siguen sin una respuesta oficial clara y consistente, puesto que a pesar del reconocimiento oficial del campo de las humanidades, la literatura no ha sido trasladada a este campo y continúa ubicada en el campo de la comunicación, junto con el inglés y la computación, y las materias filosóficas no han sido restituidas en los subsistemas en los que tradicionalmente venían siendo enseñadas. La tendencia a desaparecerla es evidente. La SEP alega que “no tiene competencia jurídica” y que, por tanto, se requiere convencer a cada subsistema

de lo establecido en el Acuerdo. Consideramos que la SEP sí tiene competencia jurídica en las instituciones que dependen directamente de ella como El Colegio de Bachilleres y otros subsistemas y que lo que ocurre es que no hay ningún interés en hacerlo cumplir. La pregunta, entonces, es ¿cuál es el sentido y el propósito de incluir en el marco de la reforma educativa el campo de las humanidades como un campo distinto y a la par que el de las ciencias sociales? ¿Se trata sólo de un reconocimiento retórico y formal?

El reconocimiento de las Humanidades y la Filosofía no se ha dado en los hechos, a pesar de que fueron aprobadas las competencias disciplinares básicas de la filosofía, según el acuerdo secretarial mencionado.-

El día 5 de febrero de 2010, el OFM llevó a cabo una reunión con el Subsecretario de Educación Media Superior, Lic. Miguel Ángel Martínez, para la definición de las futuras tareas necesarias para la cabal incorporación de la filosofía y las humanidades en la EMS. Uno

de los temas tratados fue el reclamo del OFM en el sentido de que hasta el momento, a pesar de que se definen con precisión en el Acuerdo 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación, no se han incorporado las disciplinas filosóficas como obligatorias ni en los sistemas dependientes de esa Subsecretaría como El Colegio de Bachilleres o el CONALEP (en donde la filosofía se ha suprimido por completo) ni en los planes de estudio de las preparatorias dependientes de las Universidades estatales. Debe aclararse: antes de la Reforma educativa actual, eran obligatorias; pero debido a los acuerdos previos, las eliminaron y no se ha rectificado ni revertido esta decisión.

La respuesta del Subsecretario fue que, a su juicio, la Secretaría de Educación Pública no tenía capacidad jurídica para hacer cumplir los acuerdos. Nos parece que esta

respuesta no es satisfactoria y es una muestra de la escasa voluntad política para intervenir y hacer cumplir los acuerdos secretariales. Con ello, la SEP abandona su responsabilidad como máxima autoridad educativa y pareciera dejar su tarea rectora en manos de los directivos de cada subsistema y a lo que estos juzguen pertinente enseñar. Consideramos que la decisión de dejar la incorporación de las humanidades y de las disciplinas filosóficas al arbitrio de las instituciones equivale a desconocer el valor y la importancia de la formación humanística y a considerar que se trata de materias y competencias prescindibles. La postura de la SEP ha dado carta blanca para eliminar a las humanidades y a la filosofía, como lo hemos venido observando hasta el momento, ya que, se entiende, no hay un sentido de obligación que se fundamente en las directrices emitidas desde la Subsecretaría, la instancia superior a que se adscriben.

EL OFM ha seguido y ha estudiado con cuidado estas decisiones y ha llegado a las conclusiones siguientes, relativas al lugar y función que se otorga a las humanidades y la filosofía:

1. A pesar de que las autoridades educativas aceptaron y se comprometieron mediante los Acuerdos publicados en el “Diario Oficial de la Federación” a que las disciplinas filosóficas deberían ser obligatorias, ahora recurren a una fórmula que deja la inclusión de las asignaturas filosóficas a la decisión de las autoridades de cada escuela. Esto es lo que el OFM ha denominado en sus documentos “el carácter aleatorio de la inclusión o no de las disciplinas filosóficas autónomas”. Desde el punto de vista normativo y legal, los subsistemas deberían respetar y cumplir los Acuerdos, pero se niegan a hacerlo, omitiendo
2. Con el propósito de conocer directamente el estado de la reforma después de la aprobación de los “Acuerdos” en el Diario Oficial, un grupo de integrantes del OFM se reunió, el 14 de julio, con el Dr. Roberto Castañón Romo, Director General de “El Colegio de Bachilleres”. El Dr. Castañón y sus colaboradores nos mostraron amablemente el perfil de la reforma que están efectuando. En su opinión, la filosofía queda incluida en un nuevo curso denominado “Construcción de la ciudadanía”, que substituye uno anterior denominado “Ética y valores”. El OFM consideró que era correcto que se incorporaran aspectos filosóficos en un curso que comprende al derecho, la ciencia política y la filosofía pero juzga que tal curso es insuficiente, pues se dejan de atender otros aspectos filosóficos imprescindibles para la formación humanística de los jóvenes, tocantes a la ética, la estética, la lógica y la Introducción a la filosofía. Sin embargo, las autoridades se mostraron renuentes a aceptar dichas materias invitándonos a sostener otras reuniones para “convencer” al grupo técnico de la necesidad de estas disciplinas.
3. La pretensión de la SEP de dejar la aceptación o la eliminación de las materias filosóficas al arbitrio de las autoridades de cada subsistema vulnera gravemente los propósitos mismos de la reforma educativa, pues como hemos venido argumentando, las humanidades y la filosofía constituyen el principal eje de una formación integral y son imprescindibles para la adquisición de las competencias requeridas para una ciudadanía reflexiva, racional, tolerante, plural y responsable.
4. Hemos venido argumentando a favor del reconocimiento y la valoración de la

importancia y el sentido de las disciplinas filosóficas y su papel en la formación de los jóvenes bachilleres. Logramos que esto se reconociera, pero nos preocupa que este reconocimiento quede en el papel, puesto que vivimos graves problemas que aquejan a nuestro país y al mundo, que han sido y son materia de reflexión y discusión filosófica, tales como la crisis de valores, los efectos de la revolución genética, la diferencia entre ética y religión, la discusión en torno del aborto o la muerte asistida, la corrupción, el individualismo o la drogadicción, entre otros. Nuestro balance actual es que, a pesar de las modificaciones aceptadas, la SEP parece decida a proseguir una reforma educativa que elimina las humanidades y, en particular, las asignaturas filosóficas como tales.

5. La tendencia a eliminar las disciplinas filosóficas básicas ha llevado, en la práctica, a la desaparición de la filosofía misma en algunos países centro-americanos en que esta reforma se impuso con suma facilidad. Este hecho fue rechazado explícitamente por la UNESCO, a través de la “Declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior” emitida en Santo Domingo, República Dominicana, el 9 de junio de 2009, reunión a la que fue invitado especial el Observatorio Filosófico de México (Véase el anexo). Las tesis sostenidas y defendidas por el OFM se encuentran en sintonía con la estrategia impulsada por la UNESCO para el desarrollo de la filosofía. Es paradójico que nuestro país apruebe, a través de su embajador, estas políticas y lleve a cabo otras a través de la SEP.

Por todo ello, nuestra propuesta se centra en que la filosofía debe ser considerada como campo autónomo y formativo humanístico, que incluya también a la

literatura, y que tiene un valor equivalente a la física, el inglés o la química, las cuales tienen un espacio propio, no diluido o “transversal”. Éste es nuestro reclamo básico.

6. Existen otros aspectos a considerar y que han estado presentes en las demandas del OFM ante la SEP. Ante el hecho de que hasta ahora, en muchas escuelas de la República, la filosofía es impartida por personas que proceden de otras profesiones. Al respecto, el OFM ha propuesto la impartición de cursos de formación y actualización de los profesores ya contratados y el establecimiento de un perfil profesiográfico para que se norme el ingreso de los futuros profesores de materias filosóficas. El actual Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP nos ha respondido en forma negativa.
7. Relacionado con la anterior, otro problema es el cambio de los nombres de las materias filosóficas con el propósito de diluir el contenido filosófico. Un ejemplo podría ser el mismo curso de “Construcción de la ciudadanía”, cuando se pretende presentarlo como un cumplimiento del enfoque filosófico en conjunto. El cambio de nombre propicia que se excluya a los egresados de nuestras licenciaturas al dejarse abierta la posibilidad de que dichas materias puedan ser ofrecidas por abogados, economistas, politólogos, antropólogos y ¿por qué no?, como ha ocurrido en el caso de la materia de geografía por químicos o físicos, como nos han informado los geógrafos. El problema es tan grave que, por ejemplo, en el Estado de Guerrero, el 97% de las materias filosóficas son cubiertas por profesores que carecen de formación filosófica. Aquí también existe la necesidad suplementaria de incre-

mentar los cursos de formación y actualización filosófica.

8. Las consecuencias de no incorporar las disciplinas filosóficas tienen una doble inconveniencia: por un lado, a los millones de jóvenes que tal vez sólo alcancen ese nivel de estudios, no se les formará de manera integral (Ciencia, técnica y humanidades) sino unilateral; y por otro lado, los egresados de las carreras de filosofía no tendrán ya campo de trabajo en el nivel medio superior. Por tal motivo, el futuro de las licenciaturas de Filosofía corre el riesgo de su gradual extinción.
9. Desde los primeros documentos, el OFM ha manifestado su desacuerdo con que las disciplinas filosóficas tengan un carácter aleatorio y que por tanto, dependan de “la buena voluntad” o la “ilustración” de la autoridad educativa en turno.
10. Por otro lado, la Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de la República Mexicana, que ha apoyado al movimiento del OFM desde sus inicios, decidió, en su reunión celebrada el 13 de noviembre de 2009 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, enviar a las autoridades de la SEP una solicitud para diferenciar el campo disciplinar de las Humanidades con respecto al de las Ciencias Sociales.

Por todo lo anterior consideramos que el Observatorio Filosófico de México, mediante una lucha que ha durado diez meses, logró que las autoridades educativas reconocieran a las humanidades y a las disciplinas filosóficas contando con el respaldo decidido de las comunidades filosófica y científica así como de la opinión pública

nacional, sin embargo, falta todavía lo esencial: que se inserte a la literatura en este campo y se incorporen las materias

filosóficas en la Educación Media Superior evitando diversas formas de simulación. Nuestro interés es coadyuvar al mejoramiento de la educación media superior y para ello se requiere el fortalecimiento de las humanidades y con ella, de la filosofía, adecuando su enseñanza a las necesidades del país y de los jóvenes que cursan ese nivel de estudios.

El OFM hace un llamado a la Relatoría de la ONU sobre el Derecho a la Educación para que exprese su opinión sobre la situación antes descrita y se dispongan las medidas para corregir las omisiones y anomalías producidas por una concepción equivocada y unilateral de la educación.

México, D.F. 11 de enero de 2010.

Observatorio Filosófico de México.

Mtro. Gabriel Vargas Lozano. Coordinador del OFM. (UAM-I)

Dr. José Alfredo Torres. Vocero. (UNAM)

Dr. Guillermo Hurtado. Director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

Observatorio filosófico de México.

Dra. Carmen Trueba Atienza. (UAM-I)

Dr. Ramón Espinosa (UAG)

Lic. Francisco Concha (CdB)

Lic. Dante Bello (CCH-UNAM)

Lic. Eduardo Sarmiento (UAM-I)

Mtra. Xóchilt Molina (UNAM)

Dr. Juan José Monroy (UAEM)

Dra. Célida Godina (BUAP)

Dr. Ángel Alonso (EMS)

Mtra. Shirley Florencia (UAM)

Lic. Ricardo MENDÍVIL (UAM-I)

Asociaciones nacionales

Asociaciones que integran el OFM o se adhieren:

Asociación Filosófica de México, A.C.

Presidente: Dr. Raymundo Morado

Círculo Mexicano de profesores de filosofía:

Presidente: Lic. Juan Carlos Ayala.

Academia Mexicana de la Lógica. Vicepresidente: Lic. Virginia Sánchez.

Asociación Iberoamericana de Filosofía Política. Presidente: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda

COAPEHUM. Dr. Roberto Hernández Oramas.

IXTLI, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior. Presidente: Lic. Ausencio Pérez Olvera

Dr. Alberto Saladino. Presidente de la Asociación de historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A.C.

Asociación Filosófica de Jalisco. Presidente: Mtro. José Clemente Castañeda Valencia.

Posgrado de Filosofía Política de la UAM-I: Coordinador: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda
Observatorio Filosófico de Jalisco. Coordinador: Mtr. Cuauthémoc Mayorga Madrigal.
Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de la República Mexicana. Presidente: Mtro. Alberto C. Ruíz Quiróz

Página de web: www.ofmx.com.mx

Domicilio para notificaciones: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Circuito Mario de la Cueva s/n. Ciudad Universitaria. México, D.F. CP 04510. Tel : 56 22 72 43

Correo electrónico: gvl@xanum.uam.mx

C.c. Sr. Alberto Brunori. Alto Comisionado para los derechos humanos de la ONU.

MTRO. ALONSO LUJAMBIO, SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, PRESENTE

Por este conducto le manifestamos nuestra más enérgica protesta por el incumplimiento de la SEP al Acuerdo 488 que fuera producto del diálogo entre la Secretaría a su cargo y la comunidad filosófica a través del Observatorio Filosófico de México, aprobado por unanimidad por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) el 22 de mayo de 2009 y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de junio del año anterior. Dicho incumplimiento consiste en considerar que las disciplinas filosóficas (Filosofía, Ética, Estética y Lógica) no sean incorporadas en forma obligatoria en los planes de estudio de las instituciones de educación media superior.

La comunidad filosófica nacional advierte que esa interpretación no sólo es una violación a los acuerdos oficiales, sino también un atentado en contra de la formación humanística de millones de jóvenes.

XV CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA
México D. F., 29 de enero de 2010

Este documento ha recibido el apoyo de William McBride y Luca Scarantino, presidente y secretario general, respectivamente, de la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía (FISP).

Mtro. Gabriel Vargas Lozano, Observatorio Filosófico, UAM-Iztapalapa.

Dr. Raymundo Morado, AFM, IIF-UNAM.

Dr. Guillermo Hurtado, IIF-UNAM.

Dr. José Alfredo Torres, Observatorio Filosófico.

Dra. Carmen Trueba Atienza, UAM-I.

Dr. Roberto Hernández Oramas, Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM).

Dr. Alberto Saladino, Asociación de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades.

Mtro. Alejandro Palma Castro, director de FFL-BUAP.

Lic. Dante Bello, CCH-UNAM.

Mtra. Virgina Sánchez, Academia Mexicana de Lógica, vicepresidenta. CCH-UNAM.

Lic. Juan Carlos Ayala, Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Lic. Ausencio Pérez, Ixtli, Asociación de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media Superior de la República Mexicana.

Dr. Miguel Romero Griego, Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía.

Dr. Ambrosio Velasco Gómez, IIF-UNAM.

Dra. Célida Godina Herrera, coordinadora de la Maestría en Filosofía de la BUAP.

Dr. Jesús Rodolfo Santander, director de la revista filosófica *La Lámpara de Diógenes*.

Lic. Eduardo Sarmiento, UAM-I.

Mtro. Víctorico Muñoz Rosales, FFL-UNAM.

Dr. Ruperto Retana Ramírez, UAEM.

Lic. Francisco Javier García, UG.

Lic. Eduardo Sarmiento, UAM-I.

Lic. Melanie de San Juan González Torres, CEFTA.

Dr. Ramón Espinoza, Universidad Autónoma de Guerrero.

Dr. Ángel Alonso, OFM.

Mtra. Amalia Xóchitl López, Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, FFL-UNAM.

Lic. Francisco Javier Concha. Colbach.

Lic. Shirley Florencia de la Campa, OFM.

Dr. Rolando Picos, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dr. Luciano Barp Fontana, Universidad La Salle.

Dra. Ana Cristina Ramírez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Dr. Aureliano Ortega, Universidad Autónoma de Guanajuato.

Dr. Juan C. Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México.

Dra. María del Carmen García Aguilar, BUAP.

Mtra. Magda Valdés Ceseña, Universidad Autónoma de Baja California Sur.

Dra. María del Carmen Rovira, FFL-UNAM.

Dr. Ambrosio Velasco. IIF-UNAM.

Lic. Eliot Alejandro Benítez Camarena, UABC.

Lic. Omer Buatu Budubenge, UCOL.

Dr. Eduardo González Di Pierro, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Dr. Yosú Landa, FFL-UNAM.

Dr. Miguel Aguilar Robledo, Coordinador de Ciencias Sociales y Humanidades UASLP.

Dr. Gerardo de la Fuente Lora, FFL-UNAM.

Dra. Ana Cristina Ramírez, FF-UMSNH.

Mtra. Rubí de María Gómez Campos, UMSNH.

Dr. Mario Teodoro Ramírez Cobián, director del IIF-UMSNH.

Mtro. José Antonio Mateos, Departamento de Humanidades de la UAT.

Dr. Mario Magallón Anaya, CIALC, UNAM.

Lic. Álvaro Malpica Aburto, Colbach.

Lic. Ana Laura Gómez y Montes de Oca, ENP-UNAM.

Lic. Isaías Palacios Contreras, CIALC-UNAM.

Dr. Roberto Acevedo Olivan, UPN-Toluca.

Lic. Hirám Arellano Pérez, UPN-Toluca.

Lic. Jesús Antonio Caballero, FFL-UNAM.

Lic. Miguel Ángel Ocampo, FFL-UNAM.

Lic. Mario Alejandro Espinosa, UAM-A.

Lic. Ríos Reyes Montserrat, FFL-UNAM.

Lic. Luna López Héctor. FFL-UNAM.

Lic. Juan de Dios Escalante, CIALC-UNAM.

Lic. Francy Liliana Moreno. FFL-UNAM.

Lic. Guillermo Jorge Silva Martínez, ENP-UNAM.

Lic. Guillermo Muñoz Riveroll, Sedesol.

Lic. Miguel Hernández Díaz, FFL-UNAM.

Mtro. Rogelio Hernández, Universidad La Salle.

Mtro. Luis Patiño Palafox, FFL-UNAM.

Lic. Verónica Toledo García, FFL-UNAM.

Y cien firmas más.

DECLARACIÓN DE LA FEDERACIÓN MUNDIAL DE SOCIEDADES DE FILOSOFÍA (FISP)

SR. PROFESOR GABRIEL VARGAS LOZANO

DIRECTOR DEL OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO

La Federación Mundial de Sociedades de Filosofía, expresa su apoyo a la comunidad filosófica mexicana y especialmente al Observatorio Filosófico de México, en su consideración sobre las consecuencias que se desprenden en los países que ponen en peligro la enseñanza de la Filosofía como disciplina integral, en los sistemas de educación media superior.

Estas tendencias están en contradicción con las recomendaciones formuladas por la UNESCO, en el estudio *La filosofía, escuela de la libertad* y reafirmadas en el “Encuentro Regional de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe”, que tuvo lugar el 8 y 9 de junio de 2009, en la República Dominicana. Todos los Estados miembros fueron llamados a

“re-introducir la Filosofía allí donde ha desaparecido de los programas de estudio y a reforzar los ya existentes”

Nosotros subrayamos, en particular, la exigencia de que la enseñanza de la Filosofía sea asumida por los profesores especialmente formados para este afecto y que hayan obtenido un diploma de nivel superior en las disciplinas filosóficas.

París, Francia, 1 de febrero de 2010

William McBride.
Presidente

Luca M. Scarantino
Secretario general



FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES SOCIÉTÉS DE PHILOSOPHIE

www.fisp.org

PRÉSIDENT: William McBride, Department of Philosophy, Purdue University, 100 N. University St., WestLafayette, IN 47907, USA. Téléphone: +1-765-494-4285, FAX: +1-765-496-1616,

e-mail: wmcbride@purdue.edu

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL: Luca M. Scarantino, Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH), 1 rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France. Tél. +33.1.45.68.48.85, e-mail: luca.scarantino@ehess.fr

TRÉSORIER: Guido Küng, Département de Philosophie, Université, CH-1700 Fribourg, Suisse. Téléphone et télécopie (FAX): +41-26-9282669, e-mail: guido.kueng@unifr.ch

COMITÉ DIRECTEUR

Bureau: William McBride, président; Luca M. Scarantino, secrétaire général; Guido Küng, Trésorier; Peter Kemp (Copenhague), ancien président; Marietta Stepanians (Moscou), Herta Nagl-Docekal (Vienne), Betül Çotuksöken (Istanbul), vice-présidentes.

Membres: Gholamreza Aavani (Tehran), Günter Abel (Berlin), Joseph C.A. Agbakoba, (Nsukka), Tanella Boni (Paris), Tomás Calvo-Martínez (Madrid), Bhuvan Chandel (New Delhi), Marcelo Dascal (Tel Aviv), Didier Deleule (Paris), Thalia Fung Riveron (La Havane), Sémou Pathé Guèye (Dakar), Paulin J. Hountondji (Cotonou), Ivan Kalchev (Sofia), Hyung Chul Kim (Séoul), Mislav Kukoc (Split), Maija Kuule (Riga), Samuel Lee (Séoul), Ernest Lepore (New Brunswick), Dermot Moran (Dublin), Ilkka Niiniluoto (Helsinki), Pham Van Duc (Hanoï), Hans Poser (Berlin), Riccardo Pozzo (Verona), Jacob Dahl Rendtorff (Roskilde), Basilio Rojo-Ruiz (Puebla), Ken-ichi Sasaki (Tokyo), David Schrader (Newark), Gerhard Seel (Neuchâtel), Warayuth Sriwarakul (Bangkok), William Sweet (Fredericton), Tran Van Doan (Taïpei), Tu Weiming (Cambridge), Lourdes Velázquez (Gênes), Stelios Virvidakis (Athènes), Dikun Xie (Pékin).

Présidents honoraires: Evandro Agazzi (Gênes), Ioanna Kuçuradi (Ankara), Francisco Miró Quesada (Lima).

Monsieur le Professeur
Gabriel VARGAS LOZANO
Directeur
Observatorio Filosófico de México

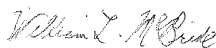
Paris, le 1^{er} février 2010.

OBJ.: DÉCLARATION DE LA FISP.

La Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie exprime son soutien à la communauté philosophie mexicaine et notamment à l'Observatorio Filosófico de México eu égard aux orientations qui se dégagent dans le pays et qui mettent en danger l'enseignement de la philosophie en tant que matière à part entière dans le système d'éducation secondaire.

Ces tendances sont en contradiction avec les recommandations formulées par l'Unesco dans l'étude « La philosophie : une école de la liberté » et réaffirmées lors de la Rencontre Régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Amérique Latine et Caraïbes qui a eu lieu les 8 et 9 juin 2009 en République Dominicaine. Tous les États membres y sont appelés à « réintroduire la philosophie là où elle a disparu des programmes et la renforcer là où elle existe déjà ».

Nous soulignons en particulier l'exigence que l'enseignement de la philosophie soit assuré par des professeurs spécialement formés à cet effet et qui aient obtenu un diplôme de niveau supérieur dans les disciplines philosophiques.


William L. McBride
Président


Luca M. Scarantino
Secrétaire général

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO A. C.

BOLETÍN DE INFORMACIÓN:

El Observatorio Filosófico de México demanda a la SEP el cumplimiento del acuerdo 488, publicado en el Diario Oficial de la Federación en el cual se establece que las disciplinas filosóficas de Ética, Estética, Introducción a la Filosofía y Lógica deben ser obligatorias en los planes de estudio de las instituciones de educación media superior.

El día de hoy, viernes 5 de febrero de 2010, el comité directivo del Observatorio Filosófico de México (OFM), integrado por representantes de las principales asociaciones de filosofía del país, entregó al subsecretario de Educación Media Superior, el licenciado Miguel Ángel Martínez Espinosa, una carta dirigida al secretario de Educación Pública, maestro Alonso Lujambio y firmada por los integrantes del OFM; los integrantes de la Segunda Convención de Representantes de Filosofía del país que se reunieron en el XV Congreso Internacional de la Asociación Filosófica de México, así como más de cien ponentes, por medio de la cual se demanda el cumplimiento del Acuerdo 488 en que se establece que las disciplinas de Ética, Estética, Introducción a la Filosofía y Lógica deben ser obligatorias en la Educación Media Superior. El Acuerdo 488, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* fue producto del movimiento que iniciara la comunidad filosófica en marzo de 2009, en virtud de que en la primera versión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) habían sido eliminadas en forma inexplicable e injustificada.

El Comité Directivo del OFM planteó también, en su reunión con el subsecretario, la necesidad de:

1. Establecer claramente en la RIEMS la importancia de las Humanidades, ya que en el Acuerdo mencionado aparece junto al Área de las Ciencias Sociales. El OFM explicó al nuevo subsecretario que substituyó al doctor Miguel Székely, que en el Acuerdo mencionado se estableció claramente, y después de un análisis amplio con las autoridades, que las Humanidades eran epistemológicamente diferentes a las Ciencias Sociales (y así se consignó en el Acuerdo), y que era necesario que disciplinas como la Literatura debería figurar en el Área Humanidades y no como se encuentra actualmente en el Área de Comunicación. La Literatura debe tener el lugar destacado que se merece en la formación de los estudiantes, al igual que la Historia, la Filosofía y el Derecho, entre otras.
2. El OFM expresó también al subsecretario que es necesario que se insista en la formación y actualización de los actuales docentes de las materias filosóficas, debido a que, por lo general, en el país, dichas plazas eran ocupadas por profesionales de otras disciplinas y que es necesario que se establezca, en forma precisa, el perfil profesiográfico que deben tener, en el futuro, todos los aspirantes a impartir alguna materia filosófica.
3. El OFM expuso al subsecretario las consecuencias que tiene la ausencia de la Filosofía y las Humanidades para la formación de millones de jóvenes, así como para las Facultades de Filosofía y Letras del país.
4. Se le informó que la omisión de las materias filosóficas en los subsistemas

dependientes de la SEP o de las universidades autónomas que cuentan con preparatorias contravienen también los acuerdos establecidos por la UNESCO, que establecen, entre otras cosas, que la Filosofía, por su propia naturaleza, es una disciplina idónea para la conformación de una ciudadanía activa, crítica y democrática.

5. De igual forma, se le informó que la demanda del OFM tiene el apoyo de todas las instituciones que imparten disciplinas filosóficas, tanto de las universidades privadas como de las públicas, así como

de la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía (FISP) en declaración reciente.

6. Finalmente, se le solicitó, por su conducto, una reunión con el maestro Alonso Lujambio, secretario de Educación Pública, con el objeto de plantearle directamente las demandas de la comunidad filosófica nacional.

El Subsecretario expresó que, a la brevedad posible, respondería por escrito a los planteamientos del OFM.

México, D. F., 5 de febrero de 2010

Al Secretario de Educación Pública A la comunidad universitaria A la opinión pública

El Consejo Universitario acordó, en su sesión del 7 de abril del año en curso, dirigirse a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública para expresar:

- 1) Su absoluta convicción de que la enseñanza de la filosofía, de las humanidades y las ciencias sociales en general, es fundamental para la formación de los estudiantes de los niveles previos a la educación superior.
- 2) Su preocupación de que la enseñanza de la filosofía no fue considerada inicialmente como un capítulo expreso en los contenidos de la llamada "Reforma Integral de la Educación Media Superior", y en razón de que los acuerdos para su inclusión no han sido puestos en práctica plenamente.
- 3) Su solicitud de que se implanten todas las acciones que aseguren que no existirá merma alguna en la enseñanza de los contenidos de las ciencias referidas, y en particular, de que se de pleno cumplimiento al acuerdo 488 de la propia Secretaría publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de junio de 2009. Dicho acuerdo dispone sustancialmente:
 - a) La obligatoriedad de las disciplinas filosóficas de Ética, Estética, Introducción a la Filosofía y Lógica a nivel bachillerato.
 - b) La separación de las Humanidades de las Ciencias Sociales, al ser cuerpos distintos de conocimiento.

Por mi Raza Hablará el Espíritu

Antigua Escuela de Medicina, D.F., a 7 de abril de 2010.

H. Consejo Universitario

Responsable: Dirección General de Comunicación Social

SEMBLANZA DEL DOCTOR ANGELO ALTIERI MEGALE

nicolina y maría gracia altieri fernández

El doctor Angelo Altieri Megale nació en Rivello (Potenza) el 3 de agosto de 1922 y murió en la ciudad de Puebla el 13 de marzo de 2009. Vivió casi ochenta y siete años y su noble labor docente y de investigación queda para la posteridad. De nacionalidad italiana, pero mexicano por adopción, ya que su trabajo académico lo realizó casi por entero acá, supo entregarse a sus tareas como profesional y como ser humano.

Doctor en Letras Clásicas por la Universidad Federico II de Nápoles (1946) y doctor *Honoris Causa* por la Universidad Autónoma de Puebla (1983), fue fundador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1965) y director de la misma (1969-1976). Ciudadano distinguido por el H. Ayuntamiento de Puebla (1987) y maestro destacado por la Asociación Nacional de Filosofía (2004), dio nombre a la Sala de Lectura del Colegio de Filosofía de la BUAP (1999).

La Universidad le rindió un homenaje en marzo de 2001 en ocasión de cumplir cuarenta y cinco años de docencia e investigación. En 2002 la Dirección de Fomento Editorial lo reconoció por sus publicaciones en el marco de la Feria Nacional del Libro organizada en el Museo Poblano de Arte Virreinal.

En otro ámbito diferente pero igualmente enriquecedor se inició en 1959 como agente de seguros en la compañía que entonces se llamaba Seguros de Puebla (des-

pues Seguros La Comercial e ING Comercial América, hoy Axa), donde llegó a ser promotor de una amplia cartera.

Dirigió la Facultad de Filosofía y Letras en un período sumamente crítico para la UAP, en que ésta “experimentó una bipolaridad política e ideológica que le causó múltiples trastornos. Dos visiones dogmáticas y absolutistas se enfrentaron; por un lado, la concepción estalinista que enarbolaba el llamado Partido Comunista Mexicano... por otro, la visión opuesta, la del Frente Universitario Anticomunista (FUA). Altieri [logró] sobrellevar una buena relación con las posiciones extremas, sin claudicar nunca de su honestidad intelectual, ni mermar un ápice su capacidad didáctica”.¹

Durante más de cincuenta años su actividad profesoral abarcó prácticamente toda el área humanística. Enseñó en el Liceo Clásico de Sapri (Italia), en la Preparatoria “Benito Juárez García” y en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, en el Instituto Oriente, en el Colegio América, en el Benemérito Instituto Normal del Estado y en la Universidad de las Américas-Puebla.

Publicó muchos libros y artículos, sobre todo en el campo de la filosofía, que fue su pasión, entre los cuales sobresalen los siguientes títulos:

Introducción al estudio de la Filosofía Moral.
Puebla: Cajica, 1963.

- Storia della Città di Metaponto* (tesis doctoral). Universidad de Nápoles, 1946.
- La doctrina político-social de Rousseau en el marco de la Iluminismo*. Puebla: Cajica, 1969.
- Diseño histórico de la filosofía occidental*. Puebla: Cajica, con cuatro ediciones: 1966, 1983, 1989 y 1992.
- Ensayos filosóficos*. Puebla: Cajica, 1990.
- Isaac Newton: análisis por las series, las fluxiones y las diferencias de las cantidades con la enumeración de las líneas del tercer orden*, traducción e introducción. Puebla: UAP, 1984.
- Introducción al estudio de la Filosofía y sus problemas*. Puebla UAP, con seis ediciones: 1982, 1983, 1986, 1988, 1990 y 2003.
- Los presocráticos*. Puebla: BUAP, con tres ediciones: 1986, 1993 y 2003.
- Gramática latina I. La pronunciación y la flexión nominal*. Puebla: UAP, 1975.
- Gramática latina II. La flexión verbal y las partes invariables*. Puebla: UAP, 1978.
- Gramática latina III. La oración y el periodo*. Puebla: UAP, 1980.
- Gramática latina*. Puebla: BUAP, 1988.
- El problema de la ciencia en Kant*. Puebla: BUAP, 1992.
- Kant: el reino de la moralidad y el orden jurídico-político*. Puebla: BUAP, 1995.
- Kant: estética y teleología*. Puebla: BUAP, 1997.
- El criticismo: su complejidad y sus contradicciones*. Puebla: BUAP, 1999.
- Dos ensayos: Platón y Anselmo de Aosta*. Puebla: BUAP, 2000.
- Roma: introducción al estudio del pensamiento romano*. Puebla: BUAP, 2003.
- Breve historia de la dialéctica*. Puebla: BUAP, 2004.
- Gramática latina*, segunda edición corregida y aumentada. Puebla: BUAP, colección Angelo Altieri, 2007.
- “Desarrollo histórico del concepto de autonomía universitaria”. *Gaceta UAP*, núm. 1.
- “La Política como arte de gobernar y como teoría del Estado”. *Gaceta UAP*, núms. 2 y 3.
- “El pensamiento engelsiano en sus rasgos más genuinos y originales”. *Dialéctica* núm. 1, UAP, julio 1976.
- “Capitalización e ideología”. *Dialéctica* núm. 2, UAP, abril 1977.
- “Crisis y vigencia de la instrucción clásica”. *Dialéctica* núm.3, UAP, julio 1977.
- “La interpretación de la dialéctica por Benedetto Croce”. *Dialéctica* núm. 4, UAP, enero 1978.
- “La crisis del hegelianismo y su resolución en el materialismo histórico”. *Dialéctica* núm. 5, UAP, octubre 1978.
- Filosofía y arte*. *Dialéctica* núm. 10, UAP, julio 1981.
- “Dialéctica dicotómica y dialéctica tricotómica”. *Dialéctica* núm. 17, UAP, diciembre 1985.
- “¿En qué sentido es factible hablar de estética marxista?”. *Dialéctica* núm. 19, UAP, julio 1988.
- “Originalidad del pensamiento de Marx”. *Revista Universitaria* núm 2.
- “Realismo e idealismo”. *Revista Universitaria* núm. 3.
- “La doctrina aocial de la Iglesia”. *Crítica* núm. 4.
- “Reflexiones en torno a la tesis doctoral de Carlos Marx”, en *Ideología, teoría y política en el pensamiento de Marx*. Puebla: UAP, 1980.

Fue autor, además, de numerosos ensayos, de los que podemos citar:

Profesor de muchas generaciones, con un gran sentido de la ética, generoso formador de filósofos y lingüistas, “pilar de esta universidad (BUAP), símbolo del impulso y del desarrollo de las humanidades en nuestra casa de estudio... Un hombre ejemplar y muy querido por la comunidad universitaria”.² Esposo intachable y amoroso, padre incomparable por su sabiduría y bonhomía, entusiasta y alegre, siempre

dispuesto a brindar un consejo o dar una asesoría, abuelo comprensivo... en fin, una persona admirable en toda la extensión de la palabra, así fue Angelo Altieri, a quien hoy de manera póstuma deseamos rendirle este homenaje.

31 de marzo de 2009.

Notas

- ¹ Artículo publicado en: *Diario Transición*, 19 de marzo de 2009. En línea: <<http://diariotransicionllamada.blogspot.com/search?q=experiment%C3%B3+una+bipolaridad+pol%C3%ADtica+e+ideol%C3%B3gica+>>>
- ² Parte de la carta de pésame del doctor Raúl Dorra.

HOMENAJE A LA DOCTORA MARÍA DEL CARMEN ROVIRA GASPAR¹

josé david hernández y alvarez²

Es para mí doble motivo de honor y agradecimiento participar en este merecido homenaje, primero por la amable invitación de la doctora María Marcelina Arce, y luego por quien recibe dicho homenaje, la doctora María del Carmen Rovira Gaspar, maestra ejemplar, a quien tenemos en alta estima en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De la doctora Rovira es mucho lo que se puede decir y, por lo mismo, la dificultad para elegir sobre qué hablar de ella. Presento aquí unas breves líneas, a través de las cuales le expreso el cariño sincero y la admiración que por ella sentimos.

La maestra Rovira Gaspar nace en Huelva, España, y llega a México siendo aún una niña; años después estudia Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde llega a obtener los grados de maestría y doctorado. Como integrante del grupo de jóvenes discípulos e investigadores dirigidos por el doctor José Gaos, la maestra Rovira adquiere una sólida formación en el rigor y criterios metodológicos y epistemológicos para la investigación, particularmente aplicados en el campo de la historia de las ideas en México e Hispanoamé-

rica. Resultado de esta primera fructífera experiencia es su libro: *Eclécticos portugueses del siglo XVIII y algunas de sus influencias en América*, cuya primera edición aparece en 1958, auspiciada por el Colegio de México, cuyo presidente en ese momento era el doctor don Alfonso Reyes.

Definida así su vocación para la investigación en el campo de la historia del pensamiento hispanoamericano, cobijada por todos sus compañeros, como ella misma señala en el prólogo a ésta, su primera gran obra, y que para todos nosotros representa ya un clásico, “desde mi llegada a México tuvieron para mí la más afectuosa amistad y me han prestado la ayuda más eficaz, haciendo que me sienta unida para siempre a sus inquietudes intelectuales” (“Prólogo”).

Este campo de estudio impulsado por el doctor Gaos a partir de los años cuarenta, tuvo un cierto decaimiento desde la década de los años sesenta, a no ser, como señala Álvaro Matute en el prólogo al tomo primero de la obra *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*, UNAM, 1998, coordinada por la maestra Rovira, a no ser, pues, por Leopoldo Zea y sus discípulos, que mantuvieron vivo el interés por

estos estudios y que posteriormente reciben un nuevo impulso vital con obras como la antes señalada. De ahí la importancia fundamental de este trabajo, “por ser producto de la necesidad, porque hace falta conocer lo que se pensó en los siglos precedentes, porque la generación de ideas va formando un patrimonio que representa y expresa a un país” (“Prólogo”, 12). Y cabe señalar también que desde un principio la maestra Rovira, además de que hace suyas, como ya antes vimos, las inquietudes intelectuales de sus igualmente jóvenes condiscípulos y compañeros, se asume ya plenamente mexicana, con todo derecho y para fortuna nuestra. Esto ella misma lo constata a través de sus propios escritos, como podemos ver en su ensayo “Pensamiento utópico en México,” cuando señala que “nuestra ‘utopía’ se construye teniendo como base la propia realidad” (187).

Y si bien el campo de interés investigativo es la historia de las ideas en nuestra América, la doctora Rovira constantemente se aplica al estudio de autores del pensamiento filosófico universal, fortaleciendo aún más su ya sólida formación académica. Sin embargo, percibimos su inclinación por los pensadores humanistas y renacentistas, destacando el aspecto práctico de la filosofía, en asuntos de carácter social, político, educativo, religioso y en general de la cultura. Así, por ejemplo, encontramos interesantes y esclarecedoras ideas en el estudio que realiza con respecto al pensamiento de Marsilio de Padua, en el que indaga acerca de los orígenes de la concepción laica del Estado, o bien, acerca de la filosofía de Giordano Bruno, en donde, además de esclarecer la importancia fundamental del pensamiento de Bruno en el Renacimiento en Italia y en toda Europa, señala la influencia decisiva que ejerció en figuras de primer nivel, como Spinoza, Leibniz, Hegel y Schelling, entre otros más.

Esta misma línea del filosofar práctico es la que la doctora Rovira trabaja también cuidadosamente en nuestra región, comenzando con el seguimiento de la conformación de los Derechos Humanos, a partir del siglo xvi, en lo que podemos considerar como una escuela que ha sembrado fray Bartolomé de Las Casas y continúan acuciosos y tenaces pensadores como Juan de la Peña y Francisco Alonso Maldonado de Buen Día, autores que han sido estudiados por ella, a la par de la polémica Las Casas-Sepúlveda y el pensamiento precursor, en el Derecho Internacional, de Francisco de Vitoria. Y en el siglo xvii, la polémica que entabla don Carlos de Sigüenza y Góngora con el padre Eusebio Quino, en la que se entrecruzan asuntos de carácter científico (en torno a los cometas), como teológicos y sociopolíticos, en torno a la conformación de una conciencia nacionalista.

En todas sus investigaciones resalta siempre la actitud crítica, atenta, de la maestra Rovira, tanto en relación con los pensadores europeos como con los nacionales. Así, en el caso de Francisco de Vitoria, señala con suma precisión los puntos teóricos débiles del reconocido maestro de la Universidad de Salamanca, en torno a los problemas de la conquista y colonización de América y por los cuales su humanismo aparece limitado. O bien, en el caso de Sigüenza y Góngora, advierte sobre la carencia de lineamientos filosófico-políticos definidos en su postura criolla o nacionalista y sin ir más allá en acciones prácticas.

Correspondiente también al siglo xvii, no puede faltar la reflexión en torno al pensamiento de Sor Juana Inés de la Cruz, con respecto a la modernidad y el problema del conocimiento, así como su postura teológico-positiva, y la proyección política de esta concepción en la Nueva España, que encontraremos asumida también por don Miguel Hidalgo y Costilla.

En cuanto al siglo XVIII resaltan sus esclarecedores análisis para la comprensión del pensamiento de Juan Benito Díaz Gamarra y Dávalos. Con respecto al siglo XIX, el seguimiento del pensamiento utópico, en pensadores como Severo Maldonado y Juan Nepomuceno Adorno, así también con respecto a la evolución del concepto de “laicismo” en Ezequiel A. Chávez.

Igualmente muchos otros temas de gran interés y que aparecen en las obras colectivas que la doctora Rovira ha dirigido, como las polémicas filosófico-político-religiosas; los discursos preindependentista, independentista y posindependentista; o bien los discursos escolástico y cosmológico, etcétera.

Además de leer sus escritos, es edificante escucharla disertar en la exposición de sus innumerables ponencias y conferencias magistrales. Percibir su atenta actitud para escuchar las opiniones en pro y en contra. Asumir las primeras con prudente medida, y, las segundas, respetuosamente, pero defendiendo su propia postura con suma firmeza.

Capaz de generar la confianza necesaria para acercarse a ella en busca de una orien-

tación, una guía o un consejo en el incommensurable mundo de la investigación. Inspirada en lo mejor del humanismo europeo, y, sin duda, particularmente novohispano, bien podemos afirmar que ella misma es una humanista.

Por todo lo que nos ha dado: los muchos jóvenes investigadores que ha formado, sus libros individuales y colectivos, su ejemplo de labor infatigable (recientemente responsable de la cátedra extraordinaria “Samuel Ramos” y actualmente del “Seminario Permanente de Filosofía Mexicana”), etcétera, y por todo lo que está por venir... ¡Gracias! ¡Muchas gracias, doctora María del Carmen Rovira Gaspar!

Notas

¹ Discurso pronunciado el día 9 de noviembre de 2009 en el homenaje que la ffyl de la buap organizó en honor de la doctora María del Carmen Rovira Gaspar por sus XLV años de labor académica en México, en el marco del “III Congreso Internacional de Procesos Culturales en México: Cultura Novohispana” y “II Seminario Internacional de Filosofía Política y Cultura del Barroco”.

² Colegio de Filosofía. ffyl-buap.

33 años



dialéctica

REVISTA DE FILOSOFÍA, CIENCIAS SOCIALES, LITERATURA Y CULTURA
POLÍTICA, DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

UN CONCEPTO “CAJÓN DE SASTRE”

ERNESTO LACLAU (2005). *LA RAZÓN POPULISTA*.

BUENOS AIRES; FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

guillermo almeyra¹

El libro que nos ocupa, desde su aparición a mediados de 2005, tuvo muchos lectores, sobre todo en los medios académicos argentinos, en los que Lacan tiene gran influencia y en los que el pensamiento marxista, incluso en su forma “de cátedra”, por el contrario, nunca la tuvo a causa del peronismo o de las dictaduras tan prolongadas como por la adopción de las ideas liberales por parte de los partidos socialista y comunista o por el pragmatismo y desinterés teórico de los grupos que se proclamaban revolucionarios. El mismo Laclau —que en su juventud perteneció, sin embargo, a un grupo que creía poder unir el trotskismo en clave nacionalista con el peronismo— se cuenta entre los “deconstructores” del pensamiento de Marx (justo cuando la actual crisis mundial y cuando todos ven el papel que desempeñan en la misma los gobiernos de

los Estados en sus esfuerzos por salvar al gran capital), y escribe lapidariamente que “la política es lo que impide que lo social cristalice en una sociedad plena, una entidad definida por sus propias distinciones y funciones precisas. Es por esta razón que, para nosotros, la conceptualización de los antagonismos sociales y de las identidades colectivas es tan importante, y que resulte tan imperiosa la necesidad de ir más allá de fórmulas estereotipadas y casi sin sentido como ser ‘la lucha de clases’ ”.

Por lo tanto, en el principio está el Concepto y está la Nominación, así como para los creyentes en el principio está el Verbo divino. No hay que partir de los seres humanos concretos para ver qué dioses se inventan y qué nombres dan a las cosas. No hay que escudriñar en la historia ni estudiar las evoluciones de las sociedades y de sus con-

ceptos. Basta con llegar a formular el concepto de “populismo” apoyándose en la psicología y el psicoanálisis, así como en la lingüística; eso sí, mezclándolas con unas pequeñas partes de sociología y otras aún menores —apenas un chorrito—, tomadas de los historiadores liberales. Ese concepto será válido para todas las épocas, desde el comienzo mismo de las diferenciaciones sociales y los conflictos en las hordas primitivas y, por consiguiente, desde el nacimiento de la política.

La primera frase de este libro de 310 páginas es muy clara: “Este libro se interroga centralmente sobre la lógica de formación de las identidades colectivas” (9). Después precisa: “El populismo es, simplemente, un modo de construir lo político”, y más adelante, “el populismo es la vía real para comprender algo relativo a la construcción ontológica de lo político como tal” (91).

Desde que existe la comunidad humana organizada existe la política, expresión de los enfrentamientos entre los diversos sectores contrapuestos en que aquélla se divide. Hubo política y pensamiento político entre los súmeros-acadios de la Mesopotamia, en China y en la India hace seis mil años, en el Egipto de los faraones, entre los griegos, los romanos, las civilizaciones maya, tolteca, olmeca, azteca e inca. Pero, a menos de considerar populistas a Pericles, Mario y los Gracos, Cristo, Buda y Cuauhtémoc, no encontramos en esos casos el populismo (aunque sí, en cambio, la lucha de clases).

¿Cuándo y por qué aparece el concepto de “pueblo”, y cuándo y por qué los enemigos del sector de la sociedad que es designado con ese nombre, y con el mismo se autodesigna, inventan el “populismo”? ¿Por qué si “el populismo es la vía real para comprender algo relativo a la construcción ontológica de lo político como tal” recién se comienza a discutir este concepto cuando surge la llamada “cuestión social” (o sea, las modernas clases oprimidas y explotadas por el capitalismo y su expresión político-organizativa, a fines del siglo XIX)?

Entre las Musas a las que apela Laclau no aparece

Clío, la muy castigada de la Historia, que hace un tiempo, en diversos sectores académicos, ha sido rebajada a promotora de ejercicios meramente literarios o perentoriamente enterrada, como intentó hacerlo Francis Fukuyama.

Nuestro autor se mueve, en cambio, en el mundo de los conceptos desprendidos de su sustento terrenal y recurre a Gino Germani, a una obra de 1981 de Margaret Canovas, a otra de 1969 de Ghita Ionescu y a Ernest Gellner, Donald McRae, Daniel Worsley y Peter Wiles, colaboradores en el trabajo compilado por los autores anteriores y después nos pasea por Gustave Le Bon, Hipólito Taine, el hipnotismo, Charcot, Lombroso (todo eso para ver la “psicología de las multitudes”), por la lingüística (Saussure), el psicoanálisis (Freud y sobre todo Lacan) y termina con Moscovici.

Laclau afirma, con Freud y Lacan, que “el lazo social es libidinal” (10) y la centralidad de la nominación y el afecto para el análisis de las identidades colectivas; en la página 135 proclama, en efecto, que “es sólo a partir del enfoque lacaniano que nos enfrentamos a una verdadera innovación: la identidad y unidad del objeto son resultado de la propia operación de nominación”.

O sea, nuevamente, sostiene que lo que da identidad a un objeto (de nuestra reflexión) no es su existencia material, su historia, la evolución de sus sucesivas nominaciones en diferentes etapas, sino el acto de darles, aquí y ahora, un nombre que, además de dicha identidad, le dará unidad.

Las llamadas “democracias populares” en los primeros años de la segunda posguerra, para referirse a los países que estaban en la órbita de la Unión Soviética y mantenían gobiernos burgueses e incluso monárquicos pero controlados por los partidos comunistas estalinizados, recurrían a ese pleonismo ridículo (gobiernos populares del pueblo o *demos*) para tratar de tranquilizar a las potencias que habían combatido contra el eje junto a la Unión Soviética, y para tratar de demostrarles que ésta no quería extender su “socialismo” (cosa que hizo sólo después del comienzo de la Guerra Fría y del Plan Marshall). Laclau, en cambio, inventa una diferencia entre las demandas “democráticas” (o sea, literalmente, favorables al gobierno del pueblo pero que él ve como exigencias de reformas del sistema) y las “populares” (literalmente, del pueblo, que demanda mayor poder, que para él pueden ser antisis-

témicas). Estas últimas serían las exigencias propias de los diversos populismos.

Una vez arribado al concepto de “populismo”, intenta aplicarlo a una serie de casos tomados al azar en los tres últimos siglos pero, como su fuerte no es la Historia y no cree en “tonte-rías”, como la lucha de clases, los errores abundan, al igual que las interpretaciones superficiales.

Algunos ejemplos, Hébert, el tribuno de la Comuna parisina durante la Revolución francesa, jacobino de ultraizquierda, se convierte en Hébert, del mismo modo que el ex presidente uruguayo José Battlle y Ordóñez se transforma reiteradamente en Battle, la rebelión de los sectores más pobres de Nápoles, dirigida por los Borbones y los curas, contra los burgueses liberales projacobinos y profranceses (Rebelión de la Santa Fe) se debería al “instinto nivelador” de las masas, irritadas porque los liberales circulaban en carrozas (como si los curas y los nobles fuesen austeros carmelitas descalzos), y no a la agitación clerical y al odio de los campesinos conservadores contra los propietarios liberales ausentistas y del bajo pueblo, y los artesanos al servicio del lujo de la Corte y de la Iglesia contra los partidarios de la su-

presión de ambos (y de su fuente de trabajo). El cartismo inglés no habría sido, además, el precursor del naciente movimiento obrero, una expresión de su despertar como clase, sino un ejemplo de populismo. Pero dejemos esos supuestos populismos del pasado y entremos en el siglo xx.

Para Laclau no hay duda alguna: “¡Todo el poder a los soviets!” sería “un reclamo estrictamente populista” (108). Mao Zedong (pque figura del modo francés antiguo como Mao Tse Tung) habría sido populista (125) al igual que el ex gobernador de São Paulo, Brasil, Adhemar de Barros (según Laclau, miembro de la “*cossa (sic)* nostra” o mafia, lo cual, además de inexacto, es un evidente anacronismo). También habrían sido populistas los neoconservadores de los Estados Unidos, el general Boulanger, en la Francia posterior a Napoleón el Pequeño, el mariscal Tito en Yugoslavia, Palmiro Togliatti y la dirección del Partido Comunista Italiano, Umberto Bossi, líder de la separatista y racista Liga Norte lombarda, en México el pobre presidente Francisco Madero (que ni reformista era), el famoso Battle (*sic*), Kemal Atatürk (en realidad, un reformador nacionalista y corporativista), el mariscal

polaco Pilsudski (nacionalista semifascista), tanto Antonescu como Ceausescu, el líder campesino búlgaro Stambulsky y, por supuesto, el líder serbio Milosevic.

En esta lista “ni están todos los que son ni son todos los que están”. En efecto, ¿por qué Perón, y no también Vargas, Velasco Alvarado, Velasco Ibarra, Torrijos, por referirnos sólo a los dirigentes populares latinoamericanos? ¿Por qué Boulanger, y no Poujade, Le Pen o los del “Uomo Qualunque”? ¿Por qué Togliatti, y no todas las direcciones de los Partidos Comunistas, igualmente nacionalistas y reformistas? ¿Por qué falsear la historia y atribuirle a Milosevic, como hizo la OTAN y toda la prensa mundial, y no a los nacionalistas albaneses de Kosovo respaldados por los Estados Unidos, la responsabilidad de una terrible guerra racista, ignorando además todo lo que estaba detrás del intento de destruir a Yugoslavia e incluso a Serbia y dominar los Balcanes?

No sólo el concepto de “populismo” es “históricamente vacío” y se convierte en un verdadero cajón de sastre, en el cual se colocan las cosas más variadas en un orden totalmente arbitrario sino que, sobre todo, es absolutamente inútil, ya que designa fenómenos muy di-

ferentes entre sí y, además, está colocado fuera de la historia y de los conflictos sociales y nacionales, y prescinde del estudio de las particularidades del desarrollo de cada formación económico-social y de cada cultura. La pretensión de que toda política es populista expresa una banalidad: en toda sociedad moderna, dividida en clases, la política es el arte de manejar los conflictos y no puede ignorar a las clases mayoritarias, sea para encauzarlas y utilizarlas como base de apoyo de los nuevos candidatos al poder en su combate contra los que antes lo ocupaban; sea, por el contrario, en el caso de la derecha, para movilizar en su beneficio la xenofobia, el racismo, el nacionalismo de los sectores más conservadores y atrasados.

En realidad, “populista” es una etiqueta *passépartout* que se aplica a todo personaje, gobierno o fuerza po-

lítica partidario de una política de obras públicas y de distribución de los ingresos que mantenga el mercado interno y favorezca a los industriales nacionales, creando infraestructuras para su desarrollo y conteniendo las luchas obreras y los salarios reales. Como esa política tiene un costo, la política impositiva está dirigida contra alguno de los sectores sociales más importantes y favorece, en cambio, a otros; por lo tanto, como el Gattopardo, propone cambios para que el sistema siga en pie y recurre a una retórica radical. En los países donde el grueso del capital está en manos de empresas y de bancos extranjeros, el aparato estatal, practicando a veces una especie de capitalismo de Estado, sustituye y fomenta a la vez a la débil capa capitalista nacional, y trata de compensar su debilidad y la de ésta apelando al apoyo social de los traba-

jadores, mientras se esfuerza por controlarlos estatizando y burocratizando sus organizaciones, y por mantenerlos en el nivel del nacionalismo y del corporativismo. El supuesto “populismo” de derecha es simplemente fascismo. O sea, el control del gran capital y del Estado capitalista de la movilización reaccionaria del sector “plebeyo”, sobre todo de las clases medias contra “el peligro social” y la subversión interna y externa, mezclado con algunas declaraciones antiplutocráticas para engañar gente con ese “socialismo de los imbéciles”. En este caso, la retórica será chauvinista y religiosa. Como se recordará, Hitler tenía una bandera roja, llamaba nacional socialista a su partido y hablaba sobre una supuesta superioridad racial de los alemanes. Nuevamente, todo eso no tendrá nada que ver con el “populismo” pero sí con la lucha de clases.

Notas

- ¹ Doctor en Ciencia Política (Universidad de París), profesor de la UBA, ex profesor de la UNAM y de la UAM-Xochimilco, director de la revista *OSAL*, de CLACSO.

GRACIELA HIERRO, FILÓSOFA FEMINISTA
(2009). *GRACIELA HIERRO IN MEMORIAM*.
MÉXICO: FFL-UNAM, 239 pp.

griselda gutiérrez castañeda

A seis años de la muerte de Graciela Hierro se logró concretar la publicación de un más que merecido libro de homenaje a la fructífera labor que desarrolló a lo largo de su trayectoria profesional como filósofa y feminista, y a la vitalidad, generosidad, amistad y compromiso, como el sello que caracterizó todas sus iniciativas, así como las relaciones que fincó durante su vida. El libro lleva por título *Graciela Hierro In Memoriam*, coordinado por quien escribe estas líneas, y publicado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Son treinta y seis colaboraciones las que integran este libro, las cuales fueron leídas en las jornadas que se organizaron en su honor en septiembre de 2004. En éstas confluyen voces diversas provenientes de la academia, de la política, del feminismo, de la sociedad civil organizada y de funcionarios públicos y universita-

rios; en todas se expresa el reconocimiento a los aportes de su obra, al sello personal de su trabajo y de su trato, de una singular combinación de profesionalismo, tenacidad, espontaneidad, ironía y distinción, y, por cierto, en todas las colaboraciones se plasman tributos de amistad y de admiración por haber sido una amiga y una mujer excepcional.

Los textos están organizados en siete secciones que representan los múltiples ámbitos en los que dejó una huella. Si bien su trabajo fue multifacético, el gozne que articuló las iniciativas de su espíritu emprendedor fue el humanismo, como estudiosa, defensora y promotora de la dignidad de las personas, de la responsabilidad de su autoconstrucción, de las potencialidades de la acción, así como de la integralidad de la razón y las pasiones. Esa postura humanista fue el eje para anudar la filosofía con el

feminismo, la que inspiró su compromiso universitario, y la que motivó sus empeños por encontrar formas de vinculación del saber académico con la sociedad.

Conforme a las secciones del libro, pensar en Graciela Hierro como universitaria, como lo hacen, entre otros, Mari Carmen Serra Puche, Julieta Fierro y René Drucker, permite apreciar el valor que siempre le concedió al espacio de construcción de conocimientos, forjador de saber para la vida, a la labor docente, y a las tareas de servicio y apoyo para el desarrollo institucional, que de manera destacada se plasmó en su participación en la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), el cual dirigió durante once años. Como también en la dirección del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y como miembro de los comités de evaluación de las carreras

de humanidades de las universidades del país coordinados por ANUIES.

Como colega y maestra, conforme a los testimonios de Ricardo Guerra, María García Torres, Pedro Joel Reyes y Carmen Silva, entre muchos otros, destaca la actitud positiva y ecuánime ante los problemas, entusiasta y comprometida frente a las tareas, y firme en la defensa de sus ideas y convicciones; a la vez que una maestra en toda la extensión de la palabra, iconoclasta con respecto a los temas de reflexión propuestos a sus alumnos, respetuosa e impulsora de las potencialidades de éstos, incitándolos a pensar libremente, y a vivir placenteramente la experiencia educativa.

Como filósofa, tanto en el campo de la ética, en el de la filosofía de la educación y en el de la filosofía feminista, plasmó sus ideas en innumerables publicaciones que dan cuenta de la vinculación ineludible de estos ámbitos de reflexión con base en la tesis de que el feminismo es un humanismo. El desarrollo de sus investigaciones fue producto de indagatorias filosóficas, de la experiencia de vida, de su condición de aguda observadora y crítica de la historia y de su entorno con su cauda de misoginia y exclusión, y del pro-

ductivo intercambio con sus alumnas y alumnos, como María del Carmen García, Víctor Hugo Méndez, Greta Rivara, René Barffusón, quienes valoran en este volumen, junto con tantos otros, uno de los aportes más significativos de Graciela Hierro que es su ética del placer, que se traduce en el lema ilustrado de la autora, a saber, “tener el valor de apropiarse de su placer como una forma de emancipación”.

Graciela, en su papel de promotora del feminismo y de la perspectiva de género en la universidad, en su condición de pionera, hubo de transitar arduos caminos, sorteando incompreensión y sorna de muchos colegas, pero también la feliz compañía de académicas comprometidas con esa causa, como Gloria Careaga, Dora Cardaci, María Luisa Tarrés que, junto con muchas más, promueven los estudios feministas en la academia, quienes reconocen sin duda la impronta de libertad y goce con que Graciela se dio a estas tareas. Esa misma impronta acompañó su colaboración con otras colegas para la creación de centros de investigación feminista en universidades de los estados, en la reforma de los planes de estudio en el campo de la enfermería y la obstetricia, incorporando

una perspectiva de género, tanto en la teoría como en la práctica de las enfermeras, convencida de la necesidad de replantear las formas de subordinación y devaluación a que se ve expuesta esta profesión.

En su vinculación como feminista con la política y las políticas, y en la vinculación con organizaciones de la sociedad civil feministas, su aportación es apreciada por representantes de todo el espectro político ideológico, como Clara Jusidman, Cecilia Loría, Clara Scherer, Dulce María Sauri, Patricia Espinosa, María Elena Chapa y Amalia García, tanto en su esfuerzo por vincular la academia con la sociedad, en el diálogo con las congresistas para el impulso de agendas con perspectivas de género, susceptibles de plasmarse en las políticas públicas, como en la institucionalización de programas de la mujer, y en colaboración con la formación del Consejo Consultivo de la Mujer y la Contraloría, promovidos por la Secretaría de Gobernación y el Consejo Nacional de Población, en la discusión de la Plataforma de Pekín a fin de impulsar la participación en la vida pública de las mujeres, así como en la toma de decisiones, propuesta encaminada a ser incorporada al texto de posición del gobierno de México ante la

Conferencia de Pekín, y su promoción en el Programa de Acción de América Latina y el Caribe.

No podía faltar en esta revisión de su rica trayectoria la creación, como cofundadora, del grupo de Las Reinas, que tiene por obje-

tivo el estudio del proceso de envejecer de las mujeres, cuya deriva, como lo expone Celia Ruiz, es el estudio crítico de la ideología patriarcal con respecto al envejecer femenino, el análisis teórico de la temporalidad, y la reflexión y creación de

programas para prepararse y aprender a envejecer.

En suma, este libro refleja la ardua labor de una destacada universitaria. Con él aspiramos, mediante su difusión y lectura, mantener vivo su aporte académico y social.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. HUMANÍSTICO SOCIAL

PROGRAMA DE AMÉRICA LATINA Y RELACIONES INTERNACIONALES

Calle Procopio García 11-C. Barrio de San Antonio. C. P. 39000. Chilpancingo, Guerrero.

México, Tel.-Fax: 01 747 47 28375,

herminia.fookong@gmail.com / herminia_fookong@yahoo.com

PRIMER ENCUENTRO

“EL PENSAMIENTO DE CARLOS MARX FRENTE AL SIGLO XXI”

(6, 7 Y 8 DE OCTUBRE DE 2009)

COMENTARIOS A DIALÉCTICA NÚM. 41

REVISTA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)

herminia c. foo kong dejo¹

Nunca como ahora, en el actual ciclo del capitalismo emergente del siglo pasado, período caracterizado por su extrema e inédita capacidad de destrucción y contrastes, después del fracaso de aproximadamente tres décadas de neoliberalismo y en el marco de una crisis sincrónica e integral

también sin precedentes, los seres humanos piensan en voz alta y actúan, y la teoría se enriquece con múltiples y variados intentos por comprender el momento histórico que vive el planeta en una relación dialéctica entre lo local y lo global, entre lo micro y lo macro, recuperando la mejor tradición

ensayística de décadas pasadas, así como las grandes categorías de análisis aportadas por la teoría crítica para pensar nuestras realidades como parte de un modo de producción y un sistema mundial sólo explicable desde la dimensión de los tiempos históricos largos, como bien lo propone el

método marxista y la escuela de los *Annales*.

La *sociedad civil de abajo*, de acuerdo a la caracterización de F. Houtart, Boaventura de Sousa y otros nuevos filósofos latinoamericanistas, está movilizada contra toda forma de dominación, exclusión y poder, y en su diversidad confluyen muchas voces y voluntades que buscan construir un mundo alternativo al capitalismo y a toda forma de colonialismo, desde una nueva epistemología: crítica, fronteriza, ruptural y revolucionaria.

Explicar el comportamiento de los nuevos sujetos sociales en sus potencialidades e historicidad, comprender el sentido de sus acciones y aproximarse al futuro, sin pretender anticiparse ignorando la complejidad de las nuevas realidades, siempre problematizando el presente, constituye el reto de las Ciencias Sociales y las Humanidades en América Latina, escenario donde hoy se registran los movimientos antisistémicos más importantes del planeta.

En este marco, entonces, se inscriben los presentes comentarios sobre la importancia que tiene y ha tenido desde su nacimiento *Dialéctica*, revista periódica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Creada en 1976, nació precisamente cuando América Latina se vio asolada por golpes militares y muchas voces fueron sofocadas a sangre y fuego. Cuando las universidades públicas fueron intervenidas y vieron interrumpidas sus actividades por un prolongado período, muchas de las cuales fueron amordazadas hasta inicios de los años noventa, lesionando sus funciones sustantivas, persiguiendo, desapareciendo forzosamente y privando de la vida por medio de ejecuciones extrajudiciales y asesinatos políticos a sus académicos, crímenes de lesa humanidad, muchos de los cuales hoy siguen en la absoluta impunidad, en un intento por impedir el desarrollo del pensamiento crítico y su vinculación con la realidad.

Dialéctica no es una publicación más: pionera en su género, es una revista de filosofía, plural y abierta a todas las disciplinas de lo social en la que los investigadores reflexionan y debaten, teniendo como ejes temáticos los grandes problemas acerca de la naturaleza y la humanidad, sobre el sentido de la vida y el papel de los seres humanos en el mundo, de nuestras sociedades y del planeta, sobre la guerra y la paz, la democracia y la justicia, la liber-

tad del pensar y el hacer, temas siempre abordados desde el pensamiento crítico y en su dimensión histórica.

Dialéctica es un espacio simbólico, representativo de los más altos valores de la universidad pública latinoamericana, heredera del Grito de Córdoba: laica, plural e independiente, en la que se practica la libertad de ideas, ejerce la crítica, contribuye al desarrollo del conocimiento científico y humanístico, defiende valores democráticos y cuestiona toda manifestación de un pensamiento heterónomo, autoritario, lineal y colonial.

En el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, *Dialéctica* es un referente obligado en la construcción de un pensamiento propio, abierto al mundo en el debate paradigmático, con una clara adscripción filosófica, donde se estudia, se explica y se interpreta la realidad desde la gramsciana filosofía de la praxis, en el sentido de la mejor tradición marxista, sin excluir otros patrones de referencia; en este aspecto, su línea editorial ha sido congruente en más de tres décadas.

A lo largo de su historia, *Dialéctica* preservó su condición de espacio de debate sobre el pensamiento de Marx, el y los marxismos, sobre la y las izquierdas, así

como sobre el futuro de la democracia en México y América Latina, y en ese hecho radicó su fortaleza, más allá de crisis y derrumbes.

Pero, también, es el laboratorio donde el escrutinio de la realidad por medio de la crítica y a la luz de la historia, constituye el mejor aporte al método marxista. En sus páginas se hace análisis de coyuntura, se reflexiona y cuestiona los procesos latinoamericanos en el marco del desarrollo del capitalismo, se cotejan teorías, metodologías, siempre en la búsqueda marxista de develar toda forma de explotación, dominación y control, desde la crítica de la economía política, las clases sociales y la lucha de clases en su dimensión filosófica, económica, social, política, histórica, literaria, artística y, en general, cultural.

El número 41

Está integrado por seis secciones: Editorial, seis ensayos, tres artículos, una semblanza, un documento, una reseña de libros, noticias, una sección de títulos recomendados, un pronunciamiento y un buzón de revistas.

Desde el editorial “México: ¿hay opciones para la crisis?”, suscrito por Gabriel Vargas Lozano, su codirector, quien fija la posición de la revista frente a la actual crisis mundial y los retos

para México, incluyendo a los demás autores, el conjunto de trabajos es, por su profundidad, una invitación a la reflexión y al debate. Existe un hilo de continuidad y temáticas comunes, las que podemos resumir en la búsqueda por enriquecer la reflexión desde el cuestionamiento al orden establecido y sus saberes y propuestas, en un esfuerzo por explicar el vínculo entre teoría y praxis, interpretar la realidad y encontrar salidas, sin aspirar a dar soluciones lapidarias.

En la sección “Ensayos”, merecieron mi atención: El “Diccionario Histórico-Crítico del Marxismo de Wolfgang Fritz Haug”, que es una densa y rigurosa revisión historiográfica del método histórico crítico. Es una deliciosa invitación a escuchar, con mirada receptiva, documentos y obras, teorías y metodologías, en un esfuerzo comparado por explicar los orígenes del método histórico crítico, permitiendo comprender, por esta ruta, los alcances y aportes premarxistas, del marxismo y los marxistas a la luz del desarrollo del pensamiento de Occidente, particularmente desde la Ilustración. Es pertinente reconocer la pulcra traducción del alemán, a cargo de Santiago Vollmer y Rafael Carrión Arias, quienes hi-

cieron legible, en su creatividad y aporte, un texto complejo. Queda sembrado el interés y entusiasmo por conocer la obra completa, cuya primera edición es reciente (2008), de acuerdo con la nota a pie de página.

El ensayo del chileno Jaime Massardo, “Sobre la concepción de la historia en el pensamiento de Antonio Labriola”, convoca a repensar la historia del marxismo y los marxistas europeos del siglo xx y nos brinda claves —desde el autor que cita— para pensar la teoría y su fuerza epistemológica como un producto histórico y colectivo. Es una revisión de la vida y una reivindicación de la obra de un pensador, proscrito por socialistas y comunistas y una invitación a leerlo, recuperando su aporte más importante en lo relacionado con la historia y la cultura, dimensiones subrogadas por el marxismo de Estado, según afirma Massardo, quien despierta nuestro interés por releer a muchos autores, dentro de los que cabe señalar la epístola sostenida entre Labriola y Federico Engels, las referencias que hacen de su método Antonio Gramsci y otros pensadores marxistas, así como el concepto de “historia” de Giambattista Vico en su *Scienza Nuova*, fuente de inspiración del

autor estudiado, entre tantas otras referencias.

El trabajo de María Rosa Palazón: “Autonomía del poder político: la confusión de Marx”, es una buena provocación para reabrir el debate desde dentro y fuera del marxismo sobre el problema del Estado, las clases sociales y la lucha de clases en la obra de Marx. Palazón no sólo marca lo que sus críticos llaman “ausencias”, si no “la confusión de Marx” entre lo que sería el “Estado empírico” y un modelo de “Estado ideal”, y sostiene que para éste, el Estado es únicamente el instrumento de la clase dominante, centrando la atención en la base económica e ignorando la superestructura, tesis que, a juicio de la autora, es negada por el Estado soviético y los países de “dictadura burocrática” donde “el espíritu de dominación que se expresa con el dinero [...] se trastoca en dominación política” y “el fin de la propiedad privada de los medios de producción no trajo consigo el fin de la alienación política”.

En verdad, la autora del ensayo muestra desconocimiento de la vasta obra de Marx, hace una lectura sesgada de las escasas referencias bibliográficas que cita y, por lo tanto, obvia lecturas fundamentales para comprender la complejidad de

su pensamiento, emitiendo juicios de valor que, en cuanto tales, restan posibilidad a cualquier debate.

Por ejemplo, pone a polemizar a Marx con autores como Weber en aspectos específicos de sus obras donde, con pensamiento receptivo y “bien intencionado”, podríamos, por el contrario, ver coincidencias, sesgando tanto la lectura de uno como del otro, como cuando parafrasea a Weber tomando un fragmento de *Economía y sociedad*, dedicado no a una definición weberiana del Estado, sino sólo de uno de sus instrumentos: el ejercicio de la violencia legítima.

Caricaturiza al autor de *El capital*, presentando su pensamiento como críptico y enigmático cuando dice “[Marx] Completa misteriosamente que la lucha del oprimido contra el opresor toma un carácter político”.

En su crítica, Palazón parte de la premisa que ve en Marx a un teórico del Estado, premisa que debería comprobar a partir del estudio de la totalidad de su obra, cuyo análisis ha permitido a especialistas sostener que la fuerza explicativa del método marxista radica en el ejercicio de la crítica: crítica de la economía política, crítica de la filosofía y crítica del Estado. Desde esta perspectiva, Marx no sería un teórico del Estado,

sino su crítico sistemático, cuya validez y fuerza explicativa estriba en su método histórico.

Marx recurre a la historia porque lo mueve una preocupación central: explicar-se el comportamiento de la realidad que le tocó vivir: el capitalismo europeo del siglo XIX y, en el descubrimiento del mundo de la explotación de la fuerza de trabajo por el capital, sienta las bases para reconstruir, siempre críticamente, la historia económica, filosófica, política y cultural de su época.

Al obviar este punto del debate marxista, Palazón exige de la teoría marxista lo que la teoría marxista —ninguna teoría que se construya con referencia a la historia— no puede dar: la construcción de conceptos con atributos absolutamente ideales por un lado, e infalibilidad por el otro, reduciendo el debate entre Estado empírico y Estado ideal, al acuerdo por consenso de un conjunto de atributos como los propuestos por la autora sin más referente que los modelos de Estado que la filosofía clásica y las ciencias sociales conocen y sin más complicaciones que el sentido común.

La obra de C. Marx está al alcance de todos, es vasta y va desde los *Manuscritos económicos y filosóficos* de 1844, la *Ideología alemana*,

los *Grundrisse*, *El capital*, la *Lucha de clases en Francia*, el *18 Brumario de Luis Bonaparte*, etcétera, etcétera. Ciertamente, ante los nuevos sucesos, se precisa desacralizar la lectura ortodoxa y escolástica de la teoría marxista, pero desacralizar no significa echar por la borda dos siglos de reflexión y debate.

Por último, el énfasis puesto en la dimensión económica como clave para explicar la historia, no excluye la importancia que Marx le asignaba a los demás factores. Engels, en su carta a Bloch, fechada el 21 de setiembre de 1890, sostiene que

[...] Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta —las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones que, después de ganada una batalla, redacta la clase triunfante, etc., las formas

jurídicas, e incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirlas en un sistema de dogmas— ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su forma. Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores, en el que, a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades (es decir, de cosas y acaecimientos cuya trabazón interna es tan remota o tan difícil de probar, que podemos considerarla como inexistente, no hacer caso de ella), acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico. De otro modo, aplicar la teoría a una época histórica cualquiera sería más fácil que resolver una simple ecuación de primer grado.

En esta misma sección de ensayos Juan Monroy García, en “Calidad de la democracia en Nicaragua”, se suma a las críticas, por corrupción, que varios autores han hecho al sandinismo de la postrevolución.

El análisis es sugerente, porque desmitifica una parte de la historia reciente de

América Latina y da pautas para conocer a un líder sandinista como Daniel Ortega, presidente actual de Nicaragua, pero no brinda elementos de contexto para comprender el triunfo electoral de 2006, que lo convierte por segunda vez en jefe de Estado, conocer las diferentes tendencias dentro del FSLN, explicar su popularidad e identificar a los actores económicos y políticos internos, así como el papel del gobierno de Nicaragua en la subregión, como integrante de la Alternativa Bolivariana (ALBA) y amigo de la Unión de Naciones del Sur (UNASUR). En el análisis de Monroy, todo pareciera discurrir como fruto de un complot entre neosomocistas y sandinistas.

“La filosofía y sociedad en el México actual” de Gabriel Vargas Lozano, con el que concluye la sección de ensayos, la “Defensa de la filosofía en tiempos adversos”, de Adolfo Sánchez Vázquez, en la sección “Documentos” y el “Pronunciamiento en contra de la desaparición de la Filosofía en la Reforma de la SEP”, suscrito por un conjunto de instituciones académicas de México, dirigido a la SEP, a los universitarios, a todos los profesores de nivel medio superior y a la opinión pública nacional, constituyen verdaderas proclamas inte-

ligentes hacia la humanidad en defensa del derecho a pensar, a educar y enseñar a las nuevas generaciones para construir un mundo de paz, bondad, solidaridad, justicia y libertad. La fuerza de sus argumentos es la fuerza y la riqueza de este número 41, es congruente con la historia de *Dialéctica* y recoge el sentimiento de sus lectores.

La revista cuenta con un sólido Consejo Editorial, un Consejo Asesor y Comité de Arbitraje, así como un Consejo de Colaboración Nacional que dan seriedad y certidumbre de la calidad en los contenidos. En esta última sección, cabría aclarar que César Delgado ya falleció.

Sobre la periodicidad: a lo largo de 32 años, se han publicado 41 números, lo que es una muestra de la persistencia y el esfuerzo de sus directores, ya que más difícil que iniciar un proyecto editorial, es continuarlo en el contexto de nuestras universidades públicas, pobres, burocráticas y lentas, donde los editores nos vemos obligados a actuar como hombres y mujeres orquesta: planeando, escribiendo, compilando información, corrigiendo estilo, diseñando, haciendo gestión legal dentro y fuera de nuestras instituciones y muchas, pero muchas veces,

financiando las publicaciones, lo que provoca frecuentemente que las descontinúemos o interrumpamos.

En este aspecto (el de la periodicidad), aunque probablemente fue pensada para ser una publicación semestral en su Primera Época y se anunció que sería cuatrimestral en la Nueva (después de la interrupción 1988-1991), se nota el ingenio para enfrentar dificultades de diversos órdenes y resolver los posibles problemas de calendario que los responsables de *Dialéctica* enfrentaron a lo largo de 33 años, cumpliendo con los requisitos de indexación que fijan hoy las agencias e instituciones encargadas de dar certificación nacional e internacional (INDAUTOR, CONACYT, SCIELO, etcétera), cuyas exigencias, exageradamente formalistas, cada día crecen, convirtiéndose en verdaderos filtros para su clasificación y catalogación, siempre arbitraria y artificial. Filtros que excluyen a un considerable número de publicaciones —sobre todo las del área de ciencias sociales— que ocupan lugares relevantes en México y América Latina, por su antigüedad, su rigor académico y relevancia histórica.

La sección de “Noticias” y el intercambio de carátulas, así como el “Buzón de revistas”, muestran a *Dialéctica* como una publicación

abierta al mundo académico e intelectual, con la sencillez de los sabios y la humildad de quienes hacen camino al andar.

Sólo un detalle que deberá ser revisado en la página legal. Dice: “Revista *Dialéctica* N° 39 y 40”, siendo que más abajo se menciona: *Dialéctica* nueva época. Año 32 núm. 41.

Finalmente, entregamos el último número del *Cuaderno de Investigación Humanística y Social*, publicación semestral del Instituto de Investigación Científica. Humanístico Social de la Universidad Autónoma de Guerrero, en cuyos interiores se contempla una sección de intercambio de carátulas, habiendo incluido la de la hermana *Dialéctica*, para su difusión.

Invitamos a sus directores propongan un nombre para que, a su vez, forme parte del Consejo Editorial y de Arbitraje Externo que estamos constituyendo y que aparecerá en los próximos números del *Cuaderno*, asimismo, abrimos nuestras páginas para sus colaboraciones escritas.

Resta sólo augurar larga vida a *Dialéctica* y a todos los que con ella hacen posible la utopía.

*Chilpancingo, Gro. 7 de
Octubre de 2009.*

C. U. UAG.

Nota

- 1 Investigadora docente de tiempo completo. Responsable del Programa de América Latina y Relaciones Internacionales, del Instituto de Investigación Científica. Humanístico Social. Directora del Cuaderno de Investigación Humanística y Social. Integrante del cuerpo académico Problemas Sociales y Humanos, de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Integrante de la Cátedra Internacional Carlos Marx e integrante del Consejo Editorial de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).

¿UN MUNDO SIN FILOSOFÍA?, DE BENJAMÍN PANDURO MUÑOZ, Y A. XÓCHITL LÓPEZ MOLINA (COORDS.).

wilder perez varona¹

No es usual que un evento concilie la especificidad de una temática con la universalidad de sus implicaciones. Las diecisiete ponencias del XVII Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía, celebrado en Tlaxcala en 2005, compiladas bajo el título *¿Un mundo sin filosofía?*, muestran una pluralidad de análisis, perspectivas y propuestas que agruparon a profesores e investigadores de Filosofía en torno a una problemática común: la pertinencia de la Filosofía, y por lo tanto de su enseñanza, en las condiciones del mundo actual.

La temática ha sido recurrente en los últimos tiempos, desde que el embate de las políticas neoliberales ha amenazado con extinguir, por nulidad y decrepitud supuestas, toda práctica e institución que no se avenga a la lógica impe-

rante del mercado global. En Latinoamérica, y específicamente en México, los recortes presupuestarios a universidades públicas y la proliferación de empresas educacionales privadas han marcado, desde la década de los años ochenta, una inequívoca pauta de lo que se entiende como valioso, o sea, lo rentable o útil para los intereses de empresarios privados y sus voceros tecnócratas.

La enseñanza de la Filosofía, en particular, ha visto amenazada su existencia como institución académica generalizada en la forma de escamoteos curriculares y hasta defunciones ostensivas en los niveles medio superior y superior. Su falta de docilidad para ser disciplinada sin más, para dejarse reducir a fundamento de una razón instrumental compulsada al incremento

de la ganancia, a expensas de una insostenible pauperización de la mayoría del planeta, e incluso de la posibilidad de la vida misma, la ha conllevado a engrosar la fila de los “finismos” decretados.

Esta tendencia, irradiada con gesto globalizante desde el mundo anglosajón, halla en nuestro contexto latinoamericano condiciones peculiares que agravan sus implicaciones. Reducida la América nuestra a los márgenes de la modernidad y carcomida por el nihilismo posmoderno sin haber podido realizar siquiera formalmente las promesas igualitarias y emancipadoras modernas, con Estados nacionales escindidos por descomunales desigualdades y cuyos gobiernos no reparan en engullir las políticas de exclusión social y económica del Banco Mundial y de la

OCDE, la filosofía de nuestra región ofrece un terreno propicio para el encuentro de tendencias antagónicas.

Sin embargo, pese a la diversidad de los trazos que recorren los textos compilados, *¿Un mundo sin filosofía?* apuesta decididamente por el compromiso con nuestra realidad concreta, impugnando el eurocentrismo de las prescripciones normalizadoras de la filosofía *realmente existente*, su modo de confinarnos en un academismo autorreferencial y estéril, conducente a un desarraigo suicida —un mimetismo que sin embargo ha labrado el camino a la situación actual—.

Es por ello que, en lugar de una referencia particular a los autores —al uso en reseñas de esta índole—, correremos el riesgo de emplear el escaso espacio de que disponemos en delinear la naturaleza de este compromiso, convencidos de que es quien conforma la unidad fundamental del texto y la posible eficacia de la resistencia que encarna.

¿Fin de la filosofía? Como nos advierte Oscar Wingartz, es preciso explicitar a qué fin, o al fin de qué filosofía estamos expuestos. Pues, como actividad espontánea e inherente al ser humano, como gesto interrogador y dador de sentido de una totalidad que abarca

al hombre, la sociedad y la naturaleza, puede afirmarse que los problemas trascendentes que conforman lo filosófico son el fundamento constitutivo de lo social, o que sus contenidos se hallan inmersos en las cosmovisiones —si bien privadas de rigor y sistematicidad— del hombre ordinario.

No es precisamente la raigambre existencial de lo filosófico la que peligra, se trata más bien de otra clase de renuncia: la de la capacidad de la filosofía para problematizar y desnaturalizar el orden establecido, para indagar acerca de sus fundamentos y proyectar futuros alternativos. Se trata de la necesidad del ejercicio crítico y de la voluntad de recrear y promover utopías emancipadoras.

Y si bien Horacio Cerutti se adelanta a la amenaza postulando la necesidad de una “desprofesionalización” de la filosofía que la libere de lastres academicistas a fin de estrechar su vínculo con los problemas reales, cotidianos, y aun de asumir la tradición y la perspectiva de los que resisten y crean en las condiciones de explotación y dominación capitalistas, ello, más que una renuncia del acervo propio de la tradición filosófica, supone una superación, un redimensionamiento del queha-

cer filosófico y de su enseñanza.

A fin de potenciar esta labor crítica y comprometida, los autores apelan a un amplio bagaje de recursos y herramientas, auténticas muestras de la autoconciencia propia del ejercicio del filosofar. Ya sea la reapropiación creativa y conscientemente integradora de la historia y la tradición común —una comunidad de problemas, de enfrentamientos, y aun la potenciación de un destino regional colectivo—, ya sea mediante la elucidación de las nuevas condiciones —de las sociedades y sus saberes correlativos— que los heraldos posmodernos no han cesado de anunciar durante décadas, sea, en fin, promoviendo una rearticulación compleja de regímenes lógicos antagónicos capaz de producir una epistemología más abierta y abarcadora en el campo educacional... Lo cierto es que para estos autores no existe camino vedado que un posicionamiento crítico no pueda apropiarse en beneficio de la transformación de nuestras sociedades.

Por supuesto que aún en el terreno de la filosofía de la educación no faltan propuestas para revitalizar la producción de “sujetos filosofantes” mediante una transformación de la enseñanza filosófica que logre

rebasar la escisión corriente entre teoría y práctica: tanto el quehacer ejemplar del filósofo y maestro mexicano Lombardo Toledano, o las recientes reformas educacionales en Italia, herederas de las premisas de educación formativa de Giovanni Gentile, hasta los preceptos de educación integral del humanismo renacentista, muestran su valor heurístico como “modelos” que sugieren nuevas estrategias y herramientas para una aprehensión más plena de nuestras circunstancias históricas.

Con todo, a la pregunta introducida por Mario Magallón de si la indagación filosófica resulta hoy necesaria, no corresponde una afirmación incondicional, pues esta necesidad no es una verdad ya dada: es el esfuerzo colectivo renovado por tornarla realidad, que pugna porque lo real devenga racional, pero de una racionalidad cuyo carácter universal no suponga la hegemonización de particular alguno. Es por ello que el camino de la autoconciencia latinoamericana hacia la universalidad, “del filosofar

de nuestra América para el mundo”, no puede sino hallarse marcado por un radical antagonismo en las condiciones de un orden capitalista mundial que pretende prescindir de tres cuartas partes de la humanidad.

Filosofar hoy desde América Latina significa, entonces, asumir el reto de colocar su particularidad a la altura de los derechos de todos los excluidos a luchar por renovados horizontes de sentido, por un mundo cuya diversidad creciente no sea ahogada por el único parámetro universal del mercado.

Notas

¹ Instituto de Filosofía de La Habana.

ALBERTO SALADINO, GARCÍA (2009). *FILOSOFÍA DE LA ILUSTRACIÓN LATINOAMERICANA*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.

rho

Bajo el sello editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México, a finales de 2009 apareció el último libro del doctor Alberto Saladino, dedicado a investigar el proceso de desarrollo y adaptación que tuvo la Ilustración en los países latinoamericanos; una investigación que, como

el mismo Saladino afirma, hasta la fecha poco se ha atendido y que urge, para su conocimiento, la dedicación de los especialistas y estudiosos de la historia de la filosofía y, como diría José Gaos, de la historia de la ideas en América Latina.

En nueve capítulos —“La Ilustración”, “Arraigo de la

Ilustración”, “Filósofos de la Ilustración latinoamericana”, “Concepción de la filosofía”, “Teoría del Conocimiento”, “Metafísica”, “Los Valores”, “Antropología filosófica”, “Dialéctica de Filosofía de la Ilustración” y “Revolución”— expone el autor una primera visión y acercamiento a esta temática que,

en la vida práctica y política, tuvo gran influjo en los movimientos sociales en este continente.

A decir de Alberto Saladino,

La filosofía de la Ilustración latinoamericana abrió senderos para fomentar el pensamiento crítico en un medio cultural ciertamente poco propicio para ello; ancló sus reflexiones en el suelo americano, por lo que nació determinada por la realidad, a la cual buscó desentrañarle su sentido, convirtiéndose en instrumento para trascenderla; con ello desembocó en una suerte de filosofía de la liberación al participar del fortalecimiento de la conciencia

patria y, sobre todo, porque sentó las bases de la génesis del ser latinoamericano, al renovar las preocupaciones humanistas.

Los papeles cumplidos por la filosofía de la Ilustración latinoamericana fueron diversos, principalmente por haber adoptado, y luego adaptado, los valores preclaros de la modernidad y, con base en ellos, codificar muchas de las aspiraciones sociales de los habitantes oriundos de las colonias iberoamericanas. Este quehacer emergió de la apertura intelectual cuyas semillas fueron sembradas por los intelectuales heterodoxos de la segunda mitad del siglo XVII y la primera mitad del XVIII. En efecto, la obra de

ellos posibilitó la renovación de tópicos en la enseñanza de la Filosofía, por lo que sus cursos tradicionales: Ética, Lógica, Física y Metafísica fueron ampliados a nuevas explicaciones, las cuales apelaron a la recuperación del origen y esencia de la filosofía como saber crítico. (8-9)

Con esta publicación, la UAEM reafirma su vocación promotora del conocimiento y de la realidad mexicana y latinoamericana, impulsando la iniciativa de sus investigadores; en este caso, el de Alberto Saladino, e invita a sumar esfuerzos en la tarea de difundir y dar a conocer el desarrollo de la filosofía en México y América Latina.

DE CÓMO MANTENER LA FILOSOFÍA VIVA.

A PROPÓSITO DE LA *FENOMENOLOGÍA VIVA* DE ÁNGEL XOLOCOTZI¹

ma. del carmen garcía aguilar

Uno de los principales retos de la filosofía actual es sustentar la actualidad de todos aquellos autores que han marcado, por sus aportes teóricos, el pensamiento de la humanidad, y al mismo perseverar en la filosofía, su sentido dinámico así como su carácter crítico y argumentativo. Para ello resultan cruciales textos que abran perspectivas para

nuevos análisis, que dejen ver la importancia de ciertos autores intensos por sus obras y problemáticas planteadas, con los cuales puedan seguirse debatiendo sus ideas, autores que, como bien decía George Lukács, resulten notables, clásicos, en cuanto que un “clásico” es “un rey, del cual se puede disentir, pero al que no se puede destronar”, afirma-

ción que bien puede aplicarse a Martín Heidegger o Edmund Husserl. El pensamiento y la obra de estos autores trascendieron su tiempo y espacio y se han mantenido vigentes por la huella que dejaron a quienes se han acercado a ellos de manera persistente, seria y consistente. Tal es el caso del Dr. Ángel Xolocotzi, quien, durante años, ha

escudriñado en la vida de Heidegger y sus fuentes para tratar de comprender en extenso su pensamiento. Gracias a su trabajo arduo y constante de búsqueda y debate, nos presenta ahora el libro *Fenomenología Viva*, editado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde el Dr. Xolocotzi, se propone promover una serie de conversaciones con diferentes filósofos sobre la actualidad y vigencia de la fenomenología. El Dr. Xolocotzi propicia, desde la reflexionen temática del pensamiento heideggeriano y del mismo Husserl, una serie de conversaciones filosóficas que van abriendo y entretejiendo la actualidad de éstos filósofos y de la temática en cuestión.

Con la intención de dar vida y abrir nuevos debates sobre la fenomenología, así como “repensar la actualidad de este modo particular de filosofar”, El Dr. Xolocotzi nos presenta, a través de su libro, un magnífico compendio de diversas entrevistas hechas en diferentes tiempos y con distintas personalidades, en lo que él llama “conversaciones”. Estos diálogos, los emprende con quienes, mediante su obra –a decir del propio autor– han ejemplificado en vida la posibilidad de dirigirse a las cosas mismas, tal como lo procla-

ma la fenomenología. Este escenario permite al autor mantener el carácter vivo de la fenomenología, por ello la selección de autores contemporáneos.

En la introducción el Dr. Xolocotzi, hace referencia al momento primigenio de este forma particular de hacer filosofía, la fenomenología; de ahí que hablar de Edmund Husserl, resulte imprescindible. De hecho Husserl es sólo la base de los puntos reflexivos para ubicar primero, el encuentro entre Husserl y Heidegger y cómo a partir de ahí entablan ellos mismos un diálogo constante; y segundo, centrarse en el pensamiento y obra de Heidegger, a quien le dedica la mayor parte de la obra, de las conversaciones y de sus propias reflexiones.

Estas interlocuciones las emprende Xolocotzi con Klaus Held sobre la propia actualidad de la fenomenología; con Roberto Walton sobre el horizonte de la fenomenología; con Jesús Rodolfo Santander sobre el olvido de lo esencial y la fenomenología, con Miguel García Baró sobre las posibilidades y límites de la fenomenología; con Guillermo Hoyos sobre la fenomenología, ética y política; con Ramón Rodríguez sobre fenomenología, hermenéutica y subjetividad; y, con

Alberto Constante sobre fenomenología, poesía y psicoanálisis.

De igual forma las reflexiones las lleva al tema del mismo Heidegger a través de los diálogos con Friedrich-Wilhelm von Hermann; con Jorge E. Rivera con quien conversa sobre *El Ser y el Tiempo* en castellano; y, con Dina V. Picotti sobre el pensar y traducir a Heidegger.

El tema de la filosofía se vuelve crucial en este libro y en sus conversaciones con Franco Volpi –fallecido recientemente–, habla sobre las perspectivas de la filosofía y el cuidado de la tradición; con Jean-Francois Courtine dialoga sobre el oficio de hacer filosofía; con Antonio Ziri6n sobre el oficio de filosofar, con Carlos Másmela sobre tradición, contradicción y *ereignis*; y, con Otto P6ggeler reflexiona sobre la filosofía como camino.

Junto a estos grandes temas no pueden faltar tampoco las deliberaciones sobre la importancia que guarda la ontología y la pregunta sobre el ser, tema sobre el que dialoga con Arturo Leyte, o sobre la verdad y conciencia tema que sostiene con Alberto Rosales. En un contexto como el que se abre en este libro, fue preciso tener un diálogo sobre el nihilismo y

el hegelianismo, mismo que entabla con su maestro Ricardo Guerra; de igual forma los temas sobre el pensar y la vida resultaron ineludibles, temas que abordan Félix Duque y Herman Heidegger.

La temática de este libro lleva a fondo la reflexión tanto del pensamiento de Heidegger, como el de la propia fenomenología. Con ello el compilador logra

actualizar la filosofía heideggeriana y muestra que su filosofía es una “filosofía viva”, que es aplicable a los problemas de la vida y que es importante traer al presente esta perspectiva, desde la cual se pueden enfocar los problemas, que aún hoy - siglo XXI-, siguen agobiando a la humanidad.

Para el coordinador y compilador de este texto, el libro busca repensar la ac-

tualidad de la fenomenología y trata de transmitir un carácter de vida de procedencia fenomenológica, tratado de mostrar palpablemente el carácter vivo de la fenomenología, lo cual logra al presentar desde una misma perspectiva, la fenomenológica, una serie de temáticas, problemáticas y tesis que bien valen la pena seguir debatiendo.

Notas

- ¹ Xolocotzi Yáñez, Ángel. *Fenomenología Viva. Conversaciones con Klaus Held – Franco Volpi – Alberto Rosales – Félix Duque – Jean-Francois Courtine – Roberto Walton – Jesús Rodolfo Santander – Friedrich Wilhelm von Hermann – Antonio Zirión – Jorge Edmundo Rivera – Carlos Másmela – Miguel García Baró – Arturo Leyte – Ricardo Guerra – Dina V. Picotti – Hermann Heidegger – Guillermo Hoyos – Ramón Rodríguez – Alberto Constante – Otto Pöggeler*. Puebla, Pue. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Facultad de Filosofía y Letras. 2009.

UN HEGEL PARA NUESTRO TIEMPO

suzanne islas azais

En su libro *La sociedad dividida. La sociedad política en Hegel*¹, el Dr. Rendón nos ofrece una interpretación de la filosofía hegeliana en diálogo con su propia época pero, al mismo tiempo, en diálogo con nosotros mismos, con nuestra circunstancia. Lo que el lector encontrará en este libro no es el mero desglose hermenéutico de los principales conceptos hegelianos, sino más bien una consideración reflexiva y madura de la filosofía de Hegel en

su conjunto. El autor se mueve así en el arco conceptual que va de la *Fenomenología del espíritu* (1807) a la *Filosofía del Derecho* (1821) y la filosofía de la historia (1826-1830), de forma tal que la experiencia de la conciencia supone entonces no sólo su confrontación con el mundo externo, sino también un proceso histórico de constitución de la identidad. En ocasiones, el Dr. Rendón realiza incluso el recorrido inverso (de la filosofía de la historia a la

Fenomenología, como en la página 63 del libro), asumiendo con ello preocupaciones constantes en un sistema filosófico abocado a pensar la época moderna y, en particular, la condición nueva y distintiva del hombre en ese contexto. La interpretación que nos ofrece constituye, por sí misma, un ejercicio riguroso de reflexión filosófica en el que se buscan superar los (a veces) estrechos marcos establecidos de lo meramente académico para poder no

sólo *pensar a* Hegel, sino sobre todo para poder *pensar con* Hegel.

Además de esta estrategia de abordar la filosofía hegeliana en su conjunto, el Dr. Rendón asume como punto de partida a un Hegel situado en la fértil tradición de la razón práctica y, por tanto, a un Hegel en diálogo con Kant, más bien que enfrentado con él. De esta forma, conceptos como el de subjetividad libre adquieren especial relevancia en esta propuesta interpretativa. Es desde la perspectiva de la obra hegeliana como una “filosofía de la razón práctica en la historia” que en *La sociedad dividida* se interpretan conceptos fundamentales para Hegel como son los de espíritu (*Geist*), vida cívica (*Sittlichkeit*) y reconocimiento mutuo. El análisis de la filosofía hegeliana desde la tradición de la razón práctica le permite al Dr. Rendón, por ejemplo, vincular el concepto de vida cívica con el de voluntad libre, superando entonces las interpretaciones de corte trascendentalista que asumen la “particularidad” individual como un mero momento que tiene que ser subsumido en la realidad del Estado.

El título de la obra que aquí comentamos busca poner en primer plano la escisión que se opera con la

época moderna y el surgimiento de la subjetividad. Esta subjetividad a su vez -se afirma- da lugar al reclamo de la misma libertad para todos en un mundo secularizado y en el que, por tanto, el hombre no cuenta con más asideros que los que él mismo puede proporcionarse desde su voluntad libre. No obstante esta situación inevitablemente *dividida* el Dr. Rendón considera, con Hegel, que -si se nos permite la expresión- <no podemos escapar a la sociedad>, es decir, que la “realización del hombre, de sus alcances y posibilidades, tiene que conseguirse en el único mundo en que esto es posible, y este mundo no puede ser otro que nuestra vida en sociedad. Se trata para Hegel del “espíritu objetivo”. Por ello su realización depende sólo de las acciones humanas. Lo que se reclama así es una voluntad política desde la validez y legitimidad de la razón práctica, es decir, voluntades libres y por ello capaces de interactuar esgrimiendo sus propias razones en la vida pública”². La cuestión de la libertad sólo puede asumirse desde el reconocimiento mutuo de voluntades libres, desde el tránsito del *yo* al *nosotros*.

En esta misma línea de reflexión queremos destacar la muy sugerente interpre-

tación del tema de la “dialéctica” que nos ofrece el Dr. Rendón en su libro. Para ello nos recuerda el encuentro entre Hegel y Goethe en octubre de 1827 y la explicación que allí esgrimió el filósofo alemán. La dialéctica, defendió entonces, no es sino “la regularización culta y metódica del espíritu de contradicción que cada hombre lleva consigo y que se muestra en toda su grandiosidad cuando intenta diferenciar lo verdadero de lo falso”³. No se trata pues de un problema de carácter puramente lógico, sino de la propia (y novedosa) experiencia espiritual del hombre en un mundo -el moderno- complejo, antagónico, emancipado, de aquí la necesidad de la razón especulativa.

El objetivo del Dr. Rendón es presentarnos a Hegel como un filósofo fundamentalmente político en el sentido clásico del término, es decir, como un pensador ocupado del quehacer común de los ciudadanos en el ámbito de la vida pública, tarea que sólo puede desplegarse propiamente desde la subjetividad libre. Pero en *La sociedad dividida...* nos encontramos también con un Hegel propositivo. Con un Hegel como filósofo de la época moderna y, en este sentido, como filósofo de nuestra propia situación

social y política -aún cuando en nuestro caso sea por lo pronto para reflexionar en torno a nuestras tareas pendientes al respecto. De esta manera, en cada una de las tres secciones en que se divide el libro su autor desliza ideas sugerentes para nuestro tiempo; por ejemplo cuando señala que lo que Hegel recoge de la historia “es que las sociedades humanas se liberan en la medida en que se hacen capaces de autodeterminarse. En nuestra propia circunstancia histórica no se trata de una cuestión menor, puesto que para sociedades que se han visto envueltas en la ideología del autoritarismo y la “redención desde el poder”, la lección (desde una filosofía de la autoconciencia situada históricamente) es que las transformaciones de la vida social sólo pueden ser el resultado

de las disposiciones conscientes y voluntarias que la propia sociedad se impone para llevar a la práctica así su idea respecto de la sociedad humana”⁴.

Para Hegel, la libertad no es un mero predicado que acompaña a la definición conceptual del hombre moderno, sino que supone, por el contrario, la autoconciencia que se despliega en el orden social. El Dr. Rendón subraya así, con Hegel, lo que con frecuencia parece pasarse por alto dada la complejidad de los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas: que el orden público no es un orden paralelo al natural que está allí como algo dado que nos supera, sino que es precisamente resultado de la voluntad y acción humanas. Y esto no supone en manera alguna un voluntarismo ingenuo, sino el ha-

cerse cargo de manera consciente y responsable de nuestra realidad. Desde nuestra perspectiva, lo anterior conlleva una actitud imprescindible en un mundo que parece haber asumido como hechos necesarios la desigualdad social y económica, así como el conflicto irreconciliable dada la diversidad que caracteriza a los hombres y los pueblos, por citar sólo unos cuantos ejemplos.

La propuesta de un Hegel político y para nuestro tiempo constituye, en suma, el objetivo del Dr. Rendón en su libro *La sociedad dividida*. Y con este esfuerzo reflexivo el autor pretende además insertar a la filosofía, y a Hegel en particular, en el debate público, tan urgido por cierto -como nos advierte el propio Dr. Rendón- de verdaderas ideas al respecto.

Notas

¹ Ediciones Coyoacán, México, 2008, (Filosofía y Cultura Contemporánea, #45).

² *Ibid.*, p. 36.

³ *Ibid.*, p. 25.

⁴ *Ibid.*, p. 21.

OCTUBRE 4: 2009-2013

rho

Desde hace 19 años, el 4 de octubre es, para la BUAP, la fecha de cambio de conducción, informe último de la administración saliente y toma de posesión del nuevo Rector. Este 4 de octubre no fue la excepción, sólo que se trató de la misma persona. Enrique Agüera Ibáñez informó de los logros fundamentales al frente de la Universidad y, a la vez, inició un nuevo período por cuatro años más.

Dos logros emblemáticos sobresalieron en el informe: la existencia del Complejo Cultural Universitario con su auditorio central, recinto del acto protocolario, sus auditorios, librería, restaurantes, cafetería, y Centro de Convenciones, un espacio que vino a satisfacer los anhelos y deseos de muchas generaciones de universitarios poblanos, para quienes la BUAP es y ha sido el centro cultural de la entidad. Un deseo de años atrás es ahora una realidad, un espacio de cultura donde se realizan talleres, exposiciones, teatro, música, coloquios, congresos, etcétera.

Desde el campo estrictamente académico resaltó, el otro logro sobresaliente, el reconocimiento por parte de los CIEES de todos los programas de licenciatura que se imparten, ubicándolos en el Nivel Uno. Días antes del informe y del inicio del proceso electoral, el Director General de los CIEES, en un acto especial, había hecho entrega de las constancias de este reconocimiento al Rector y a cada uno de los directores y directoras de las escuelas y facultades. Un orgullo universitario que motivó al Rector a afirmar que ésta es la primera Macro Universidad que goza de este reconocimiento.

En la toma de posición, acto seguido al informe, se preguntó, refiriéndose al gobierno panista y a la SEP, el porqué se castiga a las universidades públicas, como la BUAP, cuando han logrado semejantes logros académicos y que gozan del reconocimiento por su calidad, tanto a nivel local como nacional e internacional. Por ello solicitó al Gobernador, a los diputados y senadores locales y federales, presentes en el acto, un apoyo firme y comprometido.

La universidad pública, terminó afirmando, es el bastión académico y cultural más importante del país por la que no se escatimará ningún esfuerzo en su defensa.

I COLOQUIO INTERNACIONAL DE FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA. PENSAR LA TÉCNICA

célida godina

El I Coloquio Internacional de Fenomenología y Hermenéutica tuvo lugar del 28 al 30 de septiembre de 2009, en la Facultad de Filosofía y Letras-BUAP. El tema de este primer coloquio fue "Pensar la técnica". Sus organizadores fueron el doctor Ángel Xolocotzi, el doctor Jesús Rodolfo Santander, el doctor Ricardo Gibu y la doctora Célida Godina, todos miembros del Cuerpo Académico de Fenomenología, Hermenéutica y Ontología, del Centro de Investigaciones Filosóficas y de la Maestría en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Las razones para llevar a efecto el coloquio sobre el tema de la técnica, dijeron sus organizadores, es que es fácil comprobar que todo lo que constituye la vida social, el trabajo, las actividades recreativas, la religión,

la cultura, las instituciones, y todo donde la vida de nosotros los humanos se inserta, es ahora técnico. No hay ninguna organización social o política significativa que no esté sujeta a la técnica, y vinculada con los demás por ella. En el discurso inaugural, afirmó el doctor Xolocotzi, que la filosofía, siempre interesada en el futuro del género humano, reflexiona en el desarrollo de la técnica a nivel planetario. La mirada filosófica pone el acento, cuando analiza el fenómeno técnico, en la potencia de los instrumentos que posee y en su éxito planetario. Para algunos pensadores de la ciencia y la tecnología contemporáneas, como Heidegger, Habermas, Ducassé, Ellul, Jonas, Simondon, Engelhardt, Henry, Laffitte, Marcuse, etcétera, la técnica es el signo de nuestra civilización tecnocientífica. La tarea de la filosofía de la técnica ha sido realizar el diagnóstico de la era tecnológica. Algunos filósofos, con gran preocupación, han dado la señal de alarma y han dicho que de no pensar en los fines que persigue la racionalidad instrumental podemos terminar con la vida humana y del planeta. Al terminar su alocución, el doctor Xolocotzi dijo que la filosofía no ha estudiado de manera fragmentaria la tecnología, como lo hacen las ciencias particulares, sino ha investigado de manera abarcadora el fenómeno técnico y la dependencia que provoca en nuestras vidas.

A este primer coloquio asistieron personalidades del mundo filosófico nacional e internacional, entre los que figuraron: Carlos Másmela (Colombia), Jorge Acevedo (Chile), Enrique Muñoz (Chile), Josep María Esquirol (España) y Klaus Held (Alemania). De México asistieron Alberto Contante, Jorge Linares Salgado, Ignacio Rojas, Carlos Mendiola, Luis Tamayo, Juan Manuel Silva Camarena, Francisco Castro Mafield, Pilar Gilardi, Laura Pinto, Consuelo González Cruz y Francisco Gómez Arzapalo, entre otras personalidades.

Cabe mencionar que en el marco del coloquio se realizaron dos actividades de gran importancia: un emotivo homenaje al filósofo italiano Franco Volpi, recientemente fallecido, y la conmemoración del CL aniversario del natalicio de Edmund Husserl, a cargo del doctor Klaus Held, profesor emérito, sin duda alguna uno de los investigadores más importantes de la filosofía fenomenológica actual. Dictó tres conferencias, entre las que desataco la titulada “Fenomenología del ‘tiempo propio’ en Husserl y Heidegger”. En esta conferencia el profesor Held afirmó que el tema del tiempo ocupa un lugar central en la fenomenología del siglo xx.

DIALÉCTICA NÚMERO 41 EN LAS UNIVERSIDADES

rho

A pesar de la crisis financiera mundial que afecta de manera lacerante a nuestro país, y a la que no son ajenas las universidades, gracias a la torpeza y al mal manejo del Ejecutivo federal y de sus secretarios, *Dialéctica* continúa estando presente y gozando de la aceptación universitaria.

Dos presentaciones, entre varias, resaltan por su importancia y participación:

La realizada el 22 de mayo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con la participación especial del maestro Alberto Ruiz Quiroz, director de la Facultad de Filosofía de la UV, del maestro Giampiero Bucci, profesor-investigador de la UANL, y del maestro José Reséndiz Balderas, director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Autónoma de Nuevo León. Esta presentación se llevó a cabo en el marco del “Coloquio Interdisciplinario: Educación, Literatura, Filosofía y Sociedad”, que tuvo como objetivo “analizar

la diversidad de enfoques interdisciplinarios sobre los problemas sociales en la construcción de significados complejos". En esta presentación se hizo hincapié en el espíritu crítico que sigue caracterizando a la revista, así como al impulso constante al desarrollo de las humanidades.

Otra importante presentación fue la realizada el 7 de octubre en la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, durante la celebración del Primer Encuentro: "El pensamiento de Carlos Marx frente al Siglo XXI". Este encuentro se efectuó los días 6, 7 y 8 de octubre, y al que la Dirección de la revista fue invitada. En el presente número, en la sección "*Dialéctica* recomienda", publicamos la motivante intervención de la doctora. Herminia Foo Kong Dejo.

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL GÉNERO Y CULTURA: LA CULTURA DEL CUERPO

maría del carmen garcía aguilar

Del 11 al 13 de noviembre de 2009 se llevó a cabo en la Universidad Miguel Hernández, de la ciudad de Elche, Alicante, España, uno de los congresos más vanguardistas en estudios de género, el "Primer Congreso Internacional Género y Cultura: La Cultura del Cuerpo", organizado por el Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género (SIEG) de la misma universidad.

En este encuentro participaron ponentes de países como España, Francia, Turquía, Argentina y México, entre otros. Resultó innovador en este congreso, la diversidad de temas que aquí se abordaron a través de conferencias y *simposia* con temas sobre: "La cultura en el cuerpo", "Procesos de generización y antropología del cuerpo", "De poderes y violencias: la producción de los

cuerpos", "Antropología, cuerpo, género, salud, sexualidad", "(Des) Encuentros entre comida, cuerpo y género", "El discurso hegemónico del deporte y la 'orientalización' del cuerpo", "*Arte coño* y otras representaciones del cuerpo sexuado: feminismos en el arte contemporáneo", "Una antropología del cuerpo en el mundo contemporáneo", "De los cuerpos de los hombres a las masculinidades diversas".

Con las conferencias y la gran diversidad de ponencias se logró llevar a cabo una reflexión sobre el estudio del cuerpo humano desde la perspectiva de género, atendiendo a sus dimensiones orgánicas y socioculturales, centrándose en cómo la cultura modela el cuerpo de los sujetos en relación con las principales representaciones ideáticas del género femenino y del género masculino en cada tiempo y lugar. Entre estas reflexiones, destacaron el acercamiento a los procesos de continuos cambios producidos en los cuerpos de hombres y mujeres influenciados por las imágenes y los valores culturalmente compartidos sobre los géneros existentes en cada ámbito cultural y cómo los cuerpos "encarnan" las relaciones de poder entre los sexos y proyectan las imágenes de los valores hegemónicos en cada sociedad.

En las mesas de discusión se dejó ver cómo los cuerpos de hombres y mujeres son la puesta en escena de las modas, de las manifestaciones identitarias, de lo considerado erótico, deseable, despreciable, inimitable, prohibido, invisible, etcétera, y cómo los cuerpos tienen una dimensión material, metafórica, discursiva, imaginada, socializadora, subversiva, alineada, transformadora y en estrecha relación con la ideología de género existente en cada cultura.

Cumpliendo con los objetivos trazados en la convocatoria, las reflexiones y diálogos fueron abordando el tema del cuerpo desde diversos contextos: como objeto, sujeto

e instrumento, como cuerpos generizados, sexuados, fértiles, maternos, atractivos, “remodelables”, “desfragmentados”, cuerpos anoréxicos, cuerpos deportistas, cuerpos saludables, cuerpos eróticos, cuerpos “anormales”, etcétera, así como las nuevas relaciones de los cuerpos vivos con los cuerpos enfermos y muertos a través de la nueva cultura de los trasplantes, sin dejar de lado los cuerpos arreglados y regulados tecnológicamente.

Dado que en los sistemas androcéntricos patriarcales el sexismo aún existen y ejercen su poder sobre la corporalidad femenina, más que sobre la masculina, los temas aquí tratados tuvieron un acento especial sobre los usos que las mujeres hacen de su cuerpo y de sus imágenes para tratar de alterar significativamente el sexismo prevaleciente; esto, desde luego, sin dejar de lado los temas de las nuevas identidades, como la emergente transexualidad. Para todos estos estudios la perspectiva de género resultó imprescindible en el análisis de la producción y reproducción de los modelos socioculturales del cuerpo humano.

De esta forma, el trabajo llevado a cabo en esos días seguramente dará como resultado nuevas interpretaciones sobre el cuerpo humano y abrirá igualmente diversas dimensiones para su análisis, de ahí que la publicación de las memorias de la actividad resultará de suma importancia.

VI COLOQUIO INTERNACIONAL DE ESTÉTICA Y ARTE

josé ramón fabelo corzo

Auspiciado por el Instituto de Filosofía de La Habana, el Instituto Superior de Arte de Cuba y la Maestría en Estética y Arte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se celebró en La Casa del Alba, en

La Habana, del 9 al 11 de diciembre de 2009, el VI Coloquio Internacional de Estética y Arte, en saludo al XXV Aniversario del Instituto de Filosofía de La Habana y en el ambiente cultural del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano.

Los temas centrales desarrollados en el coloquio fueron:

- Prácticas simbólicas: lugar y papel en la sociedad actual.
- La Estética y la transformación de los paradigmas del saber.
- La condición cultural de la sociedad actual.
- Arte, evolución e historia.
- El arte hoy: ¿crisis, fin o cambio?

Se desarrolló también el taller “Industria Cinematográfica: Retos y Alternativas para los Jóvenes Realizadores” y fueron presentadas dos conferencias magistrales por parte del doctor Renato Prada Oropeza, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sobre “El arte en la producción industrial. La estetización de la banalidad”, y de la doctora Ana Goutman, de la Universidad Nacional Autónoma de México, “Sobre el discurso de las incógnitas y los descubrimientos de la estética actual”.

En los marcos del coloquio fue constituida oficialmente la cátedra “Estudios Estéticos sobre el Arte y la Cultura”, en homenaje al doctor José Orlando Suárez Tajonera (*in memoriam*) y la maestra Graciela Montero Cepero (presidenta de honor), auspiciada por el Instituto Superior de Arte de La Habana y que sesionará en la propia Casa del Alba.

En la clausura de la actividad fue entregado el sello conmemorativo del XXV Aniversario del Instituto de Filosofía a los doctores José Ramón Fabelo Corzo y Roberto Hernández Oramas, en reconocimiento a su contribución al desarrollo de esta ins-

titución. Por el mismo motivo fueron entregados reconocimientos al doctor Alejandro Palma Castro, director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y al doctor Gerardo de la Fuente Lora, secretario de Investigación y Estudios de Posgrado de la misma institución.

ACTIVIDADES EN LA HABANA XXV ANIVERSARIO DEL INSTITUTO DE FILOSOFÍA. CONFERENCIA CIENTÍFICA Y CONDECORACIONES

félix valdés

Durante los días 28 y 29 de octubre de 2009 se desarrolló en la sala de conferencias del Acuario Nacional de Cuba, la III Jornada Científica del Instituto de Filosofía. En esta jornada participaron investigadores, profesores, alumnos del doctorado curricular del Instituto, público interesado en los debates actuales y, sobre todo, un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana, estudiantes de Medicina de Brasil y de otros centros docentes de la capital.

La sala con una capacidad para más de 120 personas se mantuvo todo el tiempo colmada y atenta a los paneles que trajeron al auditorio temas como ¿Qué sentido tiene ocuparse de la filosofía hoy? a partir de la realidad y las coordenadas cubanas, así como la filosofía posible a desarrollar desde estas latitudes, al igual que los debates en torno a los retos del pensamiento filosófico frente a la crisis civilizatoria de nuestra época, seguido del panel en torno al capitalismo, la crisis y las alternativas.

Ambos paneles permitieron referirse y dialogar con el pensamiento contemporáneo, las problemáticas que plantea el pensamiento crítico latinoamericano y los de-

saños que enfrenta ante la embestida del llamado “pensamiento único” y el auge y significado de los procesos populares y los movimientos sociales de la región.

Enriquecedor resultó el análisis sobre las problemáticas que levanta la estetización de la vida cotidiana y los debates sobre la cultura, el consumo y las demandas de la reflexión en estos tiempos, así como sobre la idea de la revolución y la emancipación humana en Latinoamérica, el estado actual de los debates en torno al socialismo del siglo XXI y las estrategias de formación del capital humano.

Uno de los mayores atractivos del segundo día de la Jornada Científica fue la conferencia de la doctora Isabel Monal acerca del estado actual del desarrollo del marxismo, lo cual motivó un animado debate en torno a los diferentes marxismos, las transformaciones en el continente y los retos de éste, que evidencian la propensión y necesidad impostergable por el desarrollo del marxismo en nuestro tiempo tras los embates de la época neoliberal, las consideraciones del postmodernismo y la crisis del socialismo a inicios de los años noventa del siglo pasado.

Tras la conferencia se desarrolló el panel “Cuba: desafíos de medio siglo de Revolución” con disertaciones sobre la propiedad y la construcción socialista en Cuba; la crisis ecológica y la situación ambiental en Cuba, el debate en torno a la racialidad en la Cuba contemporánea, sobre la Revolución cubana y el socialismo en el siglo XXI. Tras la aparente diversidad temática se analizó uno de los ejes de mayor preocupación del trabajo investigativo institucional, que constituye la reflexión sobre Cuba, sus desafíos tras cincuenta años de revolución y el compromiso de la teoría crítica y revolucionaria por encarar su tarea, en consecuente coherencia con el acumulado histórico de dignidad, justicia y humanismo.

Con la presentación multimedia sobre el Instituto del Filosofía que recoge el quehacer de los últimos 25 años, con textos, proyectos y una galería de imágenes de este lapso, así como la presentación del número 40/41 de la *Revista Cubana de Ciencias Sociales* por Daysi Rivero Alvisa, se dio fin a la jornada de debates.

En la tarde del 29, en el salón del Círculo Social Obrero “Otto Parellada”, de Miramar, como colofón de las celebraciones por el XXV aniversario de fundación como Instituto de Filosofía (a partir del existente Centro de Investigaciones Filosóficas de la Academia de Ciencias de Cuba), se desarrolló la actividad central por su aniversario, ocasión propicia para hacer entrega a fundadores, colaboradores e investigadores por una sostenida y fructífera labor por más de diez años, así como por su contribución personal al desarrollo de la filosofía y el pensamiento cubano en torno al Instituto a lo largo de su vida, del sello conmemorativo “XXV aniversario”, instituido para esta ocasión. Esta condecoración se hizo extensiva tanto a cubanos como a colaboradores de diversas organizaciones, centros y universidades del mundo, que sin tasar esfuerzos, han colaborado mantenidamente con el Instituto de Filosofía. Entre los condecorados extranjeros se encuentran: Nchamah Miller de Canadá, Carmen Bohórquez de Venezuela, Cliff Durán de Estados Unidos y Roberto Hernández Oramas de México, entre otras personalidades. Una gran actividad festiva amenizada por aficionados y estudiantes del Instituto Superior de Arte, niños de una escuela vecina, agradaron a los invitados en la ceremonia que ponía final a la jornada y a los festejos por el onomástico de medio siglo de la institución.

VIII TALLER INTERNACIONAL SOBRE PARADIGMAS EMANCIPATORIOS

gilberto valdés

Convocados por el Grupo América Latina: Filosofía Social y Axiología (GALFISA), del Instituto de Filosofía, y el Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr., unos quinientos representantes de más de veinte países participaron en el “VIII Taller Internacional sobre Paradigmas Emancipatorios” que se realizó en el Círculo Social Obrero “Otto Parellada”, una locación apropiada frente al mar habanero para reunir a tantos líderes y activistas de organizaciones, redes y movimientos sociales del hemisferio, a estudiosos y pensadores comprometidos con las alternativas emancipatorias.

Fundamentalmente de países de América Latina, como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua y Venezuela, y de otras regiones del mundo, como España, Estados Unidos, Canadá y Suecia, se reúnen para debatir y escuchar sobre las prácticas antihegemónicas, antisistémicas y la lucha revolucionaria en las actuales condiciones mundiales. Entre ellos participan líderes y activistas de organizaciones populares, de redes y movimientos sociales, educadores populares, y reconocidos académicos. De acuerdo con el programa de la actividad, los primeros días de deliberaciones se dedicaron a los procesos de articulación política emancipatoria y los desafíos de los movimientos sociales en los nuevos escenarios latinoamericanos.

Estos talleres, realizados bianualmente desde 1995, han ido confirmando que muchas experiencias sociales en el Sur se encuentran subteorizadas, al no adecuarse a los paradigmas académicos habituales y no encajar en el pensamiento dicotómico de

las alternativas colocadas linealmente. Ni aldeanismo epistemológico ni cosmopolitismo eurocéntrico mimético; ésa es la brújula epistemológica que ha animado a los organizadores. Las nuevas visiones cultural-civilizatorias se fundamentan en el pensamiento crítico-propositivo construido desde las prácticas de resistencia, lucha y creación alternativas, como saber ecologizado e integrador, respondiendo a una lógica dialógica, de complementariedad: “con todos y todas, en cualquier lugar y en cualquier momento”.

El VIII Taller Internacional se propuso contribuir a la construcción teórica de las luchas emancipatorias, desde las prácticas de los movimientos sociales populares y el pensamiento revolucionario que las acompaña, confrontar las reflexiones que emanan de las experiencias de resistencia, lucha y transformación en curso en la región.

Del proceso de los talleres han emanado reflexiones sobre las condiciones de posibilidad, potencialidades, límites y contradicciones de las emergencias emancipatorias anticapitalistas, que se despliegan en los procesos de luchas y resistencias a las formas múltiples de dominación del capital, en medio del nuevo escenario y territorio políticos en América Latina.

Durante la actividad se realizó un registro lo más abarcador posible de las prácticas de resistencia y lucha a diversas escalas (local, nacional, regional, global), no para decirnos sólo “lo que le falta a cada una”, sino “lo que tiene de interesante, lo que aporta ya, lo que promete potencialmente”, teniendo en cuenta la pluralidad de maneras de acumular y confrontar, propias de cada tradición política y de cada episteme dentro del movimiento social popular. Los testimonios y reflexiones desplegados nos han permitido ensanchar la noción de sujeto social-popular alternativo con la diversidad de movimientos sociales, de identida-

des y culturas subalternas amenazadas por la homogeneización mercantil y la “macdonalización” del entorno y el tiempo libre; cosmologías preteridas, perspectivas liberadoras que se enfrentan, cada cual desde su propia visión y experiencia de acumulación y confrontación, al pensamiento Único del neoliberalismo global.

La modalidad de trabajo del taller difiere de la de las actividades académicas habituales, ya que se privilegia la reflexión grupal y las aportaciones en los debates plenarios, con el ánimo de favorecer la construcción colectiva y la mayor horizontalidad posible de las participaciones. Se potencia el intercambio abierto, sincero y productivo desplegado *desde* las organizaciones, movimientos, redes y campañas en el que *cada cual pueda traer y confrontar todo lo suyo*, su identidad, metodología, visiones, perspectivas epistemológicas, tradiciones de lucha y discurso.

GALFISA y las organizaciones e instituciones que se suman a esta propuesta de los Talleres de Paradigmas Emancipatorios apostamos porque constituya un aprendizaje significativo y valioso para todas las personas involucradas e interesadas en avanzar en el diálogo de saberes y prácticas para construir un mundo justo y humanizado, más allá de la lógica y la hegemonía del capital, que respete y potencie la dignidad y la diversidad cultural de los pueblos y los distintos grupos humanos, libre de explotación, discriminaciones y exclusiones, con equidad de género, raza, edad, opciones sexuales y responsabilidad ecológica.

La inauguración contó con la presencia de Berta Cáceres, presidenta del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), quien hizo un recuento de la situación de su país tras el golpe de Estado.

La lámpara de Diógenes

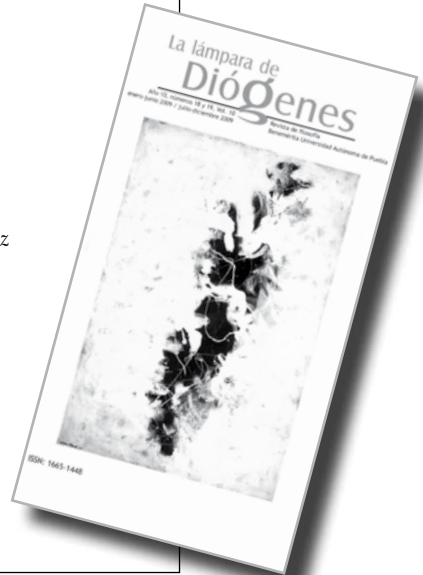
Año 10, números 18 y 19, Vol. 10
enero-junio 2009 / julio-diciembre 2009

Revista de filosofía
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Klaus Held
Diego I. Rosales Meana
Ángel Octavio Álvarez Solís
Jesús Guillermo Ferrer Ortega
Adrián Bertorello
Miguel Sánchez Carrión
Jethro Bravo González
José Alfonso Villa Sánchez

Jesús Rodolfo Santander
Noé Héctor Esquivel Estrada
Juan Manuel Campos Benítez
Domingo Fernández Agis
Luis Martínez Andrade
Jorge Francisco Aguirre Sala
Miguel López Astorga
José Barrientos Rastrojo

Orlando Tellez



Año 6 Número 10, primavera 2009

Graffylia

Revista de la Facultad de Filosofía Letras

Núria Calafell Sala
Francisco Ramírez Santacruz
Marta Noguer Ferrer
Rodrigo Pardo Fernández
Mario Calderón
Olivia Luzán Cervantes
Felipe Ríos Baeza
Jesús Márquez Carrillo
Sergio Francisco Rosas Salas
Anel Hernández Sotelo
Cecilia Alfaro Gómez
José Martín Hurtado Galves
José Alejandro Vega Torres
Magali Zavala
Arturo G. Rillo
Lilia Mercedes Alarcón Pérez
Jorge Fernández Pérez
Mariana Figueroa Lozada
José Sánchez Carbó
Raquel Gutiérrez Estupiñán
Carlos Guzmán Moncada
Alma Silvia Díaz Escoto
Gloria Tirado Villegas



BUZÓN DE REVISTAS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

Año: 15. N° 48. Enero-Marzo, 2010



Portadilla

Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez. La praxis: origen y fin de la filosofía

Gabriel Vargas Lozano

Presentación

Álvaro B. Márquez-Fernández

Estudios

Conciencia y vida cotidiana en la Filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez / *Everyday Consciousness and Life in the Philosophy of Praxis by Adolfo Sánchez Vázquez.*

Stefan Gandler

Un puente entre filosofía académica y ensayismo libre. A propósito de Eugenio Pucciarelli, lector de Ezequiel Martínez Estrada / *A Bridge Between Academic Philosophy and free Essayism. Based on the Work of Eugenio Pucciarelli, Interpreter of Ezequiel Martínez Estrada.*

Gerardo Oviedo

Artículos

Rodolfo Kusch: La búsqueda del sí-mismo a través del encuentro con el otro / *Rodolfo Kusch: The Search for Selfhood Through Encounter with the Other.*

Graciela Maturo

Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre Educación y Nación / *A Look at the Thought of José Vasconcelos Regarding Education and the Nation.*

Andrés Donoso Romo

Héctor Mujica: Apuntes para el debate del socialismo en Venezuela / *Héctor Mujica: Notes for the Socialist Debate in Venezuela.*

Lino Morán-Beltrán y Johan Méndez-Reyes

Juan Bautista Alberdi y las ideas políticas francesas. En busca de un proyecto alternativo al orden rosista (1835-1852) / *Juan Bautista Alberdi and French Political Ideas. In search of an Alternative Project to the Rosist Order (1835-1852)*.

Alejandro Herrero

Ensayos

Posmodernidad, diatopía y multicentrismo: Mariátegui en la encrucijada / *Postmodernity, Diatopia and Multicentrism: Mariátegui at the Crossroads*.

Rafael Ojeda

Arturo Usler Prieti y el antipositivismo en Venezuela / *Arturo Usler Prieti and Antipositivism in Venezuela*.

Antonio Tinoco Guerra

Notas y debates de actualidad

Praxis y Movimiento obrero / *Praxis and the Workers' Movement*.

Gabriela N. Scodeller

Alfonso Guillén Zelaya y el exilio en México / *Alfonso Guillén Zelaya and Exile in México*.

Adalberto Santana

Librarius

Franz-J. HINKELAMMERT. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Ed. El Perro y la Rana, Caracas, Venezuela, 2006, 524 pp. (Anne Stickel. Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica); Hugo BIAGINI. *Identidad argentina y compromiso latinoamericano*, Ediciones de la UNALa, Argentina (Dina Picotti, Buenos Aires, Argentina); María Jesús MAIDAGÁN, Iñaki CEBERIO, ALZAYGOTZONARRIZABALAGA (eds.), *Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global*, Plaza y Valdés Editores, Madrid, 2009, 187 pp. (Néstor Iriondo, País Vasco, España). Juan Carlos MONEDERO: *El gobierno de las palabras. Políticas para tiempos de confusión*. FCE, México, 2009 (Rigoberto Lanz, CIPOST, UCV, Caracas, Venezuela). Raúl FORNETBETANCOURT. *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano. Momentos de una relación difícil*, Barcelona, Anthropos, 2009, 206 pp. (Macarena Randis, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina). Gabriel VARGAS LOZANO: *El esbozo histórico de la filosofía en México (siglo XX) y otros ensayos*, México, FFyL-UANL-Consejo para la cultura y las Artes de NL, 2005, 323 pp. (Victórico Muñoz Rosales, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México).

LIMINAR

Revista semestral de investigación científica del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Año7, Vol. VII, núm. 1, junio de 2009.

Astrid Maribel Pinto Duran

Directora



Presentación

Frondas boscosas y paisajes rocallosos determinantes ambientales en los asentamientos indígenas de Mesoamérica Colonial.

Ángel Julián García-Zambrano

Música para las divinidades de la lluvia. Re-construcción de los ritos mayas del periodo Clásico tardío en la Grieta Principal de Aguateca, El Petén, Guatemala.

Reiko Ishihara

HorCha*an: La serpiente mítica Ch*orti* en el arte rupestre de Chiquimula, Guatemala.

Carlos Alberto Batres-Alfaro, Ramiro Edmundo Martínez-Lemus y Lucrecia Dalila Pérez-García

Los petroglifos de Pool. Balam, Yucatán

Alfredo Barrera-Rubio

Algunas implicaciones de los ritos zinacantecos en cuevas, en el estudio del arte rupestre maya

Alejandro Sheseña-Hernández

Tras las huellas de Palenque las primeras exploraciones

Miguel Ángel Díaz-Perera

La oscuridad de los ojos: anomia, sacrificio y culpa en las sociedades latinoamericanas

Marcos Cueva-Perus

Adscripciones religiosas en Pantelho, Chiapas. Un proceso de cambio social

Susana Villasana Benítez y José Antonio Zabadúa-Luna

Ingesta de alcohol entre indígenas de Chiapas. Estudio de cuatro casos

Laureano Reyes-Gómez

CUADERNO DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y SOCIAL

Órgano semestral de difusión y vinculación. Chilpancingo, Guerrero.
Méx. Nueva Época. Año I. Enero-junio de 2009.

Contenido

Antropología social, economía, ciencia política y cultura indígena



Migración indígena del estado de Guerrero

(Bibliografía comentada)

Jorge Raúl Obregón Téllez

Economía y ciencia política

Globalización y transición política mexicana

Adán Aguirre Benítez

Investigación educativa y pensamiento epistémico

¿La humanización es compleja?

Blanca América Wences Roman

Las tendencias pedagógicas como sustento de los modelos didácticos

Germán Antonio López Mendoza

El minicuento, un recurso para fortalecer la comprensión lectora

Oscar Quiroz Vargas

Educación continua: modalidad educativa actual, alterna y flexible en
el IIC.HS-UAG

Alba Nélida Flores Arellano, Natalia Martínez Beltrán y María Teresa Carbajal Beltrán

Sociología, geopolítica, estudios latinoamericanos y relaciones internacionales

La política exterior de Estados Unidos hacia América Latina y los instrumentos de la nueva doctrina para la seguridad hemisférica

Herminia C. Foo Kong Dejo

Historia regional y educativa del estado de Guerrero

Hacia a la contrición de la historia de la Universidad Autónoma de Guerrero

XIPETOTEK

Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades. Iteso,
vol. XVIII/no. 3/30 de septiembre de 2009, núm. 71.



Jorge Manzano
Director

Presentación

Datos de interés

Filosofía

Ciclo Filosofía y Educación

El claroscuro de la formación por competencias

Gabriel Morales Ramírez

Retos cognitivos de la educación virtual. Acercamiento al proceso de
aprendizaje de los cursos en línea

Miguel A. Romero Morett

La filosofía ante el sufrimiento

La danza de los ocho: el sufrimiento en ocho filósofos...

Jorge Manzano, S. J.

Epistemología

Textura

Alberto Carrasco

CEFYT (Cibernética, Erótica. Filosofía y Tecnología)

Filosofías interculturales en Abia Yala (Nuestra América). Filosofías In-
terculturales, II

Conrado Ulloa Cárdenas

Derechos Humanos

Iniciativas zapatistas. III Parte: Aprender a decir “nosotros, nosotras”

David Velasco Yáñez, S. J.

Recensiones

Ensayos sobre la relación entre la filosofía y las ciencias

Fernando Leal Carretero

REVISTA NACIONAL DE CULTURA

Florencio del Castillo y Juan Santamaría, número 55

René Muñños Gual
Director General

Contenido

Premio Nobel 2007

Otra hija del exilio: Doris Lessing
Inés Trejos de Montero

Premio Cervantes 2007

Poesías
Juan Gelman

Premio Aquileo J. Echeverría 2007

Libro no ubicable. La lengua de Térraba
Mario Portilla Chaves

Historia

El evangelio de don Florencio
Armando Vargas Anaya

Iconografía emblemática de Juan Santamaría
Guillermo Brenes Tencio

Ensayo

De leer al pensar
Arnaldo Mora

Lo que nos cuenta la literatura
Rodrigo Soto

Pobrecito
Carlos Alberto Solera Rojas

Letras

Dios
Herman Steffen

De aguas, curas y parentescos
Enrique Obregón Valverde



Devoción nocturna

Alí Vázquez

La rosa enfurecida

Miguel Hernández

Crítica

Cuarteto de fagotes Phoenix: de proyecto académico a ensamble internacional (1993-2008)

María Clara Vargas Cullell

Mujer dormida por serpiente

Santiago Porras

Arte

Ideales de seducción

Eugenio Murillo Fuentes

Eugenio Murillo

Adrián Arguedas

Benemeritazgo

Benemeritazgo para la UNED por sus aportes al desarrollo del país

Rodrigo Arias Camacho

Benemeritazgo UNED

Oscar Arias Sánchez

Oro viejo

El beso

Ugo Foscolo

ESPACIO TIEMPO

Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Año 1, núm. 1, primavera-verano 2008.

Miguel Aguilar-Robledo

Presidente editorial

Contenido

Dossier



Cultura y medio ambiente en la Huasteca: la población indígena y en su entorno natural

Presentación

El reino de Mamlab, viejo dios huasteca del trueno y la vegetación

Guy Claude Stresser-Pean

Naturaleza y religión en la construcción de la identidad de los teenek potosinos. La perspectiva de paisaje

Pedro S. Urquijo

La cultura teenek en la Huasteca potosina y su relación con la naturaleza: sus estrategias de sobrevivencia

Miguel Ángel Sámano Rentería y Miguel Ángel Romero Morales

Ecología natural, religión panteísta y modelo cognitivo del medio ambiente entre los nahuas del norte de Veracruz en una comunidad nahua

Alan R. Sandstrom

Consumo de alcohol, valores comunitarios y modernización en una comunidad nahua

Gyorgy Szeljak y Anuschka Van T[^] Hooft

Archival, Etnohistorical, and Cartographic Reconstruction, Eastern New Spain, Mid-61th to early 19th Century

Reseñas

Anuschka van *t hooft, (2007). *The Ways of the Water. A Reconstruction of Haste can Nahua Society Through its oral Tradition*

Dominique Raby

Julio Vaca del Moral (coord.) (2006). *El desarrollo en la cruciada: ¿Sustentabilidad para quién?*

Pedro Reygadas Robles-Gil

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2005. *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*

Miscelánea

Roberto Cardoso de Olivera: entretejiendo la antropología latinoamericana

Carlos A. Casa Mendoza

Lineamientos para publicación en *Espacio Tiempo*

Publicaciones recientes de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de San Luis Potosí

ESPACIO TIEMPO

Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades. Año 1, número 2, otoño-invierno 2008.

Miguel Aguilar-Robledo
Presidente editorial



Contenido

Editorial

Pedro Regadas

Dossier

Enfoques de la complejidad y el desarrollo en las humanidades y las ciencias sociales

Los sistemas complejos y los fenómenos sociales: temas, aproximaciones y retos

Diálogo entre ciencias: ¿las teorías de sistema complejos nos dan nuevas realidades del mundo?

Juan Luis Martínez Ledesma

Diferencia del sistema político y democracia en Colombia: redes de inclusión en los años sesenta y noventa: una aproximación desde la teoría de los sistemas

Sonia Lucía Peña Contreras

Moving from the Middle Ages into 21st Century in our Views of the Development of the Mind

Stuart Shanker

Emotions and Communication as a Dynamic Developmental System

Andrea Garvey y Alan Fogel

El alba del lenguaje

Pedro Reygadas y Anuschka Van T Hooft*

Autopoiesis y periodismo: reflexiones para un estudio de las construcciones del “acontecer” y del “dominio histórico de existencia” ligados a la actualidad

José Luis Piñuel Raigada y Carlos Lozano Ascencio

Schizopbrenia from the Maya Sorcery' s Point of View: Cultural Diversity as a Psychological Mecchanism

Gustavo Aviña Carecer

Reseñas

Alliance of Psychanalytic Organizations (2006). *Psychodynamic Diagnostic Manual*

Verónica Alvarado

Pedro Reygadas y Stuart Shanker (2007). *El rizoma de la racionalidad: el sustrato emocional del lenguaje.*

Héctor Magaña Vargas

Lineamientos para la publicación en la revista *Espacio Tiempo*

Publicaciones recientes de la coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de San Luis Potosí

GRAFFYLIA

Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 6, números 8 y 9, Primavera-Otoño, 2008.

Comité de Dirección

Ángel Xolocotzi, Nicolina Altieri, Luis Arturo Jimenez Medina, Evelyne Sánchez, Alberto Carrillo, Víctor Toledo, Marco Velázquez, Jorge A. Fernández, Alejandro Palma Castro

ESTUDIO: Análisis del discurso

Las humanidades ante la perspectiva de género

Cuerpo y novela: *Hay que sonreír* de Luisa Valenzuela

Aída Nadi Gambetta Chuk

El proceso de la identidad masculina en *Púrpura* de Ana García Bergua

Elizabeth Vivero Marín

Trastocando el mal. (Clavel literarias feministas para el análisis del mal)

María del Carmen García Aguilar

La apatía de quien mira. La violencia naturalizada

Edla Eggert



El lado masculino del Árbol de la Vida, a través de tres jerarquías angélicas, de acuerdo con Athanasius Kirchner

José Antonio Pérez Diestre

La prostitución o el más antiguo mandado de la dominación masculina
Guille Hartog y Adriana Fuentes Ponce

Poner el cuerpo. Reflexiones en torno a las corporalidades de mujeres en prostitución

Carolina Justo Von Lurzer y Santiago Morcilla

Sexualidad, género y dominación simbólica. La doble moral y el sexo por amor

Verónica Vázquez García

Todo sobre Almodóvar: La maternidad en *Todo sobre mi madre*

Jorge Luis Gallegos Vargas

Karma Camaleón. Alcances históricos y analíticos de la teoría *queer*

Felipe Ríos Baeza

Frida en construcción (1907-1927): inicios de un proceso de identidad (género, vanguardia y mestizaje) en una pintura mexicana

Luis Roberto Vera

Historia, género y ficción (Mariah de Estrada, conquistadora, encomendera y vecina de la Puebla de los Ángeles.

Raquel Gutiérrez Estupiñán

Tía Vale y la Revolución en Puebla. Tributo a la memoria en Santa Rosa, Tecamachalco

Jesús Márquez Carrillo y Altagracia Cervantes Orea

La sociedad del buen tono

José Alberto Trujillo Bretón

Contexto y pretextos para lograr la ciudadanía de las mujeres. Los primeros años de los cincuenta

Gloria A. Tirado Villegas

Miscelánea

La identidad híbrida de los moros y moriscos en algunos romances viejos y nuevos

Mark Groundland

Soñar y escribir en español

Elsa Leticia García Argüelles

Interpretaciones para el nuevo milenio: muestra de la poética digital en México

Mediación autoral en *Tómoche* de Heriberto Frías

Daniel Orizaga Doguim

Reseñas

¿Avances a favor de la equidad? La perspectiva de género en las políticas públicas

Mayra Lizzet Vidales Quintero

Mujeres en vida. Diez años de producción imaginaria

Raquel Gutiérrez Estupiñán

Debates sobre masculinidades

Gloria A. Tirado Villegas

Retos y perspectivas de la educación superior, de Enrique Agüera Ibáñez, José Jaime Vázquez López y Fitse de Vries Meijer

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Cuentos ganadores del concurso “Mujeres en Vida”

Presentación

María del Carmen García Aguilar

Animal nocturno

Odette Alonso

Emperatrices

Itzel Guevara del Ángel

Soy Marina

Claudia Cecilia Lartigue Baca

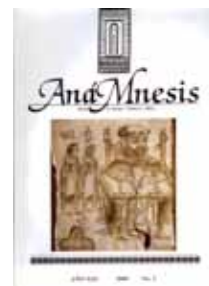
ANAMNESIS

Revista de teología. Dominicos. Mexico

Año xix enero-junio 2009

Gabriel Chico Sanchez, Op.

Director



El lavatorio de los pies

(Jn 18, 1-20)

Jose Lozada O.P

La Sabiduría como metafísica

Del Ser en Aristóteles

Ciro E. Schmidt-Andrade

La formación del lenguaje teológico en torno a la

Cristología y la Teología Trinitaria

(Segunda parte)

Fernando Soto Hay, S.J.

La doctrina de San Agustín

Sobre los dones del Espíritu Santo

Enrique Aguayo

La verdad, en Alberto Magno y en Tomas de Aquino

walter senner, o.p

Aeternitas-aevum-tempus.

El concepto del Tiempo en el Sistema de Alberto Magno

Henryk Anzulewicz O.P.

Pobreza y Justicia. Prioridades En la reflexión teológica

Latinoamericana

Luis Javier Rubio Guerrero O.P.

Reseñas

Direcciones postales de los autores

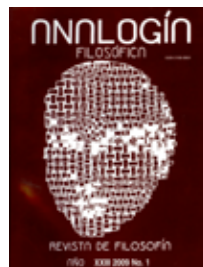
ANALOGIA

Revista de Filosofía. Investigación y Difusión

Año 23-México, Df; Enero-Junio 2009 No. 1

Mauricio Beuchot

Director



Artículos

La libertad y determinismo.
El albedrío y los
Elementos nauseabundos
Walter Redmond

La ética de la terminología
De Charles Sanders Peirce
Enrique Aguayo

El problema de la representación
Consideración a partir de un texto de Hilary Putnam
Marisa Villalbbba

Enunciados y prácticas sociales:
La confesión en la reforma
Sebastian Alejandro Gonzales Montero

Unamuno y Rodo:
Algo mas que una mera
Correspondencia epistolar
Gemma Gordo Piñar

Filosofía y literatura
Enigma visto desde la fabula
Maria Rosa Palazon Mayoral

Nota sobre la hermenéutica de J. Grondin
Metodos y elementos basicos de la subjetividad judeocristiana.
Lectura hermeneutico-analogica
Andres ortiz-oses

Reseñas

Pedro Karczmarczyk, Gadamer:
Aplicación y comprecion
Mauricio Beuchot

BUAP Fomento Editorial

COLECCIÓN: LA ABEJA DE PERSÉFONE



2 Norte 1404, tel. 2 46 85 59
Puebla, Pue.

dialéctica

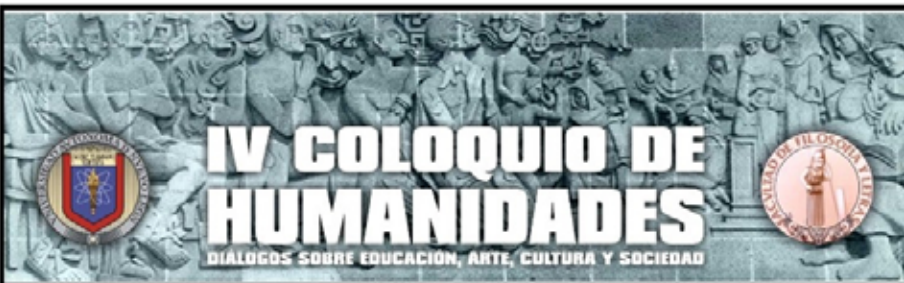
Da la bienvenida a todas las colaboraciones que deseen enviarse para su publicación en cualquier sección de la revista. Dichas colaboraciones deberán tener las siguientes características:

- Los ensayos no deberán ser mayores a 15 cuartillas.
- Los artículos, máximo de ocho cuartillas.
- Las críticas de libros, máximo cinco cuartillas.
- Deberán ser escritas a doble espacio.
- No se publicarán trabajos de creación literaria.
- Todas las publicaciones serán sometidas a dictamen de nuestros consejos de asesores: nacional e internacional.
- De preferencia, deberán ser capturados en WinWord, Word Perfect o Write, y ser enviados en un disquete de 3½ pulgadas, junto con tres impresiones en papel, que serán los originales previamente revisados por el autor.
- Envíe una breve nota biográfica de cinco renglones y su dirección completa, incluyendo teléfono, fax y dirección electrónica.
- Para las citas, se podrá recurrir a cualquier forma aceptada internacionalmente.

Oficinas de *dialéctica* en Puebla:

Av. Palafox y Mendoza 227, Centro,
72000, Puebla, Puebla.
Tel. y fax: 01 (222) 246 10 02
e-mail: rhormas@yahoo.es

En la ciudad de México:
Apartado postal 21-579, México, DF.
Tel. y fax: 01 (55)56 17 79 27



La Facultad de Filosofía y Letras, en su LX Aniversario, preocupada por la reflexión y generación del nuevo conocimiento en el campo de las artes, las humanidades y las ciencias sociales, vitales para el desarrollo social y cultural del país, y con base en la tradición humanística que la sustenta, asume y promueve el compromiso de gestar espacios para el diálogo, la discusión y la reflexión, tan necesarios de cultivar en nuestros días.

En este marco, el programa del Doctorado en Filosofía con acentuaciones en Estudios de la Educación y Estudios de la Cultura, con el propósito de fortalecer sus líneas de investigación y la generación y aplicación del conocimiento, así como los productos del trabajo desarrollado, convocan a la comunidad académica del país a participar en el

IV COLOQUIO DE HUMANIDADES

Diálogos sobre Educación, Arte, Cultura y Sociedad

24 y 25 de mayo del 2010

Este evento es el espacio institucional del programa educativo, en el que los estudiantes y profesores exponen tanto avances como productos de su proceso de formación, al mismo tiempo que busca establecer la interlocución con los investigadores y especialistas en los campos de conocimiento antes descritos.

AREAS TEMATICAS

- Enfoques filosóficos y sociales en la teoría y práctica de la educación
- Enseñanza y aprendizaje de lengua materna y lengua extranjera
- Filosofía, discurso y acción
- Estudios lingüísticos, discursivos y semióticos
- Estudios literarios y enseñanza de la literatura
- Teatro, educación y posmodernidad
- Procesos socioculturales
- Estudios históricos en el marco del Bicentenario
- Impacto social de las tecnologías de la información y la comunicación

INFORMACIÓN IMPORTANTE

Los interesados en participar en ponencias y carteles deberán enviar un resumen no mayor de 350 palabras por correo electrónico como archivo adjunto y en formato Word. En el "Asunto" del mensaje deberá incluirse en mayúsculas el nombre de la línea temática a que pertenece la propuesta. En el resumen se formulará con precisión el tema de la ponencia y sus objetivos, los datos que se analizarán, el sustento teórico, la metodología y las conclusiones o perspectivas.

En la parte superior izquierda del documento se deberán incluir los siguientes datos:

- Línea temática a la que se adscribe la propuesta (en mayúscula)
- Nombre y grado académico del ponente. En caso de ser estudiante, anotar el nivel que cursa y el nombre y grado académico del investigador que lo asesora.
- Correo electrónico
- Institución y departamento de adscripción
- Dirección personal
- Equipo audiovisual requerido

Fecha límite de recepción de resúmenes: lunes 12 de abril de 2010
Notificación de aceptación de propuestas: lunes 26 de abril de 2010

Participan de esta Convocatoria los cuerpos académicos "Lenguajes, discursos, semióticos. Estudios de la cultura en la región" y "Cambio educativo. Discursos, actores y prácticas", los grupos de investigación: Dimensiones socioculturales de la educación, Filosofía, teoría y práctica de la educación, Las nuevas TIC's en los procesos educativos y su integración a las estrategias de enseñanza, Enseñanza de lenguas, Estudios del uso del español, Análisis del discurso, Estudios literarios, Expresiones culturales de la frontera, Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, Procesos socioculturales y Procesos histórico-culturales.

ACTIVIDADES

Conferencias magistrales, ponencias invitadas, mesas temáticas, paneles, sesión de carteles, talleres y presentación de libros.

COSTOS DE INSCRIPCION

Ponentes:	\$ 500.00 m. n.
Estudiantes ponentes:	solicitar información al correo del Coloquio
Asistentes:	\$ 250.00 m. n.
Estudiantes con credencial de la UANL:	\$ 100.00 m. n.
Estudiantes externos a la UANL:	\$ 150.00 m. n.

MÁS INFORMACIÓN Y CONTACTO

comite.humanidades@uanl.mx

Inscripciones:

registro.humanidades@uanl.mx

Envío de ponencias y carteles:

ponencia.humanidades@uanl.mx

Teléfonos:

Área de Estudios de Posgrado 83764876

(Gloria Sandoval/Fátima Téllez/Rosa Núñez)

Secretaría de Proyectos Editoriales 13 40 43 80 ext. 7508

(Leticia Lozano)

Dra. María Luisa Martínez Sánchez

Directora

IN MEMORIAM

Los Directores de la revista *Dialéctica*
sentimos profundamente la ausencia
del compañero y colaborador:

BOLIVAR ECHEVERRÍA
SU PRESENCIA PERMANECERÁ CON NOSOTROS

Estimado Bolívar nos vemos pronto
Roberto Hernández Oramas y Gabriel Vargas Lozanos