

MURAJULLOS

Filosóficos

Filosofía que descubre la voz de la verdad

**17 Grises. Entrevista
con Maximiliano Crespi
y Guillermo Goicochea**

**J.P. Sartre: las paradojas
de la subjetividad**

**El lugar de la tradición
filosófica en la enseñanza
de la Filosofía**



Época 1
Año I
Número 1
Septiembre 2011

CONTENIDO

A NUESTROS LECTORES	3
PRESENTACIÓN	5
CARTA DEL DIRECTOR	7
Dossier	
RECOMENDACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EUROPA Y NORTEAMÉRICA Luis María Cifuentes	9
EL LUGAR DE LA TRADICIÓN FILOSÓFICA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA María Laura Medina	15
EN FAVOR DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Raymundo Morado	19
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL IEMDF A 10 AÑOS DE SU FUNDACIÓN Ausencio Pérez Olvera	26
LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES Y SU (NO) LUGAR EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA SEP Gabriel Vargas Lozano	48
Artículos libres	
J.P. SARTRE: LAS PARADOJAS DE LA SUBJETIVIDAD Jorge Armando Reyes Escobar	62
LA “VERDAD” EN EL PENSAMIENTO DE PEIRCE. UN ACERCAMIENTO A LA GNOSEOLOGÍA KANTIANA Marina Silenzi	76

DIRECTOR

Ángel Alonso Salas

SECRETARIO TÉCNICO

Mario Alfredo Hernández Sánchez

CONSEJO DE REDACCIÓN en orden alfabético

Marco Antonio Camacho Crispín

Jonathan Caudillo Lozano

Maharba Annel González García

Francisco José Ochoa Cabrera

Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél

COMITÉ DICTAMINADOR en orden alfabético

Aldana Arroyo (UNS, Argentina)

Margarita Belandria (ULA, Venezuela)

Vanessa Caballero de Carranza Ayala (UAH)

Luis Alberto Castro Hernández (Cinvestav-IPN)

Francisco Javier Concha Leal (Colbach)

Israel de Cuesta Zavala (CCH-UNAM)

Montserrat Lizeth González García (CCH-UNAM)

Norma Hortensia Hernández García (UAM-I)

Adriana Lamoso (UNS, Argentina)

María Laura Medina (UNQ, Argentina)

Nancy Núñez (UCV, Venezuela)

Jorge Armando Reyes Escobar (FFyL-UNAM)

Fabiola Vethencourt (UCV, Venezuela).

CORRECCIÓN

Martha Donís Galindo

Yolanda Alfonsina Ledesma Camargo

DISEÑO Y FORMACIÓN

Ma. Elena Pigenutt Galindo

FOTOGRAFÍA

José de Jesús Ávila Ramírez

Murmullos filosóficos.

Época 1, Año I, número 1, septiembre de 2011, publicación semestral del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. 2011©

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO PARA FINES COMERCIALES.

Impreso en la imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1,002, Col. Portales, CP. 3300, México, DF.

ISSN: en trámite.

De política y cotidianidad

ÁNGELES JUDÍOS SOBREVOLANDO AMÉRICA:
TONY KUSHNER Y HANNAH ARENDT SOBRE
LA TRADICIÓN OCULTA DEL JUDAÍSMO

Mario Alfredo Hernández Sánchez

102

Poesis

BLANCHOT Y EL AFUERA
Omar Soriano López

113

De Rebus Philosophiae

Avisos

Entrevista

17 GRISES. ENTREVISTA CON MAXIMILIANO
CRESPI Y GUILLERMO GOICOCHEA

Gisela Noelia Fabbian

115

Reseñas

LA CRISIS DE LA RAZÓN Y SUS IMPLICACIONES
EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél

117

Obituario

RAÚL PEÑA GARZA

Guadalupe Aguirre

JOSÉ ALFREDO AMOR Y MONTAÑO
(1946-2011)

Atocha Aliseda

LA OBRA DE ADOLFO SÁNCHEZ
VÁZQUEZ (1915-2011)

Eduardo Sarmiento Gutiérrez

122

124

125

127

Secciones

131

Normas editoriales

132

Las fotografías de este número de *Murmullos filosóficos* fueron tomadas del Museo de Geología de la UNAM.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
RECTOR

Dr. Eduardo Bárzana García
SECRETARIO GENERAL

Lic. Enrique del Val Blanco
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Héctor Hiram Hernández Bringas
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

MC. Ramiro Jesús Sandoval
SECRETARIO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Lic. Luis Raúl González Pérez

ABOGADO GENERAL

Enrique Balp Díaz

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
DIRECTORA GENERAL

Ing. Genaro Javier Gómez Rico
SECRETARIO GENERAL

Lic. Graciela Díaz Peralta
SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Araceli Fernández Martínez
SECRETARIA DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. Arturo Suoto Mantecón

SECRETARIO DE PLANEACIÓN

Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Mtro. Trinidad García Camacho

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Laura S. Román Palacios

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Juventino Ávila Ramos

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

La Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, a través de la Secretaría de Comunicación Institucional, tiene el gusto de presentar este primer número de *Murmullos filosóficos*. Se trata en verdad de un homenaje a la filosofía no sólo como amor a la sabiduría y como búsqueda del conocimiento y la verdad, sino también como el agujijón socrático que se afana por despertar a los hombres de su sueño para que reflexionen sobre la vida, ya que, como decía el maestro de Platón, no vale la pena vivir la vida si no la sometemos a profundo escrutinio.

Pero gracias a esta capacidad crítica y reflexiva, analítica y cuestionadora de la filosofía que preside las páginas de esta revista, se logra abrir una compuerta donde fluye vigoroso el pensamiento, incluso para que éste adopte la modalidad de la disidencia transformadora o de la batalla contra las preconcepciones desde un acecho ferviente por renovar el asombro o rastrear el milagro de la verdad.

Si la Grecia clásica auspició el nacimiento de la filosofía, la época moderna y contemporánea ha dado a luz y ha visto el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Nadie está en contra de estas últimas ni en contra de servirse de ellas en la enseñanza, como dice Luis María Cifuentes en esta acertada compilación de Ángel Alonso sobre la situación de la filosofía ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Por el contrario, la ciencia y la tecnología han hecho mucho más cómoda nuestra vida. Pero inmolarse a las disciplinas filosóficas por un espíritu estrecho que parece querer en

realidad “mantener a las mayorías en la ignorancia y el analfabetismo cultural”, según señala Vargas Lozano, es definitivamente otra cosa. La filosofía promueve una formación racional, científica, crítica y humanística, lo que ayuda a que la conciencia humana se libere de la enajenación y la manipulación, la corrupción, la desigualdad y la ignorancia, según Ausencio Pérez Olvera. Por ello, añade este autor, eliminar las materias filosóficas de la Enseñanza Media Superior (EMS) como consecuencia de las iniciativas de la SEP, irá en detrimento de nuestra cultura y deshumanizará a las personas. Más que suprimir las materias filosóficas, lo que tal vez habrá que hacer es, dice María Laura Medina, dar respuesta a la pregunta *¿Qué es la filosofía?* Ello implica un posicionamiento con respecto a la tradición y a lo que se pretende con la filosofía, el para qué de ésta; es decir hacer del aula un espacio de reflexión crítica donde los estudiantes protagonicen su pensamiento. Toda esta primera sección de *Murmullos filosóficos* es, una vehemente defensa de la enseñanza de la filosofía, y esto se advierte también en el artículo de Raymundo Morado, quien demuestra a la SEP que los objetivos de su reforma son realmente filosóficos: si la reforma quiere que los alumnos desarrollen las habilidades típicamente filosóficas —como razonar críticamente, reflexionar, tener una escala de valores, tomar decisiones, saber discutir y argumentar—, “la mejor manera de desarrollar habilidades de índole filosófica es ejercitando la capacidad discursiva precisamente con la filosofía”.

En la sección de artículos libres de la revista, el brillante ensayo de Jorge Armando Reyes Escobar aborda algunos “giros” del pensamiento sartreano que muestran su dinámica respecto del problema de la subjetividad y el esfuerzo que hace el filósofo francés por concebirla desde una óptica materialista. Reyes concluye que prescindir de la subjetividad sería nuestro epitafio, puesto que es nuestra manera de estar vivos. Marina Silenzi intenta presentar en su largo e interesantísimo artículo los puntos más relevantes en el pensamiento de Charles S. Peirce

en relación con el problema de la verdad. Analiza la *Crítica de la razón pura* de Kant para encontrar sus puntos de encuentro y de diferencia con el pensamiento de Peirce. Trabaja también con la *Crítica del juicio* del autor alemán. A esta autora le parece que la idea de la evolución racional propuesta por Peirce es “demasiado feliz”, acercándose con ello a la desconfianza nietzscheana del progreso y la modernidad: hoy en día, dice esta filósofa argentina, creer en el progreso a toda costa es lo que nos está llevando a la decadencia y quizá la clave esté en “volver al elemento más fundamental y primitivo del ser humano ya que, como él [Peirce] reconoce, es lo que nos domina”.

Muy recomendable también es el artículo de Mario Alfredo Hernández Sánchez, quien señala que la postura no ortodoxa de Hannah Arendt respecto a la identidad judía, a la que esta autora considera históricamente construida y no como un “bloque monolítico” de rasgos psicológicos establecidos de antemano, tiene muchos puntos de encuentro con la obra de Tony Kushner *Angels in America*, ya que tanto la obra filosófica de Arendt como esta obra dramática se inscriben en lo que Arendt ha denominado *la tradición oculta del judaísmo*, encarnada por la libertad de pensamiento de autores como Heinrich Heine, Bernard Lazare, Charles Chaplin y Franz Kafka, a los que puede considerarse como los “pilares intelectuales ocultos del judaísmo moderno”.

La entrevista de Gisela Noelia Fabbian a los directores de *l7grises*, pequeña editorial argentina que apuesta, lo mismo que unas cuantas más, a publicar a escritores, poetas e intelectuales jóvenes “no reconocidos por el canon”, si bien al principio parece alejarse un tanto de lo propiamente filosófico, en realidad nos muestra a una pequeña casa editorial que publica a filósofos jóvenes que no han caído en el preciosismo inútil, la erudición filológica o en la producción de cualquier cosa. Guillermo Goicochea, uno de los entrevistados, señala: “veo año con año en mi trabajo de docencia cómo se va perdiendo

el ‘oficio’, tanto del docente que guía, que enseña a rebelarse, que señala otros horizontes, que se prepara para tan importante tarea, que se nutre del diálogo y la discusión, como del alumno que ya no se toma su formación en serio, que no ‘trabaja’ de alumno, que sólo pasa por la universidad sin que ésta lo atraviese...”

Hay una sección de reseñas del mismo Ángel Alonso y de Alexandra Peralta, y otra, titulada Obituario, en la que destacan especialmente el conmovedor e inteligente homenaje a José Alfredo Amor y Montaña, de Atocha Aliseda, y la breve reseña sobre la obra de Sánchez Vázquez, de Eduardo Sarmiento.

La atención al esfuerzo editorial va acorde con el énfasis puesto en el análisis de las condiciones que hacen posible la enseñanza de la filosofía. De hecho es otro acierto que enfoca la reflexión hacia el conjunto de elementos por medio de los cuales circulan los conceptos filosóficos y se transmiten las ideas. Elementos que muchas veces no son considerados por quienes escriben textos filosóficos o acerca de la historicidad de la filosofía, pero que son tomados en cuenta por los redactores de la revista quienes ostentan una conciencia de que el vuelo de la lechuza de Minerva es realidad hoy en el papel y los sistemas electrónicos, ayer en pergaminos, papiros y piedras. Realidad que nos conduce a todos, tanto a los integrantes de *Murmullos* como a quienes tenemos la encomienda de impulsar las publicaciones que incentiven la escritura y la formación integral de los profesores del CCH, a crear las condiciones y construir los elementos que hagan posible el surgimiento de esta publicación periódica.

Enhorabuena, pues, al equipo de la revista y a sus valiosos colaboradores que en más de una ocasión deleitarán al lector con el fulgor de sus argumentaciones y razonamientos.

Laura S. Román Palacios
Editora

MURMULLOS FILOSÓFICOS

La voz de la filosofía no posee la fuerza ensordecedora de un grito, sino la persuasión convincente, aunque ciertamente imperceptible, de un claro y transparente susurro. A diferencia del estruendo sonoro y abrupto con que se hace acompañar la proclamación del error, la filosofía atraviesa el mundo con la suavidad que prevalece en la delicada intimidad que nos transmite un murmullo.

Intimidad profunda o murmurante donde se descubre que la voz de la filosofía es cómplice de la Verdad. De la Verdad que no se proclama a gritos. De la Verdad que no se comparte a través de una sonoridad estridente que sólo sirve para aturdir y desorientar a todo el mundo. No. La filosofía es cómplice de aquella Verdad que se vive y asume con una férrea y sólida firmeza. Con la firmeza indoblegable y muchas veces insonora —tristemente inaudible— que establece la filosófica anunciación de la Verdad, en franca complicidad. En la intriga aleccionadora de una complicidad donde las letras danzan y celebran el mérito de una garganta muda y anónima, de una lengua ya paralizada, pero ambas alimentadas y sostenidas por un corazón ardiente.

De hecho, los latidos incesantes, constantes, mágicos, intensos, aunque inaudibles de dicho corazón, pulsan al interior mismo del texto filosófico. De ese texto que no grita. De esa filosofía textual o acompañante que no se dirige a nosotros a través de un griterío insoportable, sino que, además de invitarnos a escuchar con atención el preciado y luminoso contenido de sus múltiples murmullos, asimismo sugiere adoptar una secreta complicidad a través de nuestra propia voz. De esa tímida voz hasta entonces más bien enmudecida o, en todo caso, temblorosa.

Son murmullos filosóficos que resuenan al interior, murmullos de textos filosóficos que incluso han respirado

antes por nosotros, murmullos textuales que se dirigen precisamente a todos *nosotros* y a nuestra vital respiración intelectual. En fin, hablamos, pues, de los murmullos de esa filosofía-cómplice, acompañante, que vibran renglón tras renglón. Esos, y no otros, son recogidos aquí. Acogemos esos murmullos con los dedos, con las manos, con los ojos, con el oído, con el corazón.

Ciertamente ya no son sólo rumores vagos e indefinidos, sino murmullos con nombre, murmullos que colaboran, murmullos que participan murmullos con nombre y apellido y, por ende, con una por demás inestimable y comprobada generosidad. Generosidad que jamás podremos dejar de agradecer.

Murmullos con nombre y apellido, decimos, que realmente aportan y ponen al descubierto su estrategia filosófica en el campo abierto del artículo, en el ámbito peligroso del ensayo, en la caballería organizada de la reseña, en la incursión peligrosa de la entrevista, entre muchos otros ámbitos estratégicos más.

Es así como la revista filosófica *Murmullos filosóficos* abre las puertas a la complicidad inteligente y vital con la Verdad. Y, como es de suponer, no lo hace con estruendo, sino con la sincera amabilidad de aquella persona que abre sus puertas al invitado, a ese recién llegado que, como anfitrión, está dispuesto a proclamar con seriedad y serena voz que, a fin de cuentas, ambos pertenecen a la misma casa. A esa casa tan peculiar cuya ubicación, al menos para la filosofía más seria y auténtica, ha sido siempre la Verdad.

Así, pues, que no se nos calle, porque no hemos gritado; que no se nos reproche, porque hemos escuchado; que no se nos desprecie, porque hemos acogido. Extendemos y compartimos esta invitación a la lectura y, de ser posible, a una colaboración y participación que, tarde o temprano, alguien tendrá que cumplir y realizar como hasta ahora se ha hecho, es decir, a través de la encendida inteligibilidad de los murmullos.

La redacción.

REVISTA *MURMULLOS* *FILOSÓFICOS*

La tradición crítica y reflexiva del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha sido una constante de esta institución desde su aparición en 1971, cuando se decidió consolidar un proyecto educativo que ofreciera a la población estudiantil del nivel medio superior una formación en las ciencias y en las humanidades. El impacto social y formativo que nuestro Colegio ha plasmado a lo largo de estas cuatro décadas en nuestros estudiantes, docentes y la sociedad en su conjunto, es motivo de orgullo e implica una gran responsabilidad ante los nuevos desafíos educativos y sociales a los que se enfrenta nuestro país.

A partir de las publicaciones provenientes del CCH, se han establecido fortísimos vasos comunicantes entre diversas instituciones de nivel medio superior y superior en cuestiones de divulgación de la ciencia y la tecnología, del ámbito de las Ciencias Sociales, el intercambio de experiencias docentes y estudiantiles, así como la reflexión crítica sobre los acontecimientos sociales de nuestra nación y de otras latitudes. Desde su creación, nuestro bachillerato ha sido punta de lanza al proponer foros de reflexión, al ser un modelo para otras instituciones educativas, al forjar

y moldear una formación humana, académica y crítica a sus estudiantes a partir del Modelo Educativo y la cultura básica, así como también ha sido partícipe de la toma de conciencia acerca de los acontecimientos nacionales y mundiales que se han generado en estas cuatro décadas.

Proponer una revista de filosofía a nivel medio superior, como lo es el ejemplar que tiene en sus manos, *Murmullos filosóficos*, supone un compromiso no sólo con el CCH y la Universidad Nacional Autónoma de México, sino con la sociedad misma en estos momentos de crisis educativa; de falta y/o pérdida de valores, de apatía e indiferencia ante los acontecimientos sociales; de desprestigio y descrédito hacia las humanidades y la filosofía en general, así como también supone un compromiso que como institución tenemos hacia los profesores fundadores, trabajadores, estudiantes y docentes que visualizaron y siguen confiando en una institución educativa de nivel bachillerato en la que se ofreciera una reflexión en las ciencias duras y la tecnología, con las humanidades y las artes. De esta forma, este proyecto supone fortalecer la tradición filosófica de la Universidad y, en especial de nuestro Colegio, con

la producción de una reflexión escrita y crítica del quehacer filosófico y la manera en que ésta incide en la sociedad, pasando por la UNAM y el CCH, así como acerca de las cuestiones básicas que se ha planteado el ser humano en el ámbito de la filosofía.

Ahora bien, en estos tiempos en los que se ha impulsado la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que implica la supresión y/o disminución de la reflexión filosófica y humanista de los estudiantes del bachillerato, es menester que nuestra institución dé un paso adelante y proporcione un espacio de reflexión sobre estas reformas. Si bien es cierto que la UNAM y el CCH se han manifestado en contra del modelo de competencias y de la RIEMS, considero que, apelando al espíritu crítico y al quehacer de estas instituciones, es nuestro deber ofrecer un espacio para la reflexión sobre las humanidades y en especial la filosofía. Esta es la razón por la que el primer número cuenta con un *Dossier* dedicado a la “Situación de la filosofía ante la RIEMS”, en la que los profesores Gabriel Vargas Lozano, Raymundo Morado, Ausencio Pérez Olvera, María Laura Medina y Luis María Cifuentes exponen y problematizan la situación de la enseñanza de la filosofía en nuestra sociedad contemporánea.

La tradición humanista y filosófica del Colegio a lo largo de estas cuatro décadas, en las que se ha subrayado la formación filosófica y humanista, ha generado diversos frutos: una tradición en las humanidades, un bastión de

estudiantes y profesores comprometidos con las carreras de las Ciencias Sociales y las Humanidades, la sensibilización y compromiso hacia los acontecimientos sociales en nuestra nación y otros países, así como la formación de personas críticas. En este sentido, los escritos de Jorge A. Reyes Escobar y de Marina Silenzi nos permiten abordar temas sumamente interesantes como la paradoja de la subjetividad en Sartre o la verdad en el pensamiento de Pierce.

La importancia de reflexionar sobre las humanidades y la filosofía es tarea del debate filosófico contemporáneo. El análisis crítico de esta problemática permitirá abrir horizontes de discusión para replantear nuestra actualidad desde distintas perspectivas. Es por este motivo que *Murmulllos filosóficos* contiene dos secciones fijas: *Política y Cotidianeidad* y *Poeisis*, en las que se propone la reflexión sobre temas del interés del CCH y de la cultura en general. Los artículos de Mario Alfredo Hernández Sánchez y Omar Soriano López llevarán al lector a recorrer una travesía por el pensamiento político y literario de Kushner, Arendt y Blanchot.

Finalmente, los que estamos detrás de este proyecto queremos agradecer a Lucía Laura Muñoz Corona, directora del Colegio de Ciencias y Humanidades y a Laura S. Román Palacios, secretaria de Comunicación Institucional la oportunidad que nos han brindado para conformarlo y llevarlo a cabo. Confiamos que éste será el inicio de un repunte en la reflexión de la filosofía y de las humanidades en nuestro país.

Ángel Alonso Salas.

RECOMENDACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EUROPA Y NORTEAMÉRICA*

Luis María Cifuentes

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con la Convención de los Derechos del Niño:

Teniendo en cuenta la Declaración de París en favor de la filosofía, que establece que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe e introducirse donde todavía no existe, con la idea de que la enseñanza de la filosofía forma a personas con criterio autónomo, reflexivas y capaces de resistir diversas formas de propaganda, y que prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades con vistas a afrontar los grandes retos del mundo contemporáneo;

Convencidos de que los retos del complejo mundo actual, relacionados con la globalización y los cambios sociales asociados con él, las crisis múltiples a que se enfrentan las sociedades humanas y el nuevo paradigma ético que está emergiendo en relación con el ajuste entre nuestro estilo de vida y las preocupaciones ecológicas, exigen que la juventud esté dotada de sólidos instrumentos conceptuales que le permitan cuestionar los modelos existentes, investigar su significado e imaginar nuevas posibilidades;

Considerando que la filosofía, como ejercicio de reflexión racional y crítica

que conlleva conceptos comprensibles y universales en su punto de partida, ofrece instrumentos válidos que conducen a la construcción de la racionalidad y de diálogos argumentativos, especialmente en un tipo de sociedad cada vez más multicultural;

Recibido: 28-abril-2011
Aprobado: 3-junio-2011



Reconociendo que el objetivo final de la educación no es lograr la consecución de competencias cuantificables y prefijadas, y estando conscientes de la amenaza que tal enfoque podría suponer para la realización colectiva e individual;

* Texto presentado en el marco del Encuentro regional sobre la Enseñanza de la Filosofía en Europa y Norteamérica (Milán, Italia, 14-16 de febrero de 2011). Agradecemos la autorización de Luis María Cifuentes para publicar este documento.

Con plena conciencia de la creciente influencia de una ideología inspirada por la racionalidad de los resultados, de los indicadores cuantitativos y de métodos de evaluación impuestos arbitrariamente a la enseñanza de la filosofía;

Con la convicción de que la enseñanza de la filosofía puede desarrollar la imaginación y la creatividad, indispensables para la juventud, con vistas a producir innovaciones sociales, políticas y científicas;

Tomando como referencia los resultados del informe publicado por la UNESCO en 2007, titulado *Filosofía, escuela de libertad. La enseñanza de la filosofía y aprender a filosofar: estatus actual y perspectivas*;

Y aprovechando la reciente iniciativa italiana de organizar un encuentro nacional para examinar el lugar de la enseñanza de la filosofía en los currículos, así como la reforma educativa francesa anunciada el 18 de noviembre de 2010 para introducir la clase de filosofía en el décimo grado de la Educación Secundaria.

Nosotros, participantes en el Encuentro Regional sobre la Enseñanza de la Filosofía en Europa y en Norteamérica, organizado conjuntamente por la UNESCO y la Comisión Nacional Italiana de la UNESCO del 14 al 16 de febrero en Milán, Italia, acogemos esta iniciativa que ha permitido el intercambio de ideas y de experiencias así como unificar nuestros esfuerzos en favor de la enseñanza de la filosofía en la región y en nuestros respectivos países.

Nosotros recomendamos a:

Los Estados miembros de la región

Política nacional, planificación y administración educativa

- Fomentar la elaboración de políticas educativas que concedan un estatus autónomo y completo a la enseñanza de la filosofía en los currículos de la Educación Secundaria y Superior.
- Reafirmar que la educación contribuye a construir la autonomía de los individuos y rechazar la reducción del proceso educativo a una enseñanza de técnicas instrumentales y competencias.
- Reafirmar la importancia crucial de la enseñanza de la filosofía para el pensamiento crítico y actuar para su consolidación.
- Trabajar con los expertos más importantes en la reintroducción de la filosofía donde haya desaparecido de los currículos y reforzarla donde todavía existe.
- Evitar la aplicación al trabajo filosófico de prácticas de evaluación e indicadores de eficacia que no son compatibles con la especificidad, el sentido y la esencia de esta disciplina.
- Asegurar que la libertad de cátedra se respete plenamente en la enseñanza de la filosofía, puesto que la libertad académica es una “precondición necesaria para garantizar el correcto cumplimiento de las funciones encomendadas al personal y a las instituciones de la Enseñanza

Superior”, tal como lo estableció la UNESCO en su “Recomendación sobre el Estatus del Personal Docente de la Educación Superior”.

Innovaciones educativas

- Promover la investigación, las experiencias piloto y las prácticas en el campo de “la filosofía con niños” en el Jardín de Niños y la Primaria, y cuando sea posible, institucionalizar ese enfoque en el sistema educativo.
- Fomentar debates académicos y pedagógicos sobre la naturaleza específica de la clase de filosofía y su relación con la educación cívica, moral y religiosa, de tal modo que se extraiga el máximo beneficio de cada una de ellas.
- Asignar a los profesores de filosofía la reflexión sobre temas relacionados con la educación moral y la religión en colaboración con los profesores de educación moral y de religión.
- Apoyar los enfoques interculturales en la enseñanza de la filosofía y en los centros de Secundaria y apoyar también la formación del profesorado para este cometido.

Formación del profesorado y debates públicos

- Proporcionar formación académica y pedagógica —inicial, continua y a distancia— a todos los profesores de filosofía.
- Introducir cursos de filosofía y de formación en organización de



comunidades de investigación filosófica y en debates dirigidos filosóficamente (DVP),¹ con el apoyo de los departamentos de filosofía, con el objetivo de convertir el cuestionamiento filosófico en un principio general de la escuela primaria y secundaria, y también de desarrollar el pensamiento crítico.

- Animar a los que practican filosofía con niños a asistir a cursos de filosofía como requisito para dar filosofía en las escuelas primarias.
- Aumentar la conciencia social por medio de la enseñanza de la filosofía con base en un profundo

1. Las siglas significan *Distinguished Visiting Professors* (profesores visitantes distinguidos). [N. de la E.].

análisis de temas prioritarios como las normas, la cultura, la justicia social, la paz, la tolerancia, etcétera.

A la UNESCO

Cooperación internacional en el campo de la enseñanza de la filosofía

- Proseguir su estrategia de promover y defender la enseñanza de la filosofía en todos los niveles de la educación formal e informal y fomentar el diálogo intercultural en este campo, principalmente apoyando la traducción de textos de diferentes tradiciones filosóficas, así como la investigación y los programas de movilidad en favor de investigadores de diferentes culturas y nacionalidades.
- Intensificar las iniciativas tendentes al establecimiento de vínculos, apoyando las redes existentes y creando, por un lado, redes entre filósofos, profesores y estudiantes de diferentes regiones del mundo; y, por otro lado, creando también una red internacional para el desarrollo y apoyo a las prácticas de filosofía con niños.
- Animar a las escuelas asociadas de la UNESCO a iniciar proyectos de filosofía con niños.
- Ayudar a los Estados que deseen establecer programas de intercambio regional entre universidades y centros de formación con vistas a reforzar las destrezas del profesorado

de filosofía de todos los niveles educativos.

Orientaciones estratégicas e investigación

- Aunque aceptamos el enfoque de las competencias básicas para la educación en general, así como para la enseñanza de la filosofía en particular, cuando ésta se adapte a ello, no obstante debe reconocerse que la educación no puede reducirse a un mero adiestramiento en competencias cuantificables y predecibles.
- Apoyar las investigaciones filosóficas y pedagógicas sobre las condiciones de posibilidad de filosofar con los niños; sobre el impacto de tales prácticas en el desarrollo social, ético, cognitivo, discursivo y afectivo de los niños; sobre un estudio comparativo de los diferentes enfoques existentes en filosofía con niños y sus aplicaciones, y, finalmente, sobre la relación entre las tradiciones filosóficas y la filosofía con niños, especialmente mediante la colaboración con el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias (CIPSH)² y la creación de un grupo de trabajo sobre esta materia.
- Debido al incremento de diferentes formas de violencia, terrorismo y otros peligros similares en todo el mundo, promover investigaciones sobre las causas de ese incremento

2. Conseil International de la Philosophie et des Sciences, organismo de la UNESCO [N. de la E.].

y, más específicamente, repensar el papel de la educación desde una perspectiva filosófica y humanística, basada en los derechos humanos, así como promover una cultura de paz y de no violencia en cooperación con instituciones destacadas, principalmente las Cátedras UNESCO, el CIPSH y otras corporaciones especializadas.

A las Comisiones Nacionales de la UNESCO

- Asesorar a los Estados Miembros en la elaboración de políticas nacionales en favor de la introducción de la filosofía en los currículos y de su refuerzo donde ya existe.
- Apoyar las iniciativas nacionales de filosofía con niños y vincularlas a la UNESCO para una cooperación internacional.
- Animar a los Estados Miembros a estudiar la diversidad de tradiciones filosóficas, ayudándoles a publicar los resultados de sus investigaciones, antologías y textos filosóficos, especialmente mediante traducciones de textos de autores de otras regiones del mundo, con vistas a fomentar y facilitar el diálogo intercultural.
- Animar la creación, el refuerzo y la expansión de las Cátedras UNESCO de Filosofía.
- Planificar becas específicas de la UNESCO para estudiantes de doctorado y posdoctorado de otros países con base en una selección adecuada.

- Reservar fondos específicos para ayudar y apoyar económicamente los principales eventos filosóficos a nivel internacional.

A la Comisión Europea/ Dirección General de Educación y Cultura

Orientaciones estratégicas

- Hacer los esfuerzos necesarios para mantener espacios de diálogo y de cuestionamiento del sentido de la educación y para asegurarse de que la aplicación práctica del enfoque basado en las competencias no equivale a una total transparencia en la educación y no impide la enseñanza de la filosofía en los ámbitos en los que esta disciplina no desarrolla competencias básicas.
- Tener en cuenta las variadas y valiosas contribuciones de la enseñanza de la filosofía al



desarrollo intelectual de todos los individuos en todos los niveles de la educación.

- Otorgar igual estatus e importancia a la enseñanza de las disciplinas científicas y técnicas que a la enseñanza de la filosofía y las humanidades, cuando se elaboren orientaciones estratégicas en educación.

Al profesorado de filosofía, profesionales y agentes de la sociedad civil

Explorar nuevos enfoques de enseñanza de la filosofía

- Desarrollar cursos filosóficos apropiados y debates filosóficos que creen una conciencia pública de los nuevos retos sociales y éticos de la humanidad, tomando como referentes a los autores y textos clásicos pertenecientes a diversos sistemas filosóficos.
- Fomentar el análisis crítico de las diferentes escuelas filosóficas de la tradición occidental y a otras herencias intelectuales y culturales.
- Trabajar con profesores de otras disciplinas con el fin de experimentar el enfoque interdisciplinar en la enseñanza de la filosofía, introduciendo el análisis filosófico y específicamente temas filosóficos en las actuales materias de la Escuela Primaria y Secundaria.
- Promover diferentes enfoques de la enseñanza de la filosofía, incluyendo un marco de progresividad en los currículos escolares, con el fin de difundir una visión de la enseñanza de la filosofía como un proceso constante desde la Escuela Primaria hasta la Educación Superior.
- Animar a las universidades, los departamentos de filosofía y centros de investigación en filosofía y ciencias humanas a superar la compartimentalización disciplinar y a promover más interdisciplinariedad sobre la base de un sólido conocimiento disciplinar con vistas a llegar a un público más amplio.
- Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cuando sea preciso, para facilitar la interacción, los métodos de aprendizaje activo y la comunicación internacional, con el compromiso de impulsar una conciencia crítica y reflexiva al respecto, pero a la vez evitando dar a los jóvenes la impresión de que el conocimiento es una mera yuxtaposición de informaciones fragmentadas.
- Organizar, con el apoyo de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP), sesiones específicas y seminarios en el marco del Congreso Mundial de Filosofía (2013), dedicadas a la enseñanza de la filosofía.

EL LUGAR DE LA TRADICIÓN FILOSÓFICA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

María Laura Medina*
UNQ, Argentina

RESUMEN: El presente texto aborda la situación actual de la enseñanza de la filosofía en la República de Argentina, que se imparte desde la última reforma del Ministerio de Educación, en 2007, en el último año de la Educación Secundaria Superior. A lo largo del texto se plantean los dilemas en cuanto a la impartición de los contenidos de las asignaturas y se reflexiona sobre el lugar que debe tener la tradición filosófica.

PALABRAS CLAVE: Filosofía, formación, tradición, sujeto educativo.

Recibido: 6-junio-2011
Aprobado: 23-julio-2011

Hemos adquirido distintos saberes gracias a nuestra formación docente, es decir *la* historia de la filosofía. El problema que se presenta es la *distancia* entre aquello que hemos aprendido bajo el nombre de *filosofía*, lo que se nos exige desde el Ministerio de Educación¹

1. Hay que destacar aquí que, a partir de la última reforma educativa en Argentina iniciada en 2007, el espacio curricular "Filosofía" comenzará a formar parte del último año de la Educación Secundaria Superior y sus contenidos curriculares todavía no se han especificado. En el momento de realizar el presente trabajo, "Filosofía" pertenecía a la reforma educativa iniciada en 1993 y se dividía en siete bloques conceptuales, a saber: una primera caracterización general de la filosofía; lógica (distintas formas de razonamiento y argumentación); el problema del conocimiento (las distintas posibilidades de conocer); el problema epistemológico (caracterización de la investigación científica); el problema antropológico (concepciones tradicionales de hombre); el problema ético (principales teorías éticas); y debates filosóficos contemporáneos (globalización, pobreza mundial, entre otros).

y lo que nosotros pretendemos hacer en nuestras aulas. Esta situación nos conduce a plantearnos qué es la filosofía para cada uno y por qué enseñarla.

Pensar en qué es la filosofía nos enfrenta al compromiso de su enseñanza y al replanteamiento de nuestros presupuestos epistemológicos, es decir, cómo nos plantamos frente a nuestro grupo y también frente a la tradición. Aquí surge la cuestión de la *fidelidad* en relación con la tradición, pues parecería ser que para enseñar el pensamiento de Kant deberíamos ser kantianos y luego ponernos el traje de Hegel para enseñar su dialéctica. Si nos situamos en esta posición, nuestra postura será repetitiva y no encontraremos un vínculo con nuestro contexto actual ni con el de nuestros alumnos. Así, nos perderíamos en un tiempo que no nos pertenece, en

* Profesora de filosofía y cursa la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Filosofía Social y Política en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Se desempeña como docente en los niveles medio y terciario.

un lenguaje que tampoco nos es propio y con respuestas a preguntas que no nos hicimos o que no sabemos cuáles son. En este sentido, volvemos a hacer la pregunta: ¿cómo relacionarnos con la tradición? Y, más aún: ¿debemos hacerlo?

Comienzo por la última pregunta. Cada uno de nosotros, como profesores de filosofía, hemos asumido un compromiso no sólo con nuestros alumnos sino con nosotros mismos. Este aspecto nos hace encarar el hecho de que debemos reflexionar sobre qué es la filosofía para cada uno de nosotros, por qué decidimos enseñarla y para qué. Estos problemas filosóficos son los que, precisamente, nos llevan a tomar distintas decisiones que se verán reflejadas en nuestras clases. No obstante, como trabajadores estamos inmersos en instituciones educativas que tienen sus reglas y que también exigen determinados contenidos a enseñar. Así, el problema parece ampliarse en virtud de que nuestras respuestas o decisiones en relación con la filosofía, y el trabajo que hagamos en el aula, también se verán determinadas por ciertas condiciones de posibilidad. Y entonces volvemos a plantearnos el interrogante: ¿por qué relacionarnos con la tradición filosófica en el contexto actual educativo argentino?

Así el problema parece dividirse en tres ejes: profesor de filosofía, tradición filosófica, sujeto educativo.

En lo que se refiere a los profesores de filosofía, aquí entran en juego nuestra formación y biografía escolares, especialmente en lo que tiene que ver con la filosofía. Si intentáramos recordar los primeros contactos que tuvimos con la filosofía, quizás aparezca alguna persona o profesor que facilitó que tuviésemos



un primer acercamiento a ella. Como el espacio curricular *Filosofía* está por lo general en segundo año de la Enseñanza Polimodal o en el último año de la Escuela Secundaria, los alumnos tienen en ese nivel alrededor de 16 o 17 años.

Uno de los grandes temas de la filosofía es si ésta debe enseñarse o no a los jóvenes. Grandes filósofos han reflexionado sobre este punto. Así, por ejemplo, Platón condena su enseñanza a los jóvenes porque sostiene que no están preparados para un pensamiento serio como el que requiere la filosofía. Por otra parte, también nos topamos con la voz de nuestros alumnos que, desde otra perspectiva, consideran que es un saber inútil. Así, tanto algunos filósofos de la tradición como los propios jóvenes coinciden, por distintos motivos, en que la filosofía no debe enseñarse a los jóvenes.

Ahora bien, ¿qué podemos hacer si consideramos que sí debe enseñarse a los jóvenes? El problema se presenta en una primera aproximación como una dificultad meramente metodológica,

“Pero las huellas animales que alojan caracoles y conchas, peces, obedecen, oyendo y escuchando, la cinta eufónica que sale del alma-flauta, que como es la costumbre de Orfeo, obliga a las bestias a reunirse, obedientes, para escuchar, encantadas, aplastando las bajas pasiones, siquiera por un instante”.

Carlos Pellicer.
Paseo sin pie.
Catálogo de la obra de Remedios Varo (1963).

cuya respuesta podría brindarla la didáctica. Sin embargo, también y fundamentalmente, podemos advertir que estamos en presencia aquí de un problema filosófico, puesto que ese *hacer* del interrogante nos conduce a pensar en el “para qué”. En este caso, entonces, entran en juego las decisiones filosóficas, y ya no las técnicas o metodológicas. Y en este marco resuenan las voces de los distintos filósofos de la tradición y la búsqueda de una voz propia.

Desde este punto de vista, el profesor de filosofía debe constituirse en este sentido como un intelectual, es decir, debe reflexionar sobre sus decisiones filosóficas, pero sin perder de vista el compromiso con la sociedad, el compromiso con lo que hace. Debe pensar como un intelectual que, inmerso en una sociedad, puede tener un pensamiento autónomo y a la vez comprometido, a la manera de Bourdieu, esto es, no concebir a la autonomía y al compromiso como momentos antinómicos sino como constitutivos de la acción intelectual. Dice Bourdieu: “...lejos de existir, como se cree habitualmente, una antinomia entre la búsqueda de la autonomía y la búsqueda de la eficacia política, es incrementando su autonomía que los intelectuales pueden incrementar la eficacia de una acción política cuyos medios y fines encuentran su principio en la lógica específica de los campos de producción cultural”.² Así pues el compromiso y la reflexión formarán parte, precisamente, de la *actitud* del profesor de filosofía “...de sospecha, cuestionadora o crítica del filosofar”.³

2. Pierre Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires, 1999, p. 187.
3. Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la*

En lo que se refiere a la tradición filosófica aparecen posturas muy radicales: por un lado están los que la condenan y consideran que no tienen por qué enseñarla en sus aulas, y por el otro tenemos a los que se sitúan meramente en ella y desestiman cualquier práctica que se aleje del pensamiento de los grandes filósofos. Por supuesto que esto no quiere decir que no existan posiciones intermedias, pero el problema parece ser ¿cómo vincularnos a la tradición filosófica? Este punto está muy relacionado con el anterior, el del profesor de filosofía, porque intervienen las decisiones que hemos establecido y las respuestas que le hemos dado a la pregunta ¿qué es la filosofía?

En este sentido, no nos desvinculemos de la tradición ni nos quedemos únicamente en ella; es aquí donde podríamos pensar en la *repetición creativa* propuesta por Badiou, en la medida en que establecemos un vínculo con el pensamiento de los filósofos pero también podemos plantear algo diferente. Esa relación con la tradición nos impulsará ciertamente a reflexionar y a imprimir nuestro propio pensamiento en las aulas. Así *recreamos* la tradición, y rompemos con su continuidad al introducir la novedad, *nuestra* novedad.

De esta manera, al ser profesores de filosofía no podemos negar los diálogos con la tradición, pues ella podrá actuar como punto de partida o disparador de la reflexión, y este vínculo será inevitable. Estamos ligados a la tradición no sólo porque es parte de nuestra formación, sino porque nos moviliza. El desafío será

filosofía como problema filosófico, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p. 28.

que nuestros alumnos se vinculen a esa tradición desde la *actitud* del filosofar.

En cuanto al tercer eje que forma parte del problema inicial, podemos analizarlo a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo pensamos al sujeto educativo en la actualidad? Generalmente lo construimos desde concepciones negativas, lo que podemos advertir en las quejas de los docentes: es decir, construimos un sujeto apático, desinteresado y demás calificativos. En el momento de entrar en las aulas, llevamos con nosotros esta representación del alumno y además un prejuicio adicional que dice: “la filosofía no les interesa”.

En este punto parecería que nos ubicamos a nosotros mismos como sujetos y a nuestros alumnos como objetos. El problema es ¿cómo hacer que filosofe este alumno-objeto-pasivo-receptivo? Quizás debamos reflexionar, en primer lugar, acerca del supuesto que subyace a la representación del alumno, si tenemos por objetivo construir un ámbito de reflexión crítica (acción) con ellos. En este último caso se trataría entonces de *subjetivizar* al alumno objetualizado para construir un sujeto colectivo. Precisamente la construcción de este sujeto también dependerá de decisiones filosóficas del profesor y de su relación con el saber. Así, podemos preguntarnos: ¿por qué *subjetivizar* al alumno?, ¿qué papel desempeña la filosofía en este proceso?, ¿están dadas las condiciones de posibilidad para que pueda realizarse éste?, ¿qué hago como profesor al respecto?, y todas



las preguntas parecen conducirnos al principio, es decir, ¿qué es para mí la filosofía?

Dar respuesta a esta pregunta implica una toma de posición respecto a la tradición y a lo que pretendemos con la filosofía, el para qué. Así, la reflexión y la práctica del profesor llevan consigo un compromiso y un pensamiento autónomo, propio de un intelectual. A partir de aquí, tomaremos determinadas decisiones metodológicas para intentar hacer del aula un espacio de reflexión crítica de la tradición filosófica y con ella, donde los alumnos sean sujetos y protagonistas de su pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- CERLETTI, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- <http://www.abc.gov.ar>

EN FAVOR DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR*

Raymundo Morado**
IIF-UNAM

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 de las competencias que se buscan en la formación de nuestros estudiantes son de naturaleza filosófica. Sin embargo no aparecen formuladas así, de manera expresa, y eso conlleva el enorme riesgo, en el que por desgracia ya han caído algunos subsistemas, de no aprovechar los instrumentos adecuados para la consecución de las metas que la reforma plantea.

Si alguien nos dice que hay que cambiar la educación en México y tener competencias, es decir, no meros conocimientos sino también actitudes y habilidades, los filósofos celebramos que por fin se reconozca lo que hemos tratado de hacer durante dos milenios y medio y ofrecemos nuestra ayuda para no regresar a una educación meramente memorística, que tan fastidiosa es para maestros y alumnos. La reforma es sobre todo un cambio de orientación,

por lo que es crucial explicitar con la mayor claridad posible los objetivos ante nosotros. La reforma trata de hacer frente a las “exigencias del mundo actual”, e identifica seis de éstas. Podría pensarse en otras, pero es un buen inicio. Lo curioso es que, de esas seis exigencias o metas identificadas por la SEP, o, para ser más preciso, para las que la RIEMS de la SEP cree que sirve el bachillerato, por lo menos cinco se enfrentan mejor con la enseñanza de la filosofía. Las seis exigencias son las siguientes:

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.

Cuando la RIEMS propone encarar estas exigencias lo que implícitamente está diciendo es lo siguiente: “Sería útil enseñar filosofía en la Enseñanza Media Superior.” Tal vez no haya plena conciencia de ello, lo que no es inusual.

Recibido: 3-junio-2011
Aprobado: 2-julio-2011

* Discurso dirigido el 22 de mayo de 2009 al doctor Miguel Székely Pardo, sub-secretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, a miembros del CONAEDU (Consejo Nacional de Autoridades Educativas) y a demás asistentes a la XX Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media Superior.

** Doctor en filosofía y profesor e investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Agradecemos al doctor Morado su aprobación para publicar este documento.

Se cuenta que un griego comentó a un filósofo: “Veo que los filósofos van a casa de los ricos, pero no veo que los ricos vayan a la casa de los filósofos”. A lo cual el filósofo dio esta explicación: “Claro, los ricos no saben lo que necesitan; los filósofos, sí.” Mucha gente necesita a la filosofía y no lo sabe porque nunca la estudió o, peor aún, porque la estudió: a veces vacunamos a los alumnos en contra de la filosofía.

En la RIEMS se pide implementar desarrollos curriculares que favorezcan la formación de capacidades, como las mencionadas en el Artículo 4 del Capítulo II del Acuerdo Número 444 (“De las Competencias Genéricas”). Citemos algunas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Atributos:
 - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
 - Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
 - 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.

[...]

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comuni-

cativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

[...]

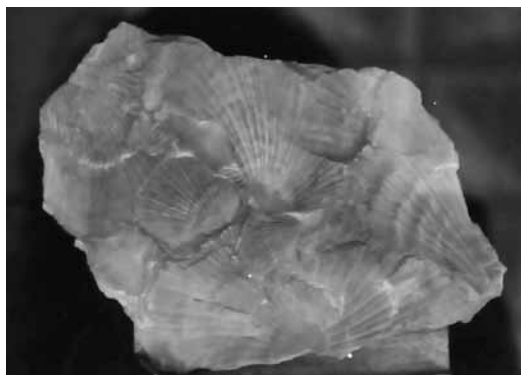
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y defensiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con 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.

¡Esto es un retrato hablado de la filosofía! Estas capacidades son eminentemente filosóficas. Tienen que ver con la capacidad de crítica, análisis y argumentación de posturas personales y ajenas, y la creación, la evaluación y el refinamiento de argumentos.

En el Artículo 7, Capítulo III del Acuerdo Número 444, leemos que “las



competencias disciplinares básicas de **matemáticas** buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de **matemáticas** puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos” [Lo destacado en negritas es mío.]. Lo interesante es que si reemplazamos “matemáticas” con “filosofía” obtenemos lo que sigue: “las competencias disciplinares básicas de **filosofía** buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de **filosofía** puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos” [Las negritas son mías.].

¿Cuál es el párrafo más natural?
¿Por qué no aprovechar que la filosofía ha desarrollado durante miles de años las técnicas más sofisticadas y poderosas para lograr desarrollar esas competencias?

En lo referente al rubro de las ciencias experimentales leemos que el egresado, entre otras cosas, “2. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas”. Es importante ver la necesidad de juicios sofisticados de valor, que normalmente se encuentran en el discurso filosófico como meta de los estudios de ciencias experimentales.

En el rubro de Comunicación leemos que:

Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera

efectiva y con claridad oralmente y por escrito.

[...]

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

[...]

6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Pero a ninguna de estas competencias disciplinares se le llama *filosófica*. Aunque claramente pueden desarrollarse en un buen curso de filosofía, tienen todos sus aspectos filosóficos menos el nombre. Al respecto, recuerdo la anécdota de un mecánico muy poco versado en carros finos que se afanaba en la compostura de un Ferrari. Al entregar el auto a su dueño le dice: “No fue difícil componer la falla; lo que no sé es qué hacer con tantas partes inútiles que le quité...”. Es peligroso tratar de arreglar una situación sin saber el valor y la utilidad de los elementos que la componen.

La reforma impulsa implícitamente la expansión de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Se puede tratar de obtener efectos similares mediante el estudio de otras disciplinas que pueden ayudar también, pero no son tan idóneas. Tenemos que mencionar a la filosofía cuando se hable de Competencias Genéricas y de Competencias Disciplinares Básicas. La enseñanza de la filosofía puede apoyar ahí a la consecución de las metas de la reforma.

La falsa percepción de que la RIEMS excluye a la filosofía es doblemente dañina porque no solamente 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 ha obedecido a un deseo de eliminarlas. Pero ése 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 pide que los alumnos desarrollen las habilidades típicamente filosóficas, entre las que destacan razonar críticamente, reflexionar, tener una escala de valores, tomar decisiones, saber discutir y argumentar...; si ése es, pues, 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 la filosofía. Pero no cualquier medicina es igualmente eficaz. Aunque hayan hecho un diagnóstico correcto y reconozcan cuál es la solución, esta última debe aplicarse bien. Demasiada medicina, mal aplicada o a destiempo, puede hacer más daño que bien. Una vez que se reconoce con claridad que parte de las competencias que buscamos son crucialmente filosóficas, queda todavía el problema de cómo obtener esos resultados que la reforma nos pide.

Sin embargo, no cualquier solución tiene los mismos resultados. Si ustedes quieren que un alumno adquiera competencias de naturaleza médica, será absolutamente deseable que la instrucción que se le dé sea propiamente médica. Ocurrirá lo mismo con la matemática

o con la ingeniería. Si deseamos competencias que son intrínsecamente filosóficas y lo entendemos con claridad, no será sorpresa que se haga necesario dar una instrucción realmente filosófica. Pero igual que se necesita el consejo de los matemáticos para definir qué es una verdadera instrucción matemática, se necesita la asesoría de los filósofos profesionales para poder reconocer una instrucción apropiadamente filosófica. El Observatorio Filosófico de México (OFM) no solamente propone a ustedes que proporcionemos esta educación a los estudiantes. También está dispuesto a ofrecer la asesoría necesaria para identificar qué tipos de instrucción filosófica (como la lógica, la ética, la estética) conducen al desarrollo de las competencias filosóficas deseadas.

Una verdadera instrucción filosófica requiere verdaderos cursos de filosofía, no una simulación en la que se les dé gato por liebre a los subsistemas y a los alumnos. Se requieren asignaturas en las que desde el título y los temas, pasando por los contenidos y la metodología, sean realmente filosóficos. Pero en lugar de utilizar una disciplina especializada en la validez y estructura de los argumentos, existe la tentación de enseñar estas competencias necesarias mediante otras asignaturas. Esto, sencillamente,



no funciona. Aprender aritmética durante los estudios de medicina por el hecho de que un médico necesita saber manipular cantidades es una mala programación educativa. Esto significa no darse cuenta de la especificidad de ciertas competencias y el hecho de que necesitan desarrollarse dentro de su campo disciplinario. ¿Cuáles son estas disciplinas fundamentales que necesitan desarrollarse apropiadamente? Para empezar: filosofía, lógica, ética, estética.

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 reemplazarse por una de educación ciudadana o de civismo. No podemos pretender que un curso de introducción a la filosofía pueda sustituirse por uno sobre la estructura socioeconómica de México. No debemos creer que un curso de comprensión de lectura pueda suplir a una clase de lógica. Hay que tener muy claro cuáles son los instrumentos necesarios para cada trabajo.

En las asignaturas filosóficas tienen ustedes a la mano un importante instrumento para estimular la adquisición de las competencias genéricas y disciplinarias. Y aunque no podemos garantizar que su casa quedará mejor por el solo hecho de usar el martillo para martillar en vez de usar el desarmador, utilizar la herramienta apropiada para generar los efectos que se pretenden da mejores probabilidades de éxito. Es una apuesta que vale la pena considerar para quienes lo único que tienen que hacer es aprovechar lo que ya está disponible, perfeccionar lo que tienen y estimular la aparición de los recursos que a largo

plazo serán necesarios para cumplir las metas educativas en la Educación Media Superior.

Por supuesto que 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 sean los apropiados para las metas que se persiguen. La buena noticia es que estas asignaturas ya están presentes en los planes de estudio de muchos subsistemas de la Educación Media Superior. La mala noticia es 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.

En otros términos, ustedes han contratado carpinteros para hacer sus trabajos de plomería; esto es, 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. Todos ellos tratan de hacer su trabajo lo mejor que pueden; pero si no han recibido la preparación necesaria, más que fomentar el desarrollo de esas capacidades, lo que se consigue es vacunar a los alumnos en contra de estas ramas de la filosofía. Tenemos profesores de lógica cuyos conocimientos llegan apenas a la escolástica tardía; o que la 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 en el fondo del problema está 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 y demás, se requieren conocimientos especializados para componerlo. Aun cuando otras disciplinas hablen 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.¹

Los subsistemas tratan de reproducir las competencias que la reforma propone. Mientras esas competencias sean esencialmente filosóficas, necesitamos educadores con una buena formación filosófica. Eso exige el diseño de programas de apoyo en la docencia filosófica: diplomados, talleres, apoyos para titulación, etc. Es terrible que un alumno quede vacunado contra la lógica o la ética innecesariamente por el hecho de que sus profesores no tuvieron el respaldo suficiente para prepararse.

Las buenas políticas educativas, como ustedes bien saben, tratan de sentar las bases para el trabajo futuro. En este sentido, el perfil del docente será un

elemento decisivo. El docente tiene que ser capaz de brindar todas las cosas que la instrucción filosófica ofrece de manera natural. Idealmente, los docentes deben estar bien preparados en filosofía. El perfil del docente debe tomar en cuenta, explícitamente, si los candidatos han concluido estudios formales de filosofía pues es de desearse que sean profesionistas en filosofía quienes la enseñen. El perfil del docente debe dar preferencia a los estudios formales en esta disciplina, incluyendo los cursos de actualización y especialización didáctica sobre la materia. Aunque un ingeniero pueda a veces enseñar medicina, en principio deben ser personas profesionalmente entrenadas quienes difundan los conocimientos de cada disciplina. Los profesores de filosofía bien preparados 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 exigen educar a un pueblo para el que 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. Algo que puede ofrecer el OFM es mostrar en qué forma ayuda la filosofía en estas tareas. Pero una verdadera educación filosófica sólo puede obtenerse gracias a verdaderas asignaturas filosóficas; es decir, con título, temas, contenidos y metodologías estrictamente filosóficos. El OFM puede brindarles el dictamen de especialistas sobre cuán apropiados son esos elementos. Y la única persona que puede enseñar una asignatura filosófica es alguien con formación

1. Así, por ejemplo, al construir una casa alguien podría intentar serruchar con un martillo, o hay quienes usan una cuchara para aplanar la pared o un cuchillo en vez de un desarmador; pero desde luego que da mejor resultado utilizar los instrumentos idóneos para cada tarea. Hay que aprovechar el instrumento más adecuado para varios de los fines de la reforma.

filosófica. Eso requiere de programas de formación. El OFM ofrece su colaboración para apoyar la profesionalización del personal docente.²

El Observatorio Filosófico de México, 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 e incluso hacer sugerencias. Afortunadamente, la información puede fluir hacia ambos lados. Además de informar a nuestra comunidad podemos pasar a ustedes la información que la comunidad pueda darles, incluyendo recomendaciones de especialistas. Podemos, por ejemplo, clarificar la

2. El Observatorio Filosófico de México es un grupo de asociaciones, instituciones y personas cuya misión se limita a informar y sugerir; por ello, no puede prometer dar talleres, diplomados, licenciaturas o especializaciones. Pero puede servir de enlace con las instituciones educativas que sí pueden impartirlos. El OFM está constituido por las principales asociaciones filosóficas del país, algunas de cuales están entre las más prestigiadas del mundo y, aunque no es una institución educativa, tiene estrechos lazos con muchas instituciones gracias a las afiliaciones de sus miembros. Podemos ofrecer una intercesión entre las instancias educativas nacionales y los intereses de los diferentes subsistemas. El OFM no puede dar talleres, diplomados o grados, pero conoce a quienes pueden darlos, y la comunidad filosófica de nuestro país es extraordinariamente generosa y está dispuesta a colaborar en una empresa de la que depende el éxito de los esfuerzos a nivel de la Educación Media Superior. Tenemos profesores reconocidos mundialmente, lo mismo especializados en didáctica de la filosofía desde nivel primaria que en la enseñanza de la lógica hasta nivel universitario. Contamos también con gente capacitada para colaborar en el diseño y la aplicación de programas y estrategias que apoyen a las personas más importantes de nuestro sistema educativo: las que conviven en el aula y hacen un esfuerzo conjunto por encontrar la motivación y el desarrollo adecuado en la educación de nuestros jóvenes.

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 integrantes del Observatorio Filosófico de México para que organicen foros de análisis sobre cómo puede ayudar la filosofía a la educación en el bachillerato, cuál es su papel y qué puede ofrecer a los estudiantes. Y, asimismo, reportar los resultados de esos foros y los consensos de la comunidad de especialistas a ustedes, para que puedan tomar mejores decisiones sobre el desarrollo curricular.

Para resumir, el OFM los felicita por haber reducido el problema de la presencia meramente implícita de los objetivos filosóficos de la RIEMS y les reitera nuestra disposición a apoyar la formación de profesores que puedan impartir verdaderas asignaturas filosóficas con las cuales puede 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 no es solamente el reconocimiento social así como mejores condiciones de trabajo, sino sobre todo la oportunidad de hacer su trabajo bien. En eso todos saldremos beneficiados.

Muchas gracias.

Raymundo Morado
Observatorio Filosófico de México.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL IEMS DF A 10 AÑOS DE SU FUNDACIÓN

Ausencio Pérez Olvera*

Dossier

Recibido: 21-julio-2011
Aprobado: 15-agosto-2011

RESUMEN: En este escrito se lleva a cabo una reflexión crítica acerca de la enseñanza de la filosofía, así como la pertinencia y vigencia de las asignaturas filosóficas en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). El análisis abarca desde la creación del Instituto hasta nuestros días, mostrando los retos, obstáculos y logros que la impartición de las asignaturas filosóficas ha enfrentado desde hace más de diez años tanto en el sistema escolarizado como en el semiescolarizado.

PALABRAS CLAVE: Filosofía, competencia, IEMS, ética, lógica, estética.

El Modelo Educativo del IEMS DF: un proyecto en construcción

El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal es una de las pocas instituciones de bachillerato del país que por la calidad de su Modelo Educativo brinda una educación verdaderamente integral a sus estudiantes. La creación del Instituto ha sido un proyecto educativo que ha brindado grandes beneficios a miles de estudiantes de las zonas más vulnerables y apartadas del Distrito Federal por varias generaciones y ha marcado un nuevo rumbo al impartir una educación científica, crítica y humanística entre los

subsistemas de bachillerato del país. Las bondades de este Modelo Educativo y el trabajo conjunto de sus integrantes han hecho realidad este proyecto y no sólo lo han mantenido por diez años, sino lo han engrandecido hasta donde ha sido posible.

Teniendo como antecedente la Preparatoria Iztapalapa 1, creada en 1998 y ubicada en la antigua cárcel de mujeres de esta delegación como resultado de la organización y demanda de la población circunvecina, el Sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (GDF), compuesto ahora por 18 planteles, tiene un alto sentido social.

En el año 2000 Andrés Manuel López Obrador, jefe de Gobierno del Distrito Federal, decreta la creación del

* Docente-tutor investigador del IEMS, DF, académico del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, presidente de IXTLI-Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, AC.

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal con 16 planteles, incluyendo el de Iztapalapa 1, y en agosto de 2001 se pone en marcha el proyecto bajo la siguiente modalidad:

El sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se inserta en el tipo de bachillerato general enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral). Para ello, propicia la construcción, reconstrucción e integración de conocimientos necesarios en la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados acceder a la educación superior.¹

Así también la educación que imparte como formación propedéutica para la vida social y ciudadana, laboral y universitaria **gira en torno a un “modelo educativo por competencias significativas”**, esto es, **conocimientos, habilidades y actitudes que logran hacer del estudiante un ser no sólo capaz de comprender su mundo entorno, sino también capaz de enfrentarlo y transformarlo con una actitud crítica, científica y humanística**, que son los ejes fundamentales para la formación educativa integral en el IEMS.

Cabe destacar que este Modelo Educativo basado en **“competencias”**, que forma parte del Sistema de Bachillerato del GDF (SBGDF), si bien **tiene una innovadora fundamentación**



filosófica, científica y pedagógica, es un modelo educativo en construcción que merece consolidarse plenamente como una alternativa de la educación en México en relación con el “modelo de competencias” de tendencia economicista que se establece en las Reformas Educativas calderonistas, en particular la RIEMS.²

Con el propósito de ofrecer una educación indiscriminada a la población del DF, los planteles se ubicaron en las zonas más apartadas y marginadas de la ciudad, y se **ofrecieron a la población con mayor rezago educativo y con**

1. Proyecto educativo, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Instituto de Educación Media Superior, Secretaría de Educación, Gobierno del Distrito Federal, 2006, p. 9.

2. Para entender mejor el modelo de competencias establecido en la RIEMS se puede consultar el libro de José Alfredo Torres y Gabriel Vargas, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Torres Asociados, México, 2010.

serios problemas socioculturales y económicos, con el fin de que los estudiantes puedan incidir en la transformación integral de sí mismos y de su entorno. Esta es la característica central del Modelo, por ello, un alto porcentaje de la matrícula estudiantil la cubren jóvenes con un alto rezago educativo, jóvenes rechazados de otras instituciones o que no acreditaron el examen de la COMIPEMS, que tienen dificultades severas en lecto-escritura, en operaciones básicas de matemáticas, de cultura general, que limitan significativamente su desempeño en el aula. De ahí la importancia de la tutoría y la asesoría académica dentro del Modelo Educativo.

No obstante, en el transcurso de estos años se han detectado deficiencias en el Modelo Educativo y en la forma en que lo han administrado las autoridades locales e institucionales, así como al consecuente desánimo de muchos profesores, lo que ha generado una serie de problemáticas académicas, administrativas y laborales, motivo de críticas sobre todo de los políticos locales, quienes en tiempos electorales pueden vulnerar la fortaleza de la institución.

A diferencia de los bachilleratos tradicionales, la forma de ingreso al IEMS no es por examen de selección, sino por sorteo aleatorio que pretende una “igualdad de oportunidades” entre los aspirantes, lo cual presenta serias dificultades, ya que desde aquí se empieza a generar el rezago académico y la deserción de los estudiantes que no cumplen con una mínima disposición al trabajo académico y a la superación

personal. El ingreso mediante un examen de selección (llámese de conocimientos, de ubicación, etc.) por sí sólo no garantizaría una mayor permanencia o egreso, pero sí daría una ‘justa oportunidad’ a quienes dentro de la misma población marginada, rechazada o rezagada se perfilan con mayor interés académico, ya que de los 25 a 30 estudiantes por grupo que ingresan cada año sólo 30% egresa en sus tres años, 10% lo hace posteriormente y 60% se queda en el camino. El error de las autoridades institucionales ha sido responsabilizar a los docentes de la deserción o rezago estudiantil, justificando con ello su incapacidad para hacer las modificaciones pertinentes a un Modelo Educativo de alto nivel pero con deficiencias.

La evaluación a lo largo del proceso educativo no es numéricamente cuantitativa, sino cualitativa, por ello sólo se menciona “Cubre (C)” o “No cubre (NC)” de acuerdo con su avance en el desarrollo de las competencias requeridas en cada asignatura. Los cursos giran en torno de objetivos (en lugar de unidades) que señalan las competencias a lograr por el estudiante, apoyados en los contenidos temáticos de cada asignatura. Pueden ser dos, tres o más objetivos a cubrir durante el semestre por asignatura. También existe un periodo intersemestral o el periodo especial de recuperación (en lugar de exámenes extraordinarios) para aquellos estudiantes que se rezagaron en algunos objetivos de cada asignatura.

La única calificación numérica que se establece, según el Modelo Educativo, es en el momento del egreso o certificación. Para ello se requiere que una vez cubierto

el total de las materias y asignaturas del Plan de Estudios, el estudiante presente un trabajo de investigación por escrito y su replica oral, llamada “problema eje”, ante un “jurado” conformado por su director y el revisor del problema eje, quienes trabajaron con el estudiante a lo largo del último semestre, así como por un miembro de la Comisión Evaluadora, quien asentará, tomando como único criterio la presentación de su problema eje, la única calificación numérica que será definitiva e inapelable como calificación final para su certificado.

Este modo de evaluación y de egreso también presenta serios problemas. Por ejemplo, que los estudiantes a falta de calificación numérica no puedan revalidar sus estudios en otras instituciones si así lo requieren, o bien, que un estudiante con carencias académicas presente un excelente trabajo de investigación final alcanzando una alta calificación, o que un estudiante de excelencia académica durante su proceso, por alguna razón presente o defienda su trabajo de investigación final con deficiencias y obtenga una calificación injusta respecto de su buena trayectoria durante los tres años, o también, que se valore subjetivamente al estudiante en su presentación final, etcétera.

Problemas como estos han sido ignorados tanto por las autoridades institucionales como las del GDF, que en el mejor de los casos han optado por someter a la institución, con absoluta discreción, a los rasgos básicos de la RIEMS que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP), comenzando por pretender aplicar los exámenes PISA y ENLACE para diagnosticar a



la población estudiantil³, a brindarles a sus docentes el “Diplomado en Competencias” que imparte el Instituto Politécnico Nacional como requisito indispensable para insertarse en la RIEMS, estableciendo de manera vertical y unilateral (incluso ignorando la figura sindical) estrategias como esas que violentan los principios fundamentales del Modelo Educativo, u otras que violentan el Contrato Colectivo de Trabajo y la Ley Federal del Trabajo como las Orientaciones para los Proyectos Académico Personales (PAP) 2010-11, 2011-12, que aprobara el Consejo de Gobierno del Instituto y que diera a conocer el director general doctor José de Jesús Bazán Levy en junio de 2011.⁴

3. El secretario de Educación del GDF, Mario Delgado Carrillo, dijo al diario *El Sol de México* el 9 de diciembre de 2010: “Tendríamos que entrar a esas evaluaciones (Examen PISA y ENLACE) para ver dónde estamos...”

4. Consultar estos documentos publicados por la Dirección General del IEMS, principalmente el de junio de 2011.

¿Qué hacer? Como docente-tutor-investigador del IEMS DF considero que los actores de la educación en el Instituto no podemos cerrar los oídos y cruzarnos de brazos ante estas problemáticas; tampoco podemos permitir estrategias de política vertical y no precisamente académicas como la aplicación del examen PISA y ENLACE dentro de nuestra institución, o de paliativos no consultados en la comunidad académica, como las Orientaciones para los PAP. Es momento de que, a partir de un diagnóstico real de los problemas y las necesidades de estudiantes y docentes, podamos hacer los cambios de fondo requeridos.

Considero que dichos cambios deberán iniciarse con urgencia y discutirse en las Academias y en los planteles, donde se haga una **revisión profunda de nuestro Modelo Educativo**, del plan y los programas de estudio, y donde se replantee un modelo de competencias propio, ajeno al sentido economicista y tecnocrático de la RIEMS.

En suma, son muchos los factores que intervienen en los problemas académicos de la institución: la forma de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, un plan y programas de estudio que no se revisan ni actualizan, una forma de evaluación que no resuelve los problemas reales de los estudiantes durante su proceso ni al terminar la preparatoria, ya que muchos tienen problemas al ingresar a una institución de nivel superior o al insertarse en la vida laboral, una actividad tutorial que no resuelve los problemas de deserción y rezago académico, grupos que inician el primer semestre con 25

ó 30 estudiantes de los que egresan seis o menos y que pretenden ser evaluados por exámenes estandarizados de corte neoliberal como PISA y ENLACE, docentes-tutores-investigadores que no tienen clara su función de tutor ni de investigador, además de que no han recibido capacitación y actualización adecuadas, la inoperabilidad de los cuerpos colegiados, una institución que por diferentes razones ha estado en tela de juicio tanto por políticos locales como nacionales, etcétera.

Con base en esa revisión profunda, considero que es urgente una **reforma institucional al Modelo Educativo del IEMS** —ajena a la RIEMS— que resuelva los problemas y necesidades académicas, administrativas y laborales.

La comunidad académica del IEMS DF siempre se ha encontrado en la mejor disposición de discutir, proponer y trabajar en esta línea, y considero que el Proyecto de Orientación del PAP no es suficiente para abordar la problemática del Instituto, que tiene en su fondo un Modelo Educativo valioso e innovador, pero que no se ha acabado de consolidar y requiere cambios fundamentales. De impulsar esos cambios depende que mejoremos en cantidad y calidad la educación de las futuras generaciones de estudiantes.

Ejes de formación del Modelo Educativo: El Modelo Educativo contempla dentro de su estructura curricular **tres ejes de formación: Crítica, Científica y Humanística**, que se desarrollan mediante cuatro Áreas de Estudio: dos disciplinares: Humanidades y Ciencias, y dos complementarias: Prácticas y Optativas.

Áreas de estudio o trabajo académico			
Disciplinares		Complementarias	
Humanidades	Ciencias	Prácticas	Optativas
Lengua y Literatura	Matemáticas	Planeación y organización del estudio	Optativas
Historia	Física	Inglés	Actividades extracurriculares
Filosofía	Química	Computación	
Música	Biología		
Artes Plásticas			

Los espacios académicos en los cuales se brinda esta formación son clases, horas de estudio y asesorías académicas, así como los espacios de tutoría: seguimiento y acompañamiento. Otros espacios son los laboratorios de ciencias y de cómputo, los talleres de Artes Plásticas y Música y varias actividades extracurriculares.

Trabajo Colegiado: El trabajo colegiado por parte del docente-tutor-investigador (profesor, antes prestador de servicios profesionales) es indispensable para llevar a buen fin la formación educativa, pues en él se establecen los acuerdos para llevar a cabo los proyectos y trabajos individuales, en Academias, en subconsejos o en planteles dentro de las reuniones plenarias. Otras figuras son los trabajos o acuerdos de enlaces, presididos por el coordinador(a) de cada plantel, los de Comisión Evaluadora y los de Consejo Interno (cuerpo colegiado que desde su creación carece de vida institucional).

La enseñanza de la filosofía en el IEMS DF

La formación filosófica en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, IEMS, es punto de encuentro de los ejes de la formación crítica, formación científica y formación

humanística. Por ello, se puede decir que es el **alma del Modelo Educativo**. Con cuatro asignaturas filosóficas básicas y obligatorias del plan general de estudios (Introducción a la Filosofía, Lógica, Ética y Estética) más una optativa (Filosofía Política), el IEMS no sólo cumple de manera significativa con los objetivos de su propio Modelo Educativo, sino también es una de las pocas instituciones del país que responde a los cambios socioculturales, retos, problemáticas, necesidades e intereses que enfrenta nuestra sociedad y el mundo.

La actitud crítica está encaminada principalmente a la búsqueda constante



de la verdad de las distintas realidades naturales y humanas, manejada no sólo como lo contrario al error o la ignorancia ontológico-epistemológica, sino también como un reto de voluntad y actitud ética; también está encaminada a la búsqueda del bien y de la justicia dentro de una diversidad de tradiciones socio-culturales, modos de ser y proyectos individuales humanamente amplios y abiertos, lo cual le permite al estudiante el desarrollo del hábito y la capacidad de contextualización histórico-social que contribuyen a su formación humanística. Asimismo, la capacidad y el hábito de vigilancia epistemológica tanto en la comprobación de los conocimientos logrados como en la validez de los métodos y procedimientos utilizados le permiten tener un panorama claro de lo que sabe y no sabe, de fundamentar dialógicamente lo que pretende demostrar o actuar con humildad y modestia ante argumentos más sólidos.

Por ello, es indispensable dentro del Modelo Educativo la formación filosófica en un contexto de interdisciplinariedad, concomitantemente con una formación científica (que desde cada una de las especialidades, refuerza la actitud crítica y filosófica) que le permiten al estudiante desde diversas áreas del conocimiento habituarse en la duda sistemática, en la imperdonable sospecha de lo obvio, en la desmitificación de los saberes naturales y humanos, de conocimientos de sentido común, empíricos, mítico-religiosos, científicos y filosóficos. La observación y la escucha, la capacidad de asombro, de cuestionamiento, de análisis y reflexión personal y dialógica que proporciona la filosofía son el

fundamento para la comprobación y demostración científica en el aula o en el laboratorio, mediante los métodos de contrastación, para desarrollar métodos y técnicas de investigación científica desde situaciones y con elementos de su realidad cotidiana, y son el sustento metodológico y pedagógico propios del Modelo Educativo para encaminarse a la apropiación de una verdad objetiva.

Por ello, **los tres ejes de formación están estrechamente ligados y la formación filosófica es el vértice y el fundamento del Modelo Educativo que lleva a nuestros estudiantes, a partir de la reflexión sobre sí mismos, a comprender, sistematizar, darle sentido y transformar ese problemático mundo entorno que les tocó vivir**, sobre todo porque son jóvenes que forman parte de las zonas marginadas de la ciudad capital.

La Filosofía dentro del Plan de Estudios. La enseñanza de la filosofía dentro del Plan de estudios del IEMS se ubica dentro del Área de Humanidades y consta de cuatro cursos básicos y obligatorios y una materia optativa, tal como se presenta en la Tabla 1.⁵

Programas de estudio vigentes

Filosofía I

Pretende que el estudiante reflexione de manera crítica sobre sus vivencias, ideas y problemas, reconociendo a la filosofía como un saber que incide en

5. Los programas mencionados están tomados del documento oficial Programas de estudio: Humanidades, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, mayo de 2005, p. 11.

su práctica cotidiana. Se compone de objetivos, contenidos y caracterizaciones o competencias (conocimientos, habilidades y actitudes básicas a desarrollar); (véase Tabla 2).

Filosofía II

Pretende que el estudiante adquiera las herramientas indispensables para el análisis discursivo, el uso del lenguaje y el ejercicio de su competencia lógica, retórica y dialógica, aplicando estrategias argumentativas en el debate (véase Tabla 3).

Filosofía III

Pretende que el estudiante muestre una actitud crítica y humanista en lo que se refiere a dar razón acerca de los motivos y consecuencias de sus actos, así como la disposición para asumir la responsabilidad de sus decisiones en un

nivel individual ubicado en el ámbito de su comunidad (véase Tabla 4).

Filosofía IV

El estudiante reflexionará sobre los fenómenos estéticos de su ámbito cotidiano que le permitan diversificar su horizonte de comprensión y disfrute de las expresiones artísticas y de cualquier manifestación estética (véase Tabla 5).

Optativa de Filosofía: Filosofía política

Pretende que el estudiante desarrolle el hábito de la reflexión crítica y fundamentada en torno a problemas políticos contemporáneos desde una perspectiva filosófica, de tal manera que le permita desarrollar una conciencia política responsable ante las decisiones que afectan tanto a su persona como a la comunidad donde se desenvuelve (véase Tabla 6).

Tabla 1. Enseñanza de la filosofía dentro del Plan de estudios del IEMS

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas clase/semana	Horas de estudio/semana	Tiempo de asesorías	Contenidos generales	Área formativa en la que se inserta	Carácter de la Asignatura
Primero	Filosofía 1	3	1	Acuerdo entre el profesor y el estudiante	Introducción a la Filosofía	Humanidades	Obligatorio
Segundo	Filosofía 2	3	1	Acuerdo entre el profesor y el estudiante	Lógica, Retórica y Dialéctica	Humanidades	Obligatorio
Tercero	Filosofía 3	3	1	Acuerdo entre el profesor y el estudiante	Ética y Bioética	Humanidades	Obligatorio
Cuarto	Filosofía 4	3	1	Acuerdo entre el profesor y el estudiante	Estética	Humanidades	Obligatorio
Quinto o Sexto	Optativa de Filosofía	4	0	Acuerdo entre el profesor y el estudiante	Filosofía Política	Humanidades	Optativo

Tabla 2. Filosofía I		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Identificará la relación existente entre filosofía y vida cotidiana a través del planteamiento de problemas, para reflexionar sobre sí mismo y su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué es la reflexión filosófica? · El mundo del diálogo y las preguntas. · Saber cotidiano y saber filosófico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconoce en qué consiste el quehacer filosófico a partir de la reflexión sobre su propia vida. · Relaciona la filosofía con diversos ámbitos de su vida cotidiana, como: ambiente, sociedad, cultura, historia, política, educación, religión, sexualidad y economía. · Reflexiona sobre su entorno y vida cotidiana a partir de la filosofía.
Comparará la educación tradicional y la educación crítica, reflexionando sobre ellas y la importancia que tienen para el desarrollo de su identidad personal en su entorno social.	<ul style="list-style-type: none"> · La educación como problema filosófico. · La educación tradicional y la educación crítica. · Modelo pedagógico del IEMS. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica la dimensión filosófica de la educación. · Analiza la forma en que la educación incide en el desarrollo personal. · Juzga de manera crítica diversos procesos educativos.
Comprenderá la filosofía relacionándola con otras formas de explicación y reflexión, logrando distinguirla entre ellas por sus características particulares.	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué es la filosofía? · Distinción y vínculos entre filosofía y mito, ciencia, religión y arte. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica las diferencias entre la filosofía y otras áreas del saber. · Relaciona la filosofía con otras formas de interpretar la realidad. · Muestra apertura hacia distintas formas de ver el mundo.
Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas.	<ul style="list-style-type: none"> · Historicidad de los problemas y corrientes filosóficas. · Disciplinas filosóficas: características y objetos de estudio. · Filosofía europea y latinoamericana: el problema del eurocentrismo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica de manera introductoria, diversos problemas, corrientes, áreas, métodos y autores de la tradición filosófica. · Distingue la diversidad del discurso filosófico como expresión de un contexto histórico cultural. · Aprecia la dimensión histórica y plural del pensamiento filosófico.

Tabla 3. Filosofía II		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Reconocerá los procesos del lenguaje en su relación con la argumentación a través de sus diferentes usos, dentro del marco comunicativo y su construcción a partir del conocimiento y crítica de las diversas visiones del mundo, con la finalidad de comprender y transformar su propia realidad.	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento de herramientas suficientes de la lingüística. · Círculo comunicativo. · Tipos y usos de lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica algunos usos e intenciones del lenguaje humano y comunicativo, lo que le permite problematizar sus sentidos y aplicaciones en distintos contextos de la vida cotidiana. · Identifica la complejidad del lenguaje, lo que le permite problematizar sus sentidos y aplicaciones en distintos contextos de la cotidianidad. · Muestra una posición crítica y de apertura frente al discurso.
Comprenderá los elementos básicos de la lógica que son pertinentes tanto en la construcción de argumentos como en el análisis de los discursos, con el fin de fomentar el pensamiento crítico.	<ul style="list-style-type: none"> · Lógica formal: definiciones y características. · Leyes de pensamiento: principio de identidad, principio de no contradicción, principio del tercer excluido, principio de razón suficiente. · Formas del pensamiento: concepto, juicio y raciocinio. · Argumentos: partes, tipos (inductivo, deductivo y analógico), localización y esquematización de argumentos. · Falacias. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comprende los procesos del pensamiento para poder formular y analizar argumentos y discursos. · Analiza argumentos correctos e incorrectos, además de identificar discursos para utilizarlos en el ejercicio del pensamiento crítico. · Muestra una disposición crítica frente al discurso propio y el de los otros con la intención de llegar a acuerdos.

Tabla 3. Filosofía II (Continuación)		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Reconocerá los elementos de la retórica para argumentar sus ideas, considerando la intencionalidad en un discurso, así como su uso para persuadir al auditorio que se dirige.	Lógica informal: conceptos fundamentales para el análisis del discurso retórico (pragmática, dialéctica, sofística, argumentos, emociones, intuiciones, valores, costumbres creencias y lenguaje figurado).	<ul style="list-style-type: none"> · Comprende los elementos del discurso retórico: antecedentes, procedimientos y propósitos. · Aplica los diferentes elementos retóricos en un discurso, lo cual le permitirá el análisis, la construcción y la confrontación del mismo. · Mantiene una posición crítica frente a las diferentes intencionalidades contenidas en un discurso.
Se familiarizará con las reglas del diálogo para establecer una discusión crítica mediante la cual se promueva tanto el debate cooperativo como el polémico.	<ul style="list-style-type: none"> · Reglas del debate cooperativo. · Reglas del debate polémico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conoce las reglas, tanto del debate cooperativo, como del polémico. · Aplica las reglas, tanto del debate cooperativo como del polémico. · Muestra disposición para intervenir en el debate, defender sus puntos de vista y valorar las opiniones del otro.

Tabla 4. Filosofía III		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Comprende las diferencias que hay entre ética y moral a través del estudio de los conceptos y categorías propios de la ética, a fin de que se puedan dar cuenta de sus propios actos morales.	<ul style="list-style-type: none"> · Introducción general a la ética: ¿qué es la ética? · Relación que existe entre la moral y la ética: problemas morales y problemas éticos. · ¿Ética, para qué? · Moral y vida cotidiana. · Axiología y su relación con la ética. 	<ul style="list-style-type: none"> · Distingue las características del acto moral. · Distingue la reflexión ética de la práctica moral. · Asume una actitud crítica y responsable frente a los problemas cotidianos.
Conocerá los sistemas normativos, con la finalidad de que pueda cuestionarse y evaluar sus propias normas con una actitud crítica.	<ul style="list-style-type: none"> · Distintos sistemas normativos (morales, jurídicos, sociales, políticos, religiosos, etc.) y las condiciones histórico-sociales que los determinan. · Fundamentos axiológicos de los sistemas normativos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica diferentes sistemas normativos y las bases que los sustentan. · Relaciona los diferentes tipos de normas con las condiciones histórico-sociales que las determinan. · Muestra una actitud crítica ante la diversidad de sistemas normativos.
Comprenderá las nociones de libertad y responsabilidad a través del estudio del discurso ético, con el fin de que juzgue y oriente su vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> · Nociones de libertad y responsabilidad. · La libertad como problema filosófico. · Libertad y determinismo. · Hacia una ética de la libertad y responsabilidad en el propio contexto socio-histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica la relación moral que existe entre libertad y responsabilidad. · Reconoce la importancia de la libertad y la responsabilidad en los actos humanos. · Ejerce su libertad siendo consecuente con la noción de responsabilidad.
Reflexionará sobre el carácter intersubjetivo del quehacer humano a partir de las nociones de persona y comunidad para explicar sus consecuencias éticas.	<ul style="list-style-type: none"> · La subjetividad. · Intersubjetividad e importancia del reconocimiento. · Argumentos y juicios morales. · Tolerancia y etnocentrismo. · Derechos humanos. · Dignidad humana. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica diversos conceptos de persona y comunidad. · Identifica los elementos necesarios para la argumentación y juicio de los actos morales del individuo al interior de su comunidad. · Muestra disposición al análisis crítico del interactuar humano.
Identificará los valores del mundo contemporáneo, mediante el estudio de las categorías propias de la axiología, para comprender problemas mundiales y nacionales.	<ul style="list-style-type: none"> · Axiología y mundo contemporáneo. · La ética y su relación con otros ámbitos sociales: ambiente, política, religión, medios de comunicación, etcétera. · Problemas nacionales y mundiales: económicos, ecológicos, sociales, políticos y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconoce las problemáticas nacionales y mundiales a través de la reflexión axiológica. · Interpreta desde un punto de vista ético los problemas nacionales y mundiales. · Juzga críticamente y se compromete con los problemas de su comunidad.

Tabla 5. Filosofía IV		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Conocerá el origen y desarrollo de la Estética como disciplina filosófica a través de la reflexión sobre los fenómenos estéticos y su vinculación con el arte para desarrollar su sensibilidad.	La estética y el arte: · Nociones de arte. · Nociones de estética. · Vinculación entre arte y estética.	· Identifica distintas nociones de estética y arte, entendiendo a ambos como productos históricos y culturales. · Identifica los nexos entre estética, historia y arte. · Muestra sensibilidad respecto del arte y los fenómenos estéticos como lugares de reflexión y goce.
Explorará distintos acercamientos a los fenómenos estéticos, cuestionándolos para alcanzar una comprensión más amplia acerca del mundo.	Fundamentos de la estética: · Origen y desarrollo de las categorías estéticas: gusto, belleza, creación, recepción, sensibilidad, juicio estético. · Vínculo entre arte y sociedad, y la relación con su entorno y contexto.	· Identifica diferentes elementos teóricos de los fenómenos estéticos. · Reflexiona sobre los fenómenos estéticos en relación con otros ámbitos de la cultura. · Manifiesta una actitud crítica ante los fenómenos estéticos.
Conocerá diferentes manifestaciones artísticas y su relación con la estética, a través del acercamiento a las obras de arte, para desarrollar su gusto y su capacidad de reflexión estética.	La estética y las artes: · Introducción a la estética de las artes. · Herramientas de la estética de las artes. · Aplicación de categorías estéticas en la reflexión sobre su experiencia estética.	· Identifica las manifestaciones artísticas y su relación con la estética. · Reflexiona por medios del acercamiento a las diferentes manifestaciones artísticas. · Manifiesta el gusto e interés hacia las distintas manifestaciones artísticas.
Identificará las nuevas formas del arte y la reflexión estética, generadas a partir de la influencia de las nuevas tecnologías para distinguirlas de las categorías estéticas tradicionales.	Estética, arte y tecnología: · Introducción a nuevas formas del arte: Fotografía Cine Multimedia · Influencia de las nuevas tecnologías en la concepción del arte. · Introducción a los problemas de la estética contemporánea.	· Comprende las modificaciones del discurso estético y de la creación artística dadas a partir de la utilización de las nuevas tecnologías. · Distingue las nuevas formas y técnicas de creación y manifestación artística. · Muestra apertura y actitud crítica ante las nuevas manifestaciones.

Tabla 6. Optativa de Filosofía: Filosofía política		
Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
Comprenderá conceptos y categorías fundamentales de la filosofía política, de la propia práctica política y de la ética, para así reflexionar críticamente sobre su entorno político.	· Introducción a la filosofía política. · ¿Qué es la filosofía política? · La filosofía política y su diferencia con la ciencia política. · Vínculos y oposiciones de la filosofía política con la ética. · Conceptos fundamentales de la reflexión filosófica-política.	· Identifica los conceptos, categorías y la especificidad de la filosofía política. · Diferencia a la filosofía política de la ciencia política y de la práctica política e identifica sus conceptos fundamentales en el ámbito social. · Muestra interés por los problemas de la filosofía política.
Identificará algunos modelos de organización política, mediante el estudio y recuento histórico de diversas teorías sobre formas de gobierno y estructuración de la sociedad. Así comprende cómo los seres humanos conviven, se organizan, ejercen su libertad o son limitados en el ámbito político.	· Formas de gobierno y modelos de asociación política a lo largo de la historia de la humanidad y su reflexión desde la filosofía política: monarquía, tiranía, absolutismo, aristocracia y oligarquía, república y democracia, plutocracia, dictadura y totalitarismo, liberalismo, socialismo, anarquismo. · Otros modelos de asociación política y social (teorías del contrato social). · Carácter histórico tanto de los modelos como de las formas de gobierno y de las ideas filosóficas que les subyacen.	· Reconoce algunas formas de organización política y social, mediante el estudio de diversas formas de gobierno propuestas en distintos momentos de la historia. · Compara los alcances y límites de distintas formas de organización política. · Reconoce los alcances y límites de las distintas formas de organización política.

Tabla 6. Optativa de Filosofía: Filosofía política (Continuación)

Objetivos	Contenidos temáticos	Caracterización
<p>Conocerá algunos tipos de democracia a través de su contraste con otras formas de gobierno, para que comprenda los valores de la vida democrática contemporánea y los retos a los que se enfrenta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · El conocimiento de los rasgos principales de la democracia, su desenvolvimiento histórico. · La diferencia entre democracia participativa y representativa, sus puntos en común y sus diferencias con el socialismo. · El problema de la justicia, la reducción liberal de la democracia a democracia electoral. · El papel del mercado y los medios de comunicación en la construcción del modelo democrático liberal. · Los retos y límites de una democracia incluyente. · La reflexión final estará encausada a resaltar los diversos rasgos de la democracia (positivos y negativos), en particular en la vida democrática contemporánea. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica algunas variantes del modelo democrático y sus diferencias con otras formas de gobierno. · Reflexiona críticamente sobre los modelos democráticos contemporáneos y los retos a los que se enfrentan. · Valora críticamente la cultura democrática en los distintos aspectos de su vida cotidiana.
<p>Conocerá algunos de los problemas políticos contemporáneos a partir de las categorías de la filosofía política para desarrollar una reflexión crítica y fundamentada sobre ellos.</p>	<p>Análisis de problemas políticos en el ámbito internacional (la globalización, el terrorismo, las sociedades pluriculturales, etc.) nacional (la discriminación étnica, la pobreza, los conflictos políticos, etc.), y local (inseguridad, desempleo, enajenación, etc.) mediante los conocimientos teóricos, habilidades y actitudes desarrollados en los objetivos anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica algunos elementos de la situación política contemporánea. · Aplica las categorías de la filosofía política, a través del análisis y la argumentación a los problemas políticos contemporáneos. · Asume una postura crítica y fundamentada frente a los grandes problemas políticos de su entorno.

**¿Objetivos o Competencias?
Dificultades del proceso
de enseñanza-aprendizaje
y evaluación**

los principios de verdad, bienestar, libertad y justicia. Sin embargo, a pesar de lo anterior, los programas de filosofía presentan ciertas dificultades, como son:

Como ya se mencionó en la primera parte de este trabajo, el Modelo Educativo del IEMS está basado en un aprendizaje por “competencias” que pretende desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, de manera que sean capaces de comprender e insertarse en las distintas realidades naturales y humanas, enfrentando las problemáticas inmediatas y mediatas que les deparan, para transformar su mundo entorno. **La formación filosófica ofrece que estas competencias sean asumidas bajo**

I. La imprecisión de lo que se quiere lograr en el estudiante. Es importante señalar que en cada semestre de filosofía se pretende lograr un objetivo general y otros particulares, y en ambos se tiene como propósito desarrollar en el estudiante ciertas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) con base en contenidos temáticos. No obstante, los objetivos señalados en el programa no siempre son compatibles con las competencias

y los contenidos, por lo que el docente tiene que elegir a su libre albedrío y según las circunstancias si dará prioridad a los objetivos, a las competencias o a los contenidos temáticos, por lo que muchas veces logra en el mejor de los casos ciertos conocimientos, pero deja de lado las habilidades y actitudes, o a la inversa, logra que el estudiante se apropie de ciertas habilidades pero sin fundamentación filosófica, lo cual puede poner en entre dicho la dirección de la habilidad adquirida. Es prioritario, por tanto, hacer una revisión minuciosa de los programas de estudio que armonice los objetivos con competencias y contenidos, y mejore y actualice lo ya existente.



- II. La falta de investigación sobre las metodologías propias de la enseñanza en cada disciplina y en los diferentes tópicos filosóficos. Si bien es cierto que los profesores del IEMS cubren en su totalidad el perfil docente en filosofía, pues todos tienen licenciatura o maestría en la materia, además de que la mayoría ha tenido experiencias docentes previas, cuando se involucran con este Modelo Educativo en el que la atención no se centra en abarcar la mayor cobertura del programa, sino en el desarrollo de competencias en un estudiante con grandes carencias educativas, se enfrenta con serias dificultades, ya que no sólo enseñará a comprender qué es la reflexión filosófica, sino también conducirá a los estudiantes, con diversos

grados de bagaje cultural y distintos y distantes hábitos y problemáticas, a reflexionar filosóficamente. ¿Cómo enseñar, por ejemplo, que los sistemas filosóficos de Aristóteles o Kant pueden estar presentes en la realidad cotidiana y circundante del estudiante? A falta de formación, capacitación y actualización por parte de las autoridades hacia los docentes, la investigación sería el recurso adecuado, sin embargo, la figura de investigador del docente-tutor-investigador deja mucho que desear, pues las autoridades institucionales no parecen darle la mínima importancia a una investigación seria y de calidad.

La realidad es que el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en la formación filosófica del SBGDF es todo un compromiso por parte del docente-tutor-investigador no sólo con la filosofía misma, sino con la educación, la formación y la construcción de una nueva sociedad.

La enseñanza proporcionada por el docente-tutor-investigador de Filosofía, como ya he dicho, teóricamente es aceptable, ya que la totalidad de docentes son especialistas en la materia, pero sobre todo, porque a pesar de la falta de apoyo para construir una verdadera investigación educativa, los docentes crean y recrean constantemente con los elementos a su alcance las estrategias didácticas para su enseñanza, la organización de lecturas, antologías, textos propios, organización de debates, conferencias, visitas a museos, etc., pero principalmente, la entrega en el aula, en las horas de estudio y en las asesorías, con el fin de que los estudiantes despierten su capacidad reflexiva, crítica y analítica desde la filosofía. En una palabra, el gran profesionalismo y entrega de la planta docente es la carta de presentación de la enseñanza de la filosofía en el IEMS.

Esto es muy significativo si tomamos en cuenta que se enfrentan a dos importantes limitantes del mismo proceso:

1. Como ya se mencionó, muchos estudiantes son la población rezagada o rechazada de otras instituciones, con carencias abismales de cultura general, en lecto-escritura, en la ejecución de operaciones matemáticas básicas, en hábitos de estudio y con diversos y complejos problemas sociales y económicos. Todas estas carencias complican en diferente medida el proceso de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, aunque muchos desertan desde los primeros semestre porque “no aguantan el ritmo” y otros se van rezagando,

los estudiantes que regularmente avanzan, semestre a semestre van mejorando en forma sorprendente, de manera que al llegar a tercero o cuarto semestre se muestran no sólo críticos, sino propositivos dentro de su contexto social.

2. La poca disposición de las autoridades institucionales por mejorar la educación dentro del IEMS es consecuencia de los compromisos políticos imperantes principalmente con el GDF, quien las eligió para el cargo. La falta de presupuesto y de democratización del instituto han estancado la formación educativa en general, la verdadera capacitación y la actualización docente, y han frustrado los trabajos académicos que son iniciativa de los cuerpos colegiados, optando por la imposición y la verticalidad institucional. En suma, han sido en mucho un impedimento para mejorar no sólo la formación filosófica, sino toda la educación institucional.

El aprendizaje de las competencias filosóficas en los alumnos del IEMS, en realidad, no lo va determinando cada uno de los programas o semestres, sino se va generando a lo largo del proceso de formación. De manera que, por ejemplo, aunque desde el primer semestre el programa pide que el estudiante dialogue filosóficamente, y en segundo semestre aborda propiamente el diálogo filosófico, su capacidad de diálogo la va adquiriendo en forma gradual durante los cuatro semestres de Filosofía.

Institucionalmente la evaluación de los aprendizajes se da a lo largo del semestre por una evaluación diagnóstica, una formativa y una compendiada. La primera es aplicada cuando el docente quiere conocer los elementos cognitivos que el estudiante trae consigo antes de iniciar un nuevo semestre; la segunda se da a lo largo del semestre con la evaluación de cada uno de los objetivos y la tercera es la parte final del semestre, cuando de acuerdo con las competencias desarrolladas por el estudiante, el docente determina si cubre o no cubre el semestre.

El trabajo Colegiado del Docente de Filosofía: Es importantísimo destacar la presencia de los cuerpos colegiados dentro del instituto, ya que de ellos depende en mucho el trabajo en el aula de docentes y estudiantes.

El docente-tutor-investigador en filosofía entra en relación inmediata con tres órganos colegiados:

1. Los trabajos de Subconsejo: Al ser el mismo docente “tutor” e investigador, tiene regularmente a su cargo de 15 a 18 estudiantes tutorados, a quienes les imparte clase en uno o varios grupos. El Subconsejo lo conforma el conjunto de profesores de diferentes áreas que le imparte las diferentes materias a un grupo de estudiantes, de manera que comparten los avances de cada uno de los estudiantes con sus respectivos tutores con el fin de atender de inmediato a los estudiantes rezagados o ausentes.

2. Los trabajos de Academia: Se

le llama Academia de Filosofía al conjunto de docentes-tutores-investigadores que imparten la materia de Filosofía en un plantel del sistema escolarizado (Los profesores del sistema semiescolarizado institucionalmente no entran dentro de la Academia, puesto que ni siquiera tienen nombramiento como trabajadores del IEMS, sino como prestadores de servicios profesionales bajo el nombre de asesores). Los trabajos de la Academia están dirigidos a organizar, crear, coordinar labores que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y a evaluar a los estudiantes de Filosofía de cada plantel, así como a compartir impresiones y productos con las Academias de otros planteles. Cada Academia tiene uno o dos representantes llamados “enlace” tanto al interior como al exterior de su plantel y el cargo se rota al interior de la Academia cada semestre o año. Este organismo debe reunirse de manera obligatoria cada

“Tres insectos volaban sobre aquel universo de bolsillo”.

Carlos Pellicer.
Paseo sin pie.
Catálogo de la obra de Remedios Varo (1963).



semana para darle seguimiento a sus propios proyectos; sin embargo, no en todos los planteles funciona esta figura colegiada por distintas razones, desde la falta de reuniones hasta diferencias personales entre sus miembros.

3. La Macroacademia: Está integrada por el cuerpo de profesores de todas las Academias de los planteles. Inicialmente estaba coordinada por un “consultor” y actualmente la coordinan cuatro consultores representantes de las zonas norte, sur, oriente y poniente de la ciudad de México. Dichos consultores no son elegidos democráticamente por el pleno de la Macroacademia, sino designados por las autoridades institucionales y están subordinados a la Dirección Académica, por lo que aunque su función debería ser fomentar los trabajos e iniciativas del pleno de las Academias conforme a las necesidades y proyectos de cada plantel, su función real es aplicar los trabajos orientados por la Dirección General y Académica, contribuyan o no de manera eficaz a la mejora de la enseñanza. Las reuniones de Macroacademia funcionaban relativamente bien desde la creación del Instituto hasta poco después de la Revisión de los programas de estudio de 2004. A partir de 2007, con el surgimiento de las organizaciones sindicales por parte de los docentes y administrativos, quienes lograron el reconocimiento laboral y un Contrato Colectivo de Trabajo, las reuniones de

Macroacademia fueron debilitadas por las autoridades y los trabajos, por consiguiente, frustrados. Las “Jornadas Académicas”, que funcionaban con cierta regularidad en los periodos intersemestrales y eran los únicos espacios de intercambio de experiencias docentes, fueron poco a poco opacadas por los trabajos institucionales.

Trabajos que han trascendido.

No obstante, ha habido trabajos de las academias que ocasionalmente han trascendido lo que establece la institución. Cabe destacar, por ejemplo, los trabajos que ha emprendido la Academia de Filosofía del Plantel Belisario Domínguez (GAM 1) y el Plantel Vallejo del CCH que, en 2007, organizaron el **Primer Coloquio Regional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior, Zona Norte**, al que fueron invitadas instituciones como el CECyT del IPN, la Escuela Nacional Preparatoria y el Plantel Azcapotzalco del CCH de la UNAM, y el Colegio de Bachilleres. En dicho coloquio se destacó la necesidad de enfrentar las problemáticas que conlleva la enseñanza de la filosofía en el nivel bachillerato a nivel nacional y de manera interinstitucional, así como la organización de una Asociación Filosófica Nacional de Nivel Medio Superior.

En consecuencia, en 2008 se funda IXTLI-Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, AC, conformada por profesores de filosofía de distintas instituciones de nivel medio superior, entre ellas, el IEMS, el CCH, el CECyT y el Colegio de Bachilleres, cuya primera

tarea fue organizar el Primer Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior con el propósito de denunciar públicamente la desaparición de las humanidades y la enseñanza de la filosofía de acuerdo con la RIEMS, que el gobierno federal estaba promoviendo a través de la SEP.

Gracias a esta denuncia, en marzo de 2009 surge el Observatorio Filosófico de México (OFM) que es la asociación filosófica integrada por todas las asociaciones filosóficas del país, encargada de encabezar ante las autoridades federales la lucha por la reivindicación de la filosofía en el bachillerato mexicano y que logró reincorporar al Marco Curricular Común de la RIEMS, en mayo de 2009, el área de Humanidades y la enseñanza de la Filosofía (Filosofía, Lógica, Ética y Estética) mediante el Acuerdo Secretarial 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación en junio del mismo año.

Como ya es sabido, a dos años de publicado oficialmente el acuerdo, la SEP no lo cumplió. Es por ello que en febrero de 2010 nuevamente IXTLI, en coordinación con el IEMS, el CCH, el CECyT y el Colegio de Bachilleres, se dio a la tarea de organizar un **Segundo Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior** con el fin, entre otros, de denunciar este incumplimiento.

Otro de los propósitos fundamentales de este segundo Coloquio fue realizar un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en cada una de las instituciones participantes, de manera que surgieran propuestas que mejoraran la formación filosófica

en cada una de ellas. En este sentido, la Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior (IXTLI), el Observatorio Filosófico de México y el Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía (CCMF), con base en los acuerdos emitidos dentro del Coloquio por los mismos docentes del IEMS, enviaron el 28 de mayo de 2010 un documento al director general del IEMS⁶ en el que hacen un reconocimiento a la institución por la calidad de la formación filosófica que imparte, así como por la calidad de sus docentes, siendo una de las pocas instituciones del país que responde a los cambios socioculturales, retos, problemas, necesidades e intereses que enfrenta nuestra sociedad y el mundo. Asimismo, le enviaron las siguientes propuestas:

1. Que se conserven y defiendan las materias filosóficas y humanísticas que hasta ahora se imparten, tanto las obligatorias como las optativas, ya que proporcionarán a los estudiantes un criterio propio respecto de sí mismos, de su realidad y de su entorno, bajo los principios de verdad, bienestar y justicia.
2. Que se discuta, apruebe e incorpore una asignatura optativa de filosofía adicional a la ya existente, ya que si bien la Filosofía Política ayuda al estudiante a fundamentar su reflexión y práctica política con criterios de bienestar y justicia social, otras optativas como, por

6. Documento Reconocimiento y Propuestas generales para la formación filosófica en el IEMS, suscritas por IXTLI-AMPFEMS, el OFM y el CCMF, enviadas al secretario de Educación del GDF, Mario Delgado Carrillo, y al director general del IEMS DF, José de Jesús Bazán Levy, en mayo de 2010.

BIBLIOGRAFÍA

- Boletims*, Núm. 85, 1 de junio de 2009.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL, Programas de estudio (Semestres I-V), Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, julio de 2001.
- , Programas de estudio: Humanidades, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, mayo de 2005.
- , Propuesta educativa, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Gobierno del Distrito Federal, 2002.
- , Proyecto educativo, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Gobierno del Distrito Federal, 2006.
- TORRES, José Alfredo y Gabriel Vargas, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Torres Asociados, México, 2010.
- VARGAS, Gabriel y otros, *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, Torres Asociados, México, 2008.

ejemplo, Filosofía de la Ciencia y Epistemología, también serían de gran utilidad a los estudiantes, independientemente de la carrera que elijan, pues en ellas encontrarán los elementos para fundamentar la verdad de todo conocimiento científico.

3. Que la institución brinde los espacios y recursos suficientes para la capacitación y actualización docente de alto nivel, así como aprovechar los que ofrecen otras instituciones, como cursos, talleres, seminarios, diplomados, maestrías y doctorados.
4. Que se establezca un convenio con la UNAM a fin de que se pueda ofrecer la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior a los docentes-tutores-investigadores del IEMS DF.
5. Que se destinen recursos suficientes para que se impulse una verdadera investigación docente (sobre contenidos temáticos y didáctica de la filosofía propios de este nivel educativo), cuyos productos sean editados y publicados.
6. Que se revisen y actualicen periódicamente los programas de estudio de Filosofía: sus competencias, objetivos, contenidos, bibliografías y estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
7. Que se impulse la creación de un cuerpo colegiado autónomo llamado “colegio de filosofía” que sustituya a la ya desaparecida Macroacademia de Filosofía, conformado por todas las Academias de Filosofía de los 17 planteles y regida de manera



autónoma por representantes de zona (en lugar del ya desaparecido “consultor”), cuyo objetivo sea garantizar la formación filosófica actualizada y de calidad en los estudiantes del IEMS, atendiendo las diversas problemáticas, necesidades e intereses en torno a la enseñanza de la filosofía en cada uno de los planteles, así como coordinar y garantizar el cumplimiento de los proyectos establecidos por el mismo colegio, con la revisión periódica de los programas de estudio de las asignaturas filosóficas.

- a) Primero, proyectos de capacitación y actualización docente en el área de la filosofía y su didáctica, como la implantación de cursos, talleres, seminarios, diplomados, posgrados, foros, congresos, coloquios, etcétera.
- b) Segundo, revisión y aplicación permanente de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- c) Tercero, el impulso proyectos de Investigación, etcétera.

Documentos:

1. Reconocimiento y Propuestas generales para la formación filosófica en el IEMS suscritas por IXTLI-AMPFEMS, el OFM y el CCMF y enviadas al Secretario de Educación del GDF, Mario Delgado Carrillo, y al Director General del IEMS DF, Dr. José de Jesús Bazán Levy, mayo de 2010.
2. Orientaciones para los Proyectos Académico Personales (PAP) 2010-2011 y 2011-2012, Dirección General del IEMS.

8. Que se valore críticamente el “modelo de competencias” que caracteriza al Modelo Educativo del IEMS DF, a fin de que sus fundamentos pedagógicos se deslinden de los políticos que caracterizan a la RIEMS.

La enseñanza de la Filosofía en el contexto de la RIEMS

En septiembre y octubre de 2008, la SEP publicó los Acuerdos Secretariales 442 y 444 en los cuales decreta la creación del Sistema Nacional de Bachillerato dentro de un Marco de Diversidad mediante una Reforma Integral de la Educación Media Superior. En él establece, entre otras medidas, el Marco Curricular Común que conducirá la formación de los jóvenes de todos los subsistemas de bachillerato del país. En este Marco Curricular Común desaparece al Área de Humanidades y la enseñanza de la Filosofía, dejando sólo una nota de pie de página en la que menciona que la formación filosófica sería de carácter

transversal, es decir, impartida desde el conjunto de disciplinas que conformen los planes de estudio de cada institución, y si ésta lo considerara, se anexarían como materias al plan de estudios.

Este decreto causó indignación no sólo entre la comunidad filosófica nacional, sino en la misma población y algunas instituciones educativas del país, entre ellas, la UNAM, que en marzo de 2009 se deslindó de la RIEMS. **Ante la exigencia directa de los profesores de filosofía al Gobierno del Distrito Federal para que el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal también se deslindara de la RIEMS y con ello librar a sus estudiantes del exterminio de la formación filosófica, el polémico director general de la institución Juventino Rodríguez Ramos publicó en el *Boletiem*s el 1 de junio de 2009 el deslinde de la RIEMS, además de resaltar la importancia de la enseñanza de la filosofía como la base de la formación educativa dentro de la institución.** En las siguientes páginas presento los documentos al respecto.

DOCUMENTO 1

C. LIC. MARCELO EBRARD CASAUBÓN.

Jefe de Gobierno del Distrito Federal.

C. DR. AXEL DIDRIKSON TAKAYANAGUI.

Secretario de Educación del Distrito Federal y Presidente del Consejo de Gobierno del IEMS DF.

PRESENTE.

La comunidad filosófica del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF), nos encontramos preocupados por la desaparición del Área Humanística en general, y en particular de la Filosofía como “disciplina básica”, en las Instituciones de Educación Media Superior del país, tal como se establece en los Acuerdos 442 y 444 expuestos en el Diario Oficial de la Federación de fecha 26 de septiembre de 2008 emitidos por el gobierno federal.

Dichos acuerdos, como ya sabemos, anuncian una Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) basada en “Competencias y habilidades”, cuyo fin es formar a individuos aptos para incorporarse al mercado laboral, siguiendo la línea del sistema neoliberal y apeándose a las indicaciones de la OCDE y los Acuerdos de Bolonia, mismos que no debieran aplicarse a nuestro país sin antes pasar por un amplio debate sobre el individuo y la sociedad que queremos para nuestro país y tomando en cuenta nuestras características propias como nación.

La desaparición de la filosofía en esta reforma va en contra de las indicaciones de la UNESCO, de la cual nuestro país forma

parte, que ha expresado a través de diversos documentos que la filosofía, por su carácter humanístico, no sólo se debe enseñar en el bachillerato, sino en todos los ámbitos de la sociedad; pero también va en contra de los beneficios históricos que ha aportado la filosofía a la humanidad: el paso del mito a la racionalidad en la cultura occidental, la gestación de los grandes paradigmas políticos, culturales y religiosos en la Edad Media, la emancipación del hombre y la fundamentación de las ciencias a partir del Renacimiento y la Modernidad, entre otras.

La filosofía implica el desarrollo de una formación racional, científica, crítica y humanística, que es la columna vertebral de nuestro Modelo Educativo, promueve la construcción de individuos autónomos, responsables, con valores humanistas que tanto falta nos hace en este país; además, libera a la conciencia humana de la enajenación y la manipulación, de la corrupción y de la desigualdad, de la discriminación y de la ignorancia.

Lo anterior basta para demostrar que desaparecer materias como lógica, ética, estética, historia de la filosofía, epistemología, filosofía mexicana o filosofía política, sería un grave error que iría en detrimento de nuestra cultura y fomentaría la deshumanización de la persona.

Esta reforma ya ha tenido sus efectos tanto en instituciones y subsistemas que dependen directamente de la SEP, como el Colegio de Bachilleres, el CECyT, IPN, CECyTES, CBTIS, CETIS, preparatorias particulares, etc., así como en aquellas que tienen carácter autónomo, como las preparatorias de las Universidades Autónomas en los estados de la República. Sin embargo, este no es el caso de la UNAM, cuyo rector hizo público su deslinde de la RIEMS el 25 de marzo pasado.

Nuestra preocupación se justifica toda vez que a partir de ese decreto de la SEP, las autoridades educativas del Distrito Federal y del Instituto de Educación Media Superior del DF no han dado a conocer su postura al respecto, a sabiendas que la reforma se aplicará a partir del próximo ciclo escolar que inicia en agosto en todos los bachilleratos del país.

Por lo anterior, la comunidad filosófica del IEMS DF les solicitamos que a la mayor brevedad posible se pronuncien públicamente tanto al interior de la institución como al exterior a través de diversos medios de comunicación:

- 1.Cuál es la postura de las autoridades del IEMS DF respecto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior propuesta por el gobierno federal.
- 2.Cuál es la posición de las autoridades del IEMSDF ante el decreto de dicha reforma, que desplaza las Humanidades en general y omite la enseñanza de la filosofía en particular de los planes y programas de estudio en las instituciones de nivel medio superior del país.

Sin otro particular, estaremos pendientes de su pronta respuesta.

México DF, 27 de abril de 2009.

LA COMUNIDAD FILOSÓFICA DEL IEMS DF
ACADEMIAS DE FILOSOFÍA LOS PLANTELES

Plantel Belisario Domínguez (GAM I): Docentes-Tutores-Investigadores Ausencio Pérez Olvera, Alberto Martínez Gómez, Arturo Hernández Sánchez, Carlos Moncada Gil, Carlos Vladimir Hernández Frías, Francisco de la Vega y Gómez, José Sandi Jiménez García, Miguel Ángel Reséndiz Ramírez y Shirley Florencia de la Campa (Sistema Semiescolarizado).

Enlaces de las Academias de los Planteles: Salvador Allende (Gam II), Azcapotzalco, Álvaro Obregón, Coyoacán, Cuajimalpa, Iztapalapa I, Iztapalapa II, Iztacalco, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tlalpan I, Tlalpan II, Tláhuac, Magdalena Contreras, Venustiano Carranza, Xochimilco.

No obstante este pronunciamiento hecho en 2009, presuntamente el actual Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard Casaubón, por intereses políticos ha incluido dentro de los asesores de la Secretaría de Educación del GDF a exfuncionarios del PAN, mismos que contribuyeron al diseño de la RIEMS. Esto ha comprometido de manera no

oficial al IEMS a ceder ante la RIEMS. No es gratuito que el mismo secretario de Educación del DF, Mario Delgado Carrillo, pronunciara en diciembre de 2010 la incorporación del IEMS a los exámenes PISA y ENLACE, así como a ofrecer a los docentes del IEMS el Diplomado en Competencias que el IPN (entre otros órganos) imparte a las

Pronunciamiento ante la RIEMS

México, D.F., 22 de mayo de 2009

A partir de la propuesta hecha por el Consejo General del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), realizada el día 13 de mayo de 2009, se publican los siguientes pronunciamientos:

Acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Antecedentes

Desde enero de 2008, la Secretaría de Educación Pública Federal anunció su proyecto de **Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)** como “una propuesta curricular que tiene como objetivo la creación de un **Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad...**”. Lo anterior se lograría a partir de la definición de un Marco Curricular Común constituido por un conjunto de competencias genéricas, disciplinares y profesionales definidas por el consenso de las instituciones públicas federales, locales y autónomas, convocadas para participar en esta iniciativa, para cuyo cumplimiento cada una de éstas realizaría los ajustes curriculares que considerara pertinentes.

El proyecto se formalizó al publicarse, en septiembre de 2008, el Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, al que le siguieron cuatro acuerdos más (444, 445, 447 y 449) que regulan distintos aspectos del funcionamiento del Sistema y que culminan con el Acuerdo 480, por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato, publicado en enero de 2009.

Así, la RIEMS cumple ya cerca de año y medio formando parte de las actividades de diversas instituciones que imparten educación media superior en el país. No obstante, recientemente se ha generado una polémica en torno a la RIEMS, originada por el deslinde público realizado por la UNAM y el IEMS; así como por la protesta de organizaciones de profesores de filosofía -incluida la comunidad filosófica del IEMS- por la exclusión de esta materia de los planes de estudio en las instituciones vinculadas a la RIEMS.

Pronunciamiento

En este contexto, el instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF) manifiesta que, habiendo conocido las características, objetivos, finalidades y alcances del proyecto desde su inicio, **en ningún momento ha participado en los trabajos interinstitucionales para la realización de la RIEMS, no forma parte de ésta y no está en la perspectiva de integrarse a este proceso**, en razón de que, por su contenido, pondría en riesgo los principios fundamentales de nuestro Modelo Educativo, como los referidos a la formación crítica y humanística, así como los que atañen a la evaluación cualitativa del aprendizaje, por citar los más evidentes.

Ejes que orientan el proyecto de evaluación y, en su caso, ajuste del Plan y Programas de Estudio del IEMS.

1. Por su Modelo Educativo de avanzada, el Instituto de Educación Media Superior **no requiere en este momento de un proyecto de reforma de su bachillerato**, por lo cual postula un proceso de evaluación y actualización de su plan y sus programas de estudio en el que **la comunidad académica, mediante una estrategia participativa y de construcción de consensos**, exprese sus opiniones respecto de la estructura interna de los programas de asignatura, los procesos que se activan en su operación y los productos que se obtienen en cuanto a la formación integral de los estudiantes, expresada en sus resultados académicos. De lo anterior, los docentes-tutores-investigadores del Instituto elaborarán un plan por materia y campo de conocimiento para la actualización de los programas de estudio, que partirá del Modelo Educativo del IEMS como criterio orientador y articulador por preservar y enriquecer.
- 2.- La actualización de los programas respetará íntegramente la estructura y la secuencia de las asignaturas del plan de estudios. Esto implica que no se eliminarán materias o asignaturas y, especialmente, que el IEMS mantendrá y enriquecerá los cinco cursos de Filosofía que son y seguirán siendo soporte fundamental en la formación humanística que ofrece. De lo anterior se desprende que tanto el proceso de evaluación del plan y los programas de estudio como el ajuste que de éste se derive, no implicarán afectación alguna a la situación laboral de los docentes-tutores-investigadores que trabajan en la institución ni en el sentido de reducir o eliminar su materia de trabajo ni en el de incrementar sus cargas de trabajo por la vía de incrementar el tamaño de los grupos de estudiantes o la distribución de cargas horarias y espacios académicos.

Atentamente

El Director del IEMS DF

LIC. JUVENTINO RODRÍGUEZ RAMOS

7. *Boletiem*s, Núm. 85, 1 de junio de 2009, p. 3.

1 de junio de 2009.

La SEP debe incorporar a la Filosofía como obligatoria en el currículum del bachillerato.

Contrario a las declaraciones del Dr. Miguel Székely Pardo, subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, debe aclararse que no es suficiente que la filosofía, la lógica y la ética se contemplen como temas transversales dentro de la Reforma integral a la Educación Media Superior (RIEMS), sino que la SEP debe incorporar su enseñanza como campo de conocimiento curricular obligatorio.

Frente a la visión “tecnocrática” de la educación -que pretende formar jóvenes acríticos ante la sociedad-, el plan de estudios del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal comprende cinco cursos de Filosofía: cuatro obligatorios, impartidos en los primeros semestres, y uno optativo, de Filosofía Política, que se estudia en quinto o sexto semestre. La filosofía en el bachillerato del GDF enfatiza la vinculación del discurso, teorías y planteamientos filosóficos con la vida cotidiana del estudiante y, en general, con la realidad contemporánea.

En este contexto, el Instituto de Educación Media Superior considera que el estudio de la filosofía es fundamental en el bachillerato para construir una sociedad crítica, reflexiva y formada sólidamente en el conocimiento y en la práctica de valores ciudadanos y universales.

Dentro del sistema escolar formal, el bachillerato es la única oportunidad para acercarse a la filosofía. En México, los egresados de nivel medio superior concluyen sus estudios a los 18 años, edad en que se les otorga la calidad de ciudadanos. Nuestro país requiere de una ciudadanía activa, reflexiva, que se sume al desarrollo de su comunidad y, en ello, la filosofía es imprescindible.

Gracias a los pronunciamientos surgidos desde diversas instituciones académicas, incluido el IEMS, en contra de los cambios que perjudicaban la formación integral de los estudiantes de bachillerato, el 22 de mayo se incorporaron a la RIEMS las modificaciones que, desde diferentes sectores académicos, se propusieron para garantizar la presencia de materias como Filosofía, Lógica y Ética en el bachillerato, acción bienvenida en el Instituto de Educación Media Superior.

Atentamente

El Director del IEMS-DF

LIC. JUVENTINO RODRÍGUEZ RAMOS

instituciones que serán certificadas para su incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato que impulsa el gobierno federal a través de la RIEMS.

Ante estas declaraciones, nuevamente la Academia de Filosofía hizo un llamado a la comunidad educativa del IEMS a pronunciarse públicamente “en contra de la aplicación de la RIEMS, del examen PISA y ENLACE en las preparatorias del GDF”, exhortando a las autoridades del GDF, a la Asamblea Legislativa y a las autoridades del IEMS DF a que nuevamente se pronunciaran al respecto. Sin embargo, en esta ocasión no dieron respuesta.

En lo que va de 2011, el Instituto ha tenido serios señalamientos por los actores de la política local e incluso

por los mismos dirigentes del sindicato titular (SUTIEMS), en el sentido de que la institución presenta serios problemas académicos, administrativos y laborales que merecen pronta atención. Lo cierto es que el Modelo Educativo del IEMS, a 10 años de su existencia, requiere con urgencia una revisión profunda previa a una reforma y un nuevo aire entre sus dirigentes, que estén comprometidos verdaderamente con la educación de los ciudadanos y no con los intereses de grupos políticos. De otra manera, los mismos problemas generados a lo largo de este tiempo rebasarán la realidad y pondrán en riesgo una institución innovadora que pretende la transformación de nuestro país a través de una nueva forma de educación.

8. *Ibid.*, p. 2.

LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES Y SU (NO) LUGAR EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA SEP

Dossier

Gabriel Vargas Lozano*
UAM-I

Recibido: 23-junio-2011
Aprobado: 28-julio-2011

RESUMEN: En el presente texto se lleva a cabo una reflexión acerca de la situación de la filosofía y las humanidades a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el Nivel Medio Superior, así como también la defensa en favor de las asignaturas filosóficas que ha hecho el Observatorio Filosófico de México.

PALABRAS CLAVE: Competencia, filosofía, RIEMS, OFM, humanidades.

El 26 de septiembre y el 21 de octubre de 2008, respectivamente, se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* los Acuerdos 442 y 444 de la Secretaría de Educación Pública, en los que se dan a conocer las características de una “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS).

Lo primero que llama la atención es que una reforma de esta naturaleza, que afecta a millones de estudiantes, no se diera a conocer en forma amplia para su discusión pública y no se sometiera a la aprobación de la Cámara de Diputados. Por el contrario, la estrategia seguida por el gobierno fue la del sigilo y su aplicación mediante la presión presupuestal.

Lo segundo que salta a la vista es que no se trata de una reforma que esté fundada en las condiciones históricas,

sociales y culturales del país sino a partir de un solo objetivo: preparar a los estudiantes para que se incorporen en el mercado de trabajo en el actual proceso de globalización. Habrá que recordar aquí que toda reforma educativa implica, explícita o implícitamente, el tipo de persona que se quiere formar y la concepción que se tiene de la nación y su lugar en el mundo.

Como es sabido, desde 1982 y a raíz de la crisis del petróleo, el gobierno mexicano adoptó la estrategia neoliberal propuesta por los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, con el propósito de dismantelar el “Estado benefactor” y transferir las funciones sociales del Estado a la empresa privada, entre otras medidas. En nuestro país se ha adoptado esta política a lo largo de 29 años,

* Maestro en Filosofía y profesor e Investigador en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; fundador del Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana y del Caribe (CEFILIBE) y coordinador del Observatorio Filosófico de México (OFM). Fundador y director de la revista *Dialéctica* de la BUAP.

lo que ha implicado la “transferencia” de las empresas estatales a la iniciativa privada, la apertura de los mercados y del sistema financiero a las transnacionales, la privatización del campo, etcétera. Este proceso quedó regulado mediante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). De todas estas reformas faltaban las de los energéticos (que ya se llevó a cabo), la educativa (en proceso) y las formas de contratación en el trabajo (que aún no se inician).

Junto a la firma del TLCAN, el gobierno mexicano integró a nuestro país en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aceptando las exigencias de los países más industrializados del mundo. En este sentido, la OCDE ha impulsado estrategias económicas, políticas y educativas que buscan integrar a los países miembros en una dirección definida en la actual etapa del capitalismo. En el caso de la educación se han impulsado en Europa y América Latina tanto el Proyecto *Tunning* como los Acuerdos de Bolonia, que han prescrito que la educación debe estar normada según el método de “competencias” y que las carreras productivas deben ser prioritarias en detrimento de las humanísticas.

La OCDE ha realizado, a petición del gobierno mexicano, una serie de estudios sobre la calidad de la educación, cuyos resultados han sido negativos, ya que lo han colocado en el último lugar dentro de los países miembros, después de Turquía. En este marco, y con el objetivo de lograr una educación más eficiente, se puso en marcha la RIEMS.

Los técnicos que diseñaron la Reforma quisieron contender con la



diversidad de las instituciones educativas,¹ unificándolas a partir de la creación de un marco disciplinar común: la definición de la educación a partir del método de competencias y habilidades; el establecimiento de una dirección nacional (Sistema Nacional del Bachillerato) y la creación de diversas asociaciones certificadoras externas que tendrían como objetivo la calificación de la educación.

Como se sabe, desde el periodo cardenista se establecieron en nuestro país dos tipos de instituciones de Enseñanza Media Superior: en unas, los planes de estudio estaban orientados a la preparación tecnológica, y las otras formaban parte de las universidades y estaban destinadas a preparar al estudiante para las profesiones liberales. En términos generales, la concepción de

1. Hay subsistemas que dependen de la SEP, como es el caso de El Colegio de Bachilleres; otros dependen del Instituto Politécnico Nacional; otros de las universidades y otros de los gobiernos de los estados. Las escuelas privadas son reconocidas por diversas instancias.

fondo que animaba toda la educación era la de fortalecer al Estado-nación, propiciar una educación humanística y, en el caso de las preparatorias, dar al estudiante una base literaria, científica, histórica y filosófica que le permitiera enfrentar un desarrollo especializado en sus carreras profesionales.

Ahora se trata de imponer una forma general de educación que hace hincapié en el aspecto tecnológico² y busca convertir a las preparatorias en momentos prácticamente terminales de la educación. De lo que se trata es, como hemos mencionado, que los estudiantes egresen adiestrados para su incorporación en el mercado de trabajo, exclusivamente.

La eliminación de las humanidades y de la filosofía en la RIEMS

La RIEMS definió como marco disciplinar básico lo siguiente:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias Experimentales	Física, Química, Biología y Ecología
Ciencias Sociales	Historia, Sociología, Política, Economía y Administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

¿Qué falta en este cuerpo de materias básicas?

En primer lugar, desapareció el Área de Humanidades y dos de sus disciplinas se distribuyeron en otras áreas. Los historiadores discutirían si es correcto colocarlos en el Área de Ciencias Sociales exclusivamente, pero los literatos no aceptarían formar parte del Área de Comunicación.

¿Cuáles fueron las razones por las que los autores de la reforma decidieron eliminar el Área de las Humanidades?

No hay un documento público que ofrezca las razones que tuvieron. Es por ello que podemos suponer que se adoptaron las directrices internacionales que tienen una orientación tecnocrática. De acuerdo con esta concepción, las humanidades no deben formar parte de la educación debido a su *inutilidad* práctico-instrumental. Si esto es así, se trata de una confusión entre educación y adiestramiento y de un menosprecio hacia la necesidad de que el estudiante tenga una conciencia del mundo en que vive y actúa, así como hacia las múltiples dimensiones de la existencia que sólo el estudio de las

2. José Alfredo Torres, en un trabajo titulado “Una objeción a la educación por competencias”, considera que el concepto surge de “las organizaciones para los negocios, cuyo requerimiento principal será el de disponer de individuos con alto valor agregado (útiles en el cumplimiento de metas adecuadas a la fluctuación de los mercados)” p. 3. Aquí surgen varios problemas: el primero es la legitimidad de transferir los criterios de la producción a la educación. Ya desde hace muchos años se ha establecido la diferencia entre “adiestramiento” y “educación”. El primero implica la enseñanza de un *know how* y el segundo, la organización mental de un estudiante para que se ubique, en forma integral y crítica, en un determinado tipo de sociedad. Véase José Alfredo Torres, y Gabriel Vargas Lozano, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Torres Asociados, México, 2010.

humanidades puede proporcionar. Para una educación tecnocrática como la que se plantea en la RIEMS, el estudiante sólo conocería lo indispensable para desarrollar una actividad práctica; en cambio, una verdadera educación integral tendría que incluir la enseñanza de una serie de disciplinas que le permitieran comprender que el mundo no se reduce a colocar una instalación eléctrica o ser empleado de una transnacional, sino que tiene múltiples y muy ricas dimensiones humanas.³

Sin embargo, la RIEMS no sólo había suprimido el Área de Humanidades sino que había eliminado las materias filosóficas que formaban parte de los planes de estudio del bachillerato desde sus inicios. ¿Qué pasó con estas disciplinas? Los artífices de la reforma decidieron enviarlas a una zona llamada por ellos *transversal*. En efecto, en el Acuerdo 442 se colocó una nota al pie de página que decía: **“Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente.”**⁴

3. El 17 de diciembre de 2010, el crítico literario Terry Eagleton publicó en *The Guardian* un artículo titulado “Muerte de las universidades”, en el que habla de una tendencia existente en Gran Bretaña para convertir a las universidades en instituciones tecnológicas, dejando de lado a las humanidades. Eagleton observa que éste es un despropósito, ya que eliminaría la esencia de la Universidad. Sin embargo, las humanidades “sólo pueden defenderse subrayando cuán indispensables son, y esto significa insistir en el vital papel que desempeñan en el quehacer total del aprendizaje académico”.

4. Acuerdo 442, p. 44, nota 26.



Dicho en otros términos, sin mediar explicación alguna y con la frase “son más bien de carácter transversal”, lanzaron a la filosofía a una *terra ignota* y suprimieron la autonomía de sus disciplinas para convertirlas en aspectos que otras disciplinas supuestamente abordarían. Es decir, con esa decisión los diseñadores de la RIEMS pretendían que el estudiante recibiera “a cuentagotas” algunos problemas filosóficos.⁵ Pero, además, las últimas palabras de la nota “si se considera pertinente” implicaban que otorgaron a la filosofía un carácter aleatorio. La filosofía ya no sería una materia obligatoria sino opcional.⁶

5. Más adelante, me referiré a la reunión que la UNESCO organizó en la República Dominicana, pero vale la pena mencionar que la eliminación de la filosofía de la Educación Media Superior, hace más de diez años, con el argumento de que debería ser *transversal* implicó en la práctica la desaparición de la filosofía en dicho sector.

6. Aquí encontramos otro aspecto grave de la RIEMS. La pregunta sería la siguiente: si nos

¿Por qué los artífices de la reforma de la SEP decidieron eliminar las disciplinas filosóficas en la RIEMS y qué consecuencias tiene esta decisión?

No existe ningún documento que fundamente esta decisión. Se trató de un acto de autoridad. Este acto de autoridad tuvo como causa una gran ignorancia sobre la función que han tenido las disciplinas filosóficas a lo largo de la historia. Habría bastado con que los artífices de la RIEMS consultaran la página web de la *Asociación Filosófica Americana*, proveniente del país más tecnológico y pragmático del mundo, para que descubrieran que las disciplinas filosóficas pueden ser útiles para cualquier persona que desempeñe cualquier trabajo. Los filósofos norteamericanos dicen, correctamente, que la **Lógica** les ayuda a ordenar su pensamiento en forma coherente, evitando las falacias; el estudio de la **Ética** permite el análisis de muchos problemas que afectan directamente a los individuos (inclusive hay una ética para empresarios); la **Estética** sirve para analizar y fomentar la dimensión profunda del hombre que permite una mejor apreciación del arte y la literatura, y la **Introducción a la filosofía** es valiosa para que se conozca cómo, frente a situaciones de injusticia, los filósofos han propuesto una mejor

organización de la sociedad. Habría muchos ejemplos más sobre la función de la filosofía, pero basta sólo con pensar en la aportación de los filósofos ilustrados para el surgimiento de la modernidad. En efecto, frente al absolutismo de la monarquía, Montesquieu propuso la tripartición del poder y Rousseau, una democracia directa; frente a la influencia de la Iglesia en el Estado, Voltaire propuso su deslindamiento, y frente las decisiones arbitrarias, los enciclopedistas propusieron la necesidad de tomar a la ciencia como punto de partida.

Por otra parte podríamos decir en forma sintética que el estudio de la filosofía, como tal, permite que el individuo pueda acceder a una concepción universal que ubique un aspecto de la realidad dentro de un todo. En cambio, la tecnocracia quiere que el individuo sólo vea lo inmediato en forma enajenada. Los filósofos han sido también creadores de utopías y fundadores de nuevas disciplinas



encontramos en una sociedad afectada por una crisis de valores; si los jóvenes, además, enfrentan una serie de graves problemas éticos como el aborto, el valor de la vida, el valor del cuerpo humano, la equidad de género, la drogadicción, la violencia y muchos otros, ¿debería ser aleatorio un curso de ética, o extraordinariamente necesario? Hablamos de una ética laica y no de una clase de catecismo.

como la historia (Marx); la sociología (Comte); la ciencia política (Maquiavelo y Hobbes). Pero, además, la filosofía ha tenido tanto en Latinoamérica como en nuestro país diversas funciones en la cultura y la educación. Pues bien, todo esto ya no se estudiaría en el bachillerato. Al suprimir la filosofía y las humanidades no sólo rechazaron la tradición educativa moderna, que se inició con grandes reformadores como Gabino Barreda, Justo Sierra, José Vasconcelos, Antonio Caso, Vicente Lombardo Toledano, Agustín Yáñez, Francisco Larroyo o Jaime Torres Bodet. Por cierto que este último fue el redactor de la reforma al Artículo Tercero, que estableció que la educación debía ser democrática, laica, científica y humanística. En este sentido, la supresión de las humanidades en la RIEMS es violatoria de la Constitución.

Ahora bien, esto no quiere decir que la filosofía no cumpla o no pueda desempeñar también un papel interdisciplinario y que se requiere su incorporación allí donde se considere pertinente. Pero la “transversalidad” de que se habla no puede sustituir a las disciplinas autónomas. En el libro *Philosophy, school of freedom*, publicado por la UNESCO, se dice: “Una enseñanza transversal de la filosofía, que apunte a desarrollar competencias filosóficas o reforzar enfoques filosóficos en el marco de otras asignaturas, no debe sustituir a la filosofía como asignatura específica, cuyo propósito central consiste en el desarrollo de las facultades críticas e intelectuales mediante el aprendizaje del saber, de los conceptos y de la historia del pensamiento filosófico”.⁷



Por último, con la supresión de las disciplinas filosóficas no sólo se priva a los estudiantes de dicha formación básica sino que se propicia la gradual desaparición de las Facultades de Filosofía y Letras, ya que uno de los objetivos para las que fueron creadas fue el de formar profesores e investigadores para la Educación Media Superior.

Pero hay otros argumentos suplementarios: la UNESCO, a través de la sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía, que es parte de la Sección de Ciencias Sociales y Humanidades, ha venido haciendo innumerables esfuerzos para que la filosofía no sólo se estudie

7. *Philosophy, a school of freedom*, UNESCO,

París, p. 98.

en las Facultades correspondientes, sino que sea parte de la formación democrática del ciudadano. En contra de la tendencia actual prevaleciente, ha delineado en importantes documentos, reuniones y libros —entre los que sobresale el ya mencionado *Filosofía, una escuela de la libertad*, que pronto publicará la UAM-I a instancias del Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica— la tesis de que la filosofía debería enseñarse a niños y adolescentes, y de hecho en todos los niveles de la educación, y también en los sindicatos, partidos, medios de comunicación y en la plaza pública, con el objetivo de que el individuo pueda ser más consciente de sí mismo y del mundo en que vive, y con el fin de propiciar su participación en su propio destino. En México estamos demasiado lejos para que se cumpla esta meta, ya que al parecer, con esas estrategias, se quiere mantener a las mayorías en la ignorancia y el analfabetismo cultural.

Con el propósito de abordar la situación de la filosofía en América Latina, la UNESCO organizó en Santo Domingo, República Dominicana, la Reunión de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior los días 8 y 9 de junio de 2009, reunión en la que fui invitado especial como representante del Observatorio Filosófico de México (OFM) para exponer la experiencia de nuestro país. De igual forma se invitó a un representante del gobierno mexicano que decidió no asistir. En la declaración final se dice, entre otras cosas lo siguiente:

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.

Por lo tanto, declaramos que:

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.

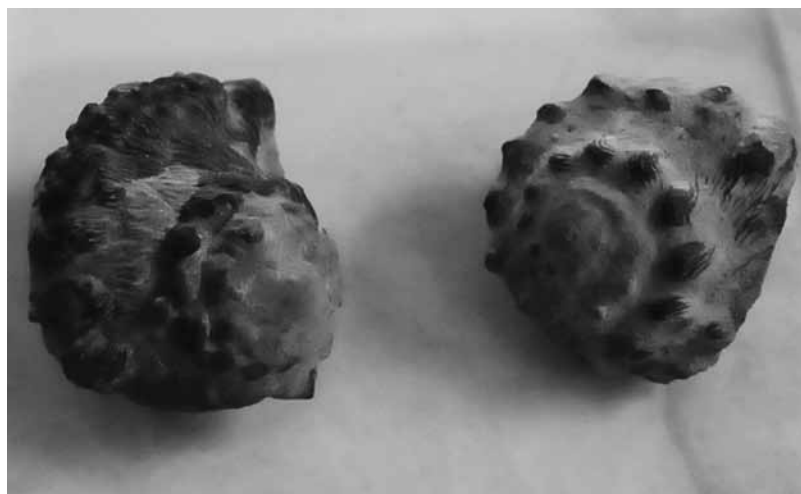
El diálogo político y multicultural, que incluya a las culturas locales y/o originarias, tanto a nivel regional como interregional, debe de ser impulsado y reforzado, con el fin de promover los derechos humanos, así como la autonomía moral de toda persona.

Acción del Observatorio Filosófico de México

Desde que se publicaron los Acuerdos que dieron origen a la RIEMS, diversas organizaciones profesionales —como la Asociación Filosófica de México, la Academia Mexicana de la Lógica, el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, o la Asociación Nacional de Profesores de Filosofía de Enseñanza

Media-Superior. IXTLI— organizaron diversos coloquios para reflexionar sobre las características de la nueva reforma. En especial IXTLI organizó en la Casa del Libro de la UNAM un Coloquio Interinstitucional sobre la Filosofía en la RIEMS, y allí se expuso una vigorosa crítica a la ausencia de las humanidades y de las disciplinas filosóficas. Sin embargo, ningún medio de comunicación dio informes sobre esta crítica y no tuvo efecto alguno en las instituciones auspiciadoras como el Colegio de Bachilleres, IPN, CCH-UNAM y el IEMS del Distrito Federal.

Por su parte, la UNAM fue la única universidad que se deslindó de la RIEMS mediante un desplegado publicado en los periódicos el 25 de marzo de 2009. La UNAM defendía, así, el derecho constitucional de autonomía para tomar decisiones en torno al sentido de la educación en las instituciones a su cargo. Lamentablemente no ha sido así en otras universidades estatales, algunas de las cuales han aceptado, sin más, las directrices de la SEP. De igual forma, las asociaciones filosóficas emitieron diversos análisis, pero ni los medios les dieron una difusión amplia ni las autoridades se dieron por enteradas en lo más mínimo, así como tampoco los tomaron en cuenta. Fue hasta que los representantes de las mencionadas asociaciones y profesores e investigadores pertenecientes a diversas universidades —como el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, la Facultad de Filosofía de la misma, el CCH, la ENP, la UAM, la IEMS del D. F., El Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de



Guadalajara, la Universidad de Guerrero, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y muchas otras— se reunieron el día 18 de marzo de 2009 en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM que se constituyó el Observatorio Filosófico de México (OFM). Se creó, asimismo, una página web y un blog —<http://www.ofmx.com.mx>— donde pueden consultarse todos los documentos producidos en este movimiento.

El OFM publicó un primer boletín donde exponía la situación de las disciplinas filosóficas en el bachillerato; posteriormente se publicó un segundo boletín con el documento “En defensa de la filosofía”, y para nuestra sorpresa tuvimos una adhesión de cientos y luego de miles de estudiantes, profesores e investigadores del país y del exterior. Pero, además, el 27 de abril de 2009 se publicó en el periódico *La Jornada* un resumen de este documento, “En defensa de la filosofía”, que firmaron distinguidos profesores eméritos, todas las asociaciones filosóficas, la Academia de Investigación Científica, la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía, universidades privadas y públicas,

seminarios permanentes, Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, y que posteriormente respaldaron el STUNAM y una gran cantidad de profesores. Ocurrió un fenómeno único en la historia, que dudo vuelva a repetirse: toda la comunidad filosófica se unificó en la exigencia de que se incluyeran las materias filosóficas como obligatorias en la Educación Media Superior.

La resonancia periodística de nuestra exigencia, gracias a *La Jornada*, *Reforma*, *Milenio*, *El Financiero*, *Excélsior*, *El Periódico*, *Proceso* y otras publicaciones,⁸ permitió al Observatorio asumir la interlocución con la Secretaría de Educación Pública. Los representantes del OFM nos reunimos varias veces con una comisión encabezada por el subsecretario de Educación Media Superior, el doctor Miguel Székely Pardo, y finalmente, el 28 de abril de 2009, se entregó al subsecretario una propuesta formal en la que se pedía, a nombre de la comunidad filosófica y científica del país, la emisión de un acuerdo oficial para que se creara el campo disciplinar de Humanidades y dentro de él, las materias filosóficas como **Lógica, Ética, Estética, Introducción a la filosofía** y otras.

El día 29 de abril se recibió la respuesta de la Subsecretaría en donde se acepta la creación del campo disciplinar, pero con dos variantes:

- a) Alternativa 1: que se agregue a las Ciencias Sociales pero anteponiendo “Humanidades

y Ciencias Sociales” y se consideren como obligatorias las disciplinas de **Lógica, Ética, Estética y Filosofía**.

Esta propuesta se sometería a la presentación, discusión y aprobación en el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONAEDU) el 22 de mayo de 2009.

- b) Alternativa 2: se establecerían las mismas medidas pero considerando un campo disciplinar de humanidades, a partir de un amplio debate y consensos en las diversas instancias de la CONAEDU.

El martes 5 de mayo el Observatorio Filosófico de México dio una respuesta aceptando la “alternativa 1”, por razones de tiempo, ya que la Reforma entraría



8. Es curioso que ni la radio ni la televisión se interesaran en hablar el asunto, con excepción de un programa del IMER y uno de televisión por Internet del Distrito Federal, cuyos conductores, que simpatizaban con el movimiento, decidieron darle difusión.

en vigencia en agosto de 2009, aunque reivindicando su lucha por la alternativa 2 que le parecía la más adecuada. Fue por ello que se agregó una nota en la que se decía: “Las humanidades y las ciencias sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de relaciones entre algunos de éstos”. Esta nota abría la posibilidad de incorporar el Área de Humanidades en otro momento que fuera más propicio. El día 22 de mayo se propuso al Consejo Nacional de Educación (CONAEDU), en el marco de su XX reunión, celebrada en la Ciudad de México, la modificación de los acuerdos y ésta fue aprobada **en forma unánime**.

El Acuerdo 488 fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 25 de junio de 2009 con la firma del maestro Alonso Lujambio, secretario de Educación Pública. Mientras tanto, el OFM creó una instancia para el análisis y la discusión de las “competencias filosóficas”. Esa instancia se denominó Consejo Consultivo de la Filosofía Mexicana, el cual, junto con una comisión de la SEP y otra de la ANUIES, llegó a la formulación de las “competencias filosóficas”, aprobadas el 21 de septiembre de 2009 por el Sistema Nacional de Bachillerato.

En agosto de 2009 se iniciaron los nuevos cursos en las preparatorias, y el OFM llegó a la conclusión de que no se había efectuado ningún cambio en los planes y programas de estudio de las instituciones de Educación Media Superior. La SEP no había asumido, en los hechos, su equivocación y no hizo suya



la función de alentar las humanidades en general y la filosofía en particular. En otros términos, había presionado enérgicamente a las instituciones educativas para que adoptaran la reforma, pero en este caso “dejó en libertad” a dichas instituciones para que incorporaran o no las materias.

A partir de la emisión de la RIEMS, en 2008, las universidades e instituciones habían procedido a realizar las reformas correspondientes y los resultados pueden dividirse en tres categorías:

1. Las instituciones que no aceptaron suprimir las materias filosóficas

Entre éstas estuvieron aquellas instituciones que, como el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, no aceptaron la RIEMS y mantuvieron las materias filosóficas.

Otras instituciones, como la UANL, aunque redujeron las materias de filosofía, mantuvieron algunas.

En el caso de la BUAP, se creó un área de Humanidades y se incluyó una materia de Introducción a la filosofía y, en el tercer año, una de epistemología para los estudiantes que van a carreras humanísticas.

2. Las instituciones que cambiaron de nombre a las materias filosóficas sin respetar autonomía y contenidos:

En este caso se encuentran, por ejemplo, El Colegio de Bachilleres (Ciudad de México) que suprimió la materia Ética y Valores y abrió las de Construcción de la Ciudadanía y Formación Humana.

En cuanto a la Universidad de Guadalajara se realizaron en 2008 cambios de nombre y contenidos:

FILOSOFÍA I (antes Problemas Filosóficos) se cambió por Comprensión de la Ciencia

FILOSOFÍA II (antes Problemas del Conocimiento) se cambió por Identidad y Filosofía de vida

Filosofía III (antes Ética) se cambió por Análisis y argumento

3. Instituciones que no imparten materias filosóficas

En los bachilleratos tecnológicos CBTIS (Tecnológico industrial), CBTA (agrícola) o los CETIS, no se ofrece filosofía.

En el CONALEP cada Secretaría de Educación estatal define las disciplinas que forman parte del plan de estudios. En algunos planteles se imparte y en otros no.

Debido a esta situación, y a causa del incumplimiento del Acuerdo 488, el OFM protestó ante las autoridades y éstas convocaron a una reunión con el nuevo subsecretario de Educación Media Superior, en la que se nos informó que la SEP “no podía obligar” a las instituciones que componían el Sistema Nacional del Bachillerato a adoptar el marco disciplinar. Ya hemos visto que éste es sólo un pretexto porque las sociedades certificadoras que han integrado para vigilar el cumplimiento de la reforma, definirán los apoyos económicos que tendrán las instituciones correspondientes. También se insistió en que el método elimina las “disciplinas” y prescribe “competencias disciplinares básicas”, a lo que las autoridades respondieron que el SNB ya había definido y aprobado las competencias filosóficas disciplinares básicas gracias a la participación del Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía.

Pero si lo anterior era grave, lo que siguió fue peor porque las autoridades señalaron que no estaban en condiciones de proseguir con las modificaciones planteadas por el Observatorio, ya que:

1. No se crearía el Área de Humanidades.
2. No se establecerían criterios profesiográficos para el nombramiento de profesores. Este punto es esencial para la preservación de la calidad de la enseñanza de la filosofía, ya que es tradicional que estas materias las impartan personas que cuentan con otro tipo de formación. El cambio de nombres

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Hugo. “Las competencias: proyecto europeo en México y América Latina”, *La Jornada*, 7 de noviembre de 2009.
- ARANDA Luna, Javier. “La reforma de los bárbaros”, *La Jornada*, 29 de abril de 2009.
- ASOCIACIÓN FILOSÓFICA DE GUADALAJARA, “Por qué la filosofía debe formar parte del bachillerato”, *La Jornada Michoacán*, 30 de abril de 2009.
- Boletín de información del Observatorio Filosófico de México*, 5 de febrero de 2010.
- BUEN ABAD Domínguez, Fernando de. “Aberraciones, incoherencias y saqueo intelectual del gobierno espurio. La filosofía amenazada”, *Rebelión*, 3 de mayo de 2009.
- CÓRDOVA Arnaldo, “La filosofía y la reforma del bachillerato”, *La Jornada*, 5 de octubre de 2009.
- Declaración de Santo Domingo, UNESCO, 9 de junio de 2009 en número especial de la revista *Dialéctica* en www.cefilibe.org
- Declaración de la Red de Escuelas de Filosofía, Letras y Humanidades, Jalapa, Veracruz, 26 de junio de 2009 en número especial de *Dialéctica*.
- Declaración de la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía, 1º de febrero de 2010, en revista *Dialéctica* y en el OFM).
- Declaración del Consejo Universitario de la UNAM, 7 de abril de 2010, en favor de la permanencia de la filosofía en el bachillerato.

posibilita el nombramiento de cualquier persona como profesor, con las consecuencias negativas previsibles.

3. No se llevarían a cabo cursos de formación y actualización de profesores. En pocas palabras, una secretaría del gobierno mexicano como la SEP se retractó de sus acuerdos.

¿Por qué la SEP se vio obligada a aprobar la re-inclusión de las disciplinas filosóficas en el bachillerato?

En mi opinión lo hizo por razones coyunturales. En efecto, durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2009 el gobierno tuvo que enfrentar, además de la crisis económica declarada en Estados Unidos, su fracaso para contener la intensa y violenta acción del narcotráfico; la lucha en contra de la pandemia de la influenza, y un problema que les importaba de manera central: las elecciones de medio término que se llevarían a cabo el 1° de julio y en las que se jugaría su situación política. El grupo gobernante no podía aceptar que el *tábano de Sócrates* agregara un elemento nuevo de distorsión, un nuevo ruido, un elemento más en un escenario lleno de tensiones. Por otro lado, nunca se había visto que toda la comunidad filosófica y científica de México se opusiera sin ninguna duda a una decisión gubernamental. En ella se encontraban aliados de la derecha como opositores de la izquierda. Las razones que los animaban eran diversas pero confluían en una sola postura. Esta unificación fue impresionante y ha sido

resultado del crecimiento cuantitativo y cualitativo de la filosofía en México. Todos entendieron que se daría un golpe mortal a la enseñanza de la filosofía en todos los niveles y decidieron defenderla. Pero, además, todavía no se habían expresado otras fuerzas nacionales como los estudiantes y profesores de base que podrían haber realizado acciones con repercusión internacional. Fue por ello que el gobierno decidió cortar por lo sano y tratar de terminar con la movilización pública, firmando unos acuerdos.

Después de esta notificación al OFM por parte del subsecretario de Educación Media Superior, el OFM ha emprendido diversas acciones y se han venido produciendo protestas de la comunidad filosófica:

En primer lugar, el 11 de enero de 2010 una delegación del OFM se entrevistó con el doctor Vernor Muñoz, relator especial de la ONU para el derecho a la educación, y le entregó un documento donde le planteó toda la problemática. El doctor Muñoz mencionó en sus recomendaciones al gobierno mexicano, lo siguiente:

Hay que recordar que el fin último de la educación es dignificar la vida, en todos sus sentidos. Debe por lo tanto fortalecerse la *curricula* con contenidos que apunten a la integralidad del conocimiento y de la formación de las personas y por eso resulta importante garantizar el estudio de la filosofía, las humanidades, la ética y la estética, como materias que permiten potenciar la creatividad y la reflexión crítica de los y las estudiantes, especialmente en la secundaria y en la preparatoria.

De igual manera, el 28 de mayo de 2010 el OFM organizó en el Instituto

Desplegado público en contra de la desaparición de la filosofía como disciplina básica en la Reforma de la SEP, *Boletín*, Núm. 2, 30 de marzo de 2009.

Dialéctica, año 33, número 4, Invierno de 2009. Especial dedicado al movimiento de reivindicación de la filosofía en la EMS por el Observatorio Filosófico de México.

Documento entregado al doctor Vernor Muñoz Villalobos, relator especial de la ONU para el derecho a la educación, número especial de *Dialéctica* y página web del Observatorio Filosófico de México: www.ofmx.com.mx

DUSSEL, Enrique. "¿Por qué la filosofía?" *La Jornada*, 2 de mayo de 2009.

IGLESIAS SEVERO, Jorge Vásquez, Lourdes Ortiz, Greta Trangay, Joaquín Ortiz y Josué Zalapa y "La SEP contra la filosofía" (documento), mayo de 2009.

Informe del relator de la ONU sobre México en www.ofmx.com.mx

LANGÓN, Mauricio (Uruguay), "Aporte a la defensa de la filosofía en México".

NAVARRO, Fernanda. "El rescate de la filosofía", *La Jornada Michoacán*, 4 de mayo de 2009.

Philosophy, a school of freedom, UNESCO, París, p. 98.

Protesta firmada por los asistentes al XV Congreso Internacional de Filosofía, celebrado en la UNAM, 29 de enero de 2010.

"¡Qué la filosofía viva!" *La Vanguardia*, 3 de junio de 2009.

SOLÍS CALVILLO, Antonio. "¡Viva la estupidez!", *La Verdad*, 4 de mayo de 2009.

TORRES, José Alfredo.

de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, con mucho éxito por la participación de representantes de importantes universidades del país, el Coloquio Nacional sobre la Situación de la Filosofía en la Educación Media Superior. Las ponencias serán publicadas en fecha próxima.

Por su parte, la comunidad filosófica nacional ha realizado lo siguiente:

1. Un documento dirigido al Secretario de Educación Pública, suscrito por los asistentes al XV Congreso Internacional de Filosofía, celebrado en la UNAM el 29 de enero de 2010.
2. La Federación Mundial de Sociedades de Filosofía (FISP) emitió una declaración en favor del movimiento de reivindicación de la filosofía por el OFM que se envió a todas las asociaciones de filosofía del mundo el 1º de febrero de 2010. La firman el doctor William McBride, presidente, y el doctor Luca M. Scarantino, secretario (consúltese la revista *Dialéctica* y el OFM)
3. Un boletín de información del Observatorio Filosófico de México, fechado el 5 de febrero de 2010 (véase la revista *Dialéctica*), donde se comunica la retractación de las autoridades respecto de sus acuerdos.
4. La muy importante Declaración del Consejo Universitario de la UNAM, del 7 de abril de 2010, que se pronuncia en favor de la importancia de la filosofía en el bachillerato y exige el



cumplimiento del Acuerdo 488.

5. La declaración dirigida al presidente de la República, licenciado Felipe Calderón, y al secretario de la SEP, maestro Alonso Lujambio, donde se exige el cumplimiento del Acuerdo 488 y se hace notar la gravedad del hecho de que un gobierno no cumpla con sus propios acuerdos. La declaración fue firmada el 3 de diciembre de 2010, en la clausura del XVI Congreso Interamericano de Filosofía, llevado a cabo en Mazatlán, Sinaloa. El texto dice:
Terminó así una primera fase del movimiento de reivindicación de las disciplinas filosóficas en el bachillerato, pero quedan muchas batallas más. Junto

y Gabriel Vargas Lozano, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Torres Asociados, México, 2010.

VARGAS, Gabriel et al. *La filosofía mexicana: ¿incide en la sociedad actual?*, Torres Asociados, México, 2008.

VARGAS LOZANO, Gabriel. "La desaparición de la filosofía en la reforma de la SEP", *La Jornada*, 25 de abril de 2009.

VÁZQUEZ SALAZAR, Alfonso. "Filosofía y neoliberalismo en México", *El revolucionario*, 5 de mayo de 2009.

VEGA SHIOTA, Gustavo de la. "Enfoque sociológico. La filosofía desaparece en la SEP", *La opinión*.

YÁÑEZ, Ángel Xolocotzi. "La filosofía en tiempos panistas", *La Jornada*

Lic. Felipe Calderón Hinojosa
Presidente Constitucional de México

Maestro Alonso Lujambio
Secretario de Educación Pública

A la opinión pública:

La Federación Mundial de Sociedades de Filosofía (FISP); la Sociedad Interamericana de Filosofía (SIF); la Asociación Filosófica de México (AFM); el presidente del XVI Congreso Interamericano de Filosofía, *Dialogo de Lenguas y Culturas*; el Observatorio Filosófico de México (OFM) y el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía (CMPF) solicitamos enérgicamente que se cumpla el acuerdo 488 publicado en el *Diario Oficial* el 23 de junio de 2009, en el que se enmienda la supresión de las disciplinas filosóficas: **ética, estética, lógica e introducción a la filosofía** como materias obligatorias de la Educación Media Superior.

Es grave que el gobierno publique en el *Diario Oficial* un acuerdo, en este caso con la comunidad filosófica nacional, en bien de la formación humanística e integral de los estudiantes, y no lo cumpla.

Atentamente

Mazatlán, Sinaloa, 3 de diciembre de 2010

Dr. William McBride, Presidente de la FISP

Dra. Paulette Dieterlen, Presidenta de la SIF y AFM

Dr. Jaime Labastida, Presidente del XVI Congreso Interamericano de Filosofía

Mtro. Gabriel Vargas Lozano, Coordinador del Observatorio Filosófico de México

Dra. Lilia V. Oliver Sánchez, Presidenta de la Red de Escuelas y Facultades de Literatura, Historia, Filosofía y Humanidades

Lic. Juan Carlos Ayala, Presidente del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, A.C.

Lic. Ausencio Pérez Olvera, Presidente de IXTLI-Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, A.C.

Dr. Omar Moncada Maya, Presidente de Asociación de Historiadores en Ciencias y Humanidades.

Semanal, 31 de mayo de 2009.

YÉPEZ, Heriberto. "La SEP desaparece la filosofía", en www.hyepez.blogspot.com

Sitios de Internet

Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica de la UAM-I: www.cefilibe.org

Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>

con las ciencias, las humanidades deben convertirse en un laboratorio reflexivo a fin de encontrar caminos de justicia para la sociedad; de soberanía y de identidad nacionales frente a una gran maquinaria productivista, consumista y alienante para la cual no hay países ni culturas. Lo que ocurrirá en el futuro

dependerá de la fuerza que muestre la comunidad filosófica y humanística, en colaboración con la científica, para que se pueda defender la libertad de pensamiento y sentar las bases de una sociedad más justa y democrática. La educación integral de los mexicanos es una base fundamental.

J.P. SARTRE: LAS PARADOJAS DE LA SUBJETIVIDAD

Jorge Armando Reyes Escobar*
FFyL., UNAM

Recibido: 3-julio-2011
Aprobado: 2-agosto-2011

RESUMEN: En el presente trabajo se sostiene la tesis de que en la obra filosófica de Jean Paul Sartre se puede encontrar una idea de subjetividad que, lejos de ceñirse al paradigma de la filosofía del sujeto, contiene una crítica al sujeto metafísico y advierte problemáticas como la de la alteridad y la corporalidad. A lo largo de las obras de Sartre se encontrarán cambios o “giros” que nos muestran la dinámica del pensamiento del autor respecto al problema de la subjetividad y su esfuerzo por concebirla en un escenario materialista.

PALABRAS CLAVE: Subjetividad, conciencia, para-sí, intersubjetividad, corporalidad.

Vivir es no conseguir.
Fernando Pessoa

Introducción

La discusión acerca del concepto de subjetividad en la obra de Jean-Paul Sartre parecería no merecer mayor atención debido a la idea ampliamente generalizada¹ de que el filósofo francés siempre permaneció atado al paradigma de la filosofía del sujeto. Así pues, se afirma que sus tesis acerca de la conciencia y la intersubjetividad nunca respondieron satisfactoriamente al problema del solipsismo; que su

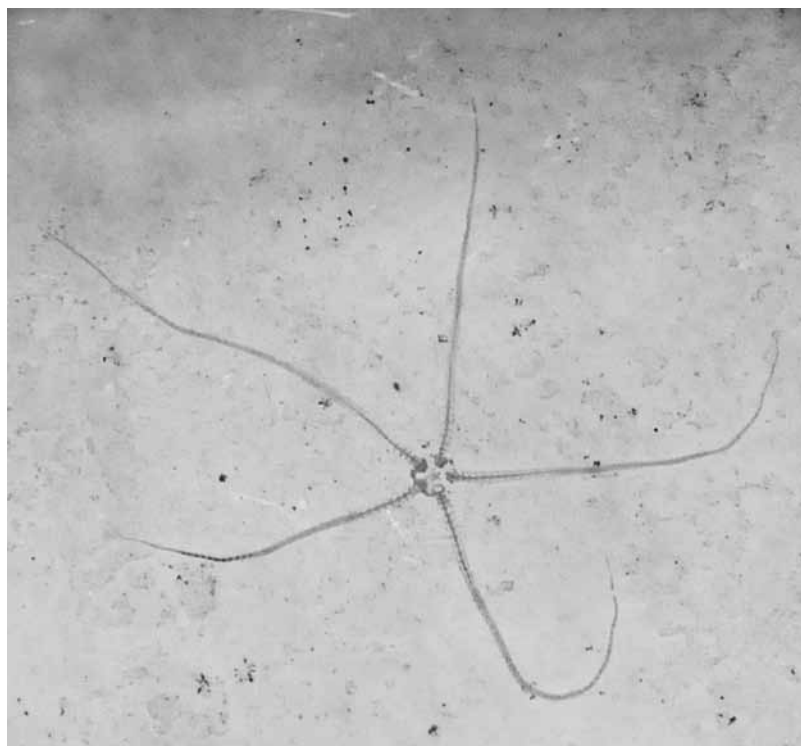
famoso *dictum* “la existencia precede a la esencia” es una frase metafísica; y que el existencialismo no pasa de ser una variante del humanismo burgués que se basa en la creencia de una libertad irrestricta que puede moldearse a placer prescindiendo del contexto socio-histórico. Como sostuvo Heidegger: “Sartre, en cambio, formula así el postulado fundamental del existencialismo: La *existencia* precede a la *esencia*. Él entiende aquí *existentia* y *essentia* en el sentido de la Metafísica que desde Platón dice: la *essentia* precede a la *existentia*. Sartre le da vuelta a esta frase. Pero el reverso de una frase metafísica

* Doctor en filosofía.
Profesor del Colegio de Filosofía y del Posgrado de Filosofía en la FFyL, UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

1. Martin Heidegger, *Carta sobre el humanismo*, Hermen Ediciones, México, 1991, p. 81.

sigue siendo una frase metafísica”. Sin embargo, voy a sostener la tesis de que estas ideas se basan en una comprensión sesgada de la obra de Sartre y que posturas “novedosas” y “revolucionarias” acerca de la deconstrucción del sujeto metafísico de la modernidad están presentes desde los primeros escritos sartreanos: la idea del sujeto descentrado, la recuperación de la corporalidad, la crítica a la metafísica de la presencia, el reconocimiento del papel que desempeña la estructura social en la constitución de la subjetividad no son ideas exclusivas de Derrida, Lacan y Foucault, sino que fueron temas trabajados —que no resueltos— por Sartre a lo largo de toda su producción filosófica, desde su idea del sujeto como un constructo imaginario y como un límite irrealizable en la *Trascendencia del ego*, su negación de la naturaleza humana en *El ser y la nada*, hasta su negación de la idea abstracta de hombre en la *Crítica de la razón dialéctica*.

No obstante, hay que reconocer que sí hay una paradoja en el desarrollo sartreano de la idea de subjetividad, pues al igual que Descartes y Kant hace constante referencia a la capacidad reflexiva de la subjetividad, pero lo hace para responder a las polémicas abiertas por Nietzsche, Husserl y Heidegger en torno al estatus precario de la idea de sujeto. De esta manera, Sartre intenta reconstruir una noción reflexiva de subjetividad que al mismo tiempo haga justicia al reconocimiento de la finitud y corporalidad humanas. El problema es que no siempre es claro en qué puntos logra este propósito y en cuáles no. Veamos a continuación cómo se desarrolló la idea de subjetividad en Sartre.



Radicalización de la fenomenología husserliana

En la *Trascendencia del ego* (1936) Sartre ataca la noción husserliana del sujeto como un ego trascendental.² Para Sartre no existe un ego que sea la fuente de toda acción, pensamiento o emoción, sino que el ego es un constructo imaginario, una creencia que está en continua creación y es externa a la conciencia. El ego (el “yo” y el “mí”) es un producto sintético de la conciencia, algo unificado y no unificante. Contra Husserl, Sartre afirma que el ego es trascendente, no trascendental, es decir niega que éste sea un objeto, un núcleo personal de la conciencia, un sujeto unitario y originario a partir del cual se origine todo sentido y significado.

2. Para Husserl el ego trascendental es el ego que permanece como residuo irreductible después de haber sido sujeto a la reducción fenomenológica.

Por el contrario, el ego es trascendente a la conciencia, es decir, no es trascendental porque no es la condición de posibilidad de todo acto de conciencia, no es lo que constituye al fenómeno; más bien es trascendente porque es un objeto constituido por actos intencionales que el ego por sí mismo no puede producir. Por ejemplo, cuando digo “yo me rasuro” ese *rasuro* no designa la actividad que lleva a cabo la reducción fenomenológica, únicamente es un objeto producido y que es sede de una serie de fenómenos que la ciencia puede estudiar como cualquier objeto del mundo (el mundo de los fenómenos psíquicos). Sobra decir que ese ego no es la subjetividad. Sólo la conciencia es trascendental y, propiamente hablando, es impersonal. La conciencia no es una cosa ni una substancia, sino que es una actividad intencional, es decir, un apuntar hacia algo afuera de ella misma, la conciencia es real en la medida en que se dirige a un objeto diferente de ella misma; y es impersonal porque no individualiza a ningún sujeto en particular, simplemente designa la estructura universal de una espontaneidad que se dirige a objetos, es una referencia abstracta a una actividad común a todos los hombres.

Así como Husserl había radicalizado la idea cartesiana del sujeto negando que la conciencia trascendental pudiera caracterizarse como una substancia pensante, Sartre retoma a su vez esta idea y va más allá de ella radicalizando el concepto husserliano de intencionalidad, pues si tomamos en un sentido estricto la tesis de que la conciencia no es una substancia sino

una actividad intencional, entonces el ego trascendental, como una cosa subsistente por sí, no existe, esto es, niega la identificación del sujeto con un ego trascendental. Lo que permanece es un ego trascendente, entendido como una totalidad de estados, acciones y cualidades, un constructo artificial que tendemos a imaginar como una fuente de los sentimientos y de la conducta, pero que en realidad es producto de una síntesis. Es decir, el ego es *en-soi*:

... no apresamos al Ego como si fuera finalmente una fuente creadora pura más acá de las cualidades... Si el Ego aparece como más allá de cada cualidad o aún de todas, es porque es opaco como un objeto... En efecto, el Ego, en tanto que objeto es pasivo.³

Así pues, para Sartre el ego no es una instancia constituyente, más bien es la conciencia la que hace posible la unidad y la personalidad del “yo”; no sólo es el ego externo a la conciencia, sino que ni siquiera está permanentemente presente en la conciencia. Es el acto reflexivo el que constituye al ego:

[El Ego] no aparece más que en ocasión de un acto reflexivo. En ese caso la estructura compleja de la conciencia es la siguiente: hay un acto irreflexivo de reflexión, sin Yo;⁴

por ejemplo, cuando veo un árbol soy consciente *del* árbol, no soy inmediatamente consciente de *mí mismo mirando el* árbol, aunque puedo adquirir autoconciencia mediante el acto reflexivo. La conciencia no es sólo conciencia de un objeto trascendente, sino que

3. J. P. Sartre, *La trascendencia del ego*, Ediciones Calden, Buenos Aires, 1968, pp. 54-55.

4. *Ibid.*, p. 31.



además también es autoconciencia, o sea conciencia de sí misma, pero a diferencia de otros objetos el ego sólo puede percibirse de manera oblicua, pues no puedo observar la actividad de mi propio ego:

...lo que impide radicalmente adquirir conocimientos reales sobre el Ego, es su manera muy especial de darse a la conciencia. En efecto, el Ego no aparece más que cuando no se lo mira.⁵

Dado que el ego no se localiza en la conciencia, no es posible descubrirlo mediante la introspección. Volviendo al ejemplo anterior, el término “mí mismo” no denota un sujeto misterioso que se oculte dentro de mi conciencia, sino sólo a la conciencia en la medida en que es la actividad de dirigirse al árbol. Eso significa que nunca podemos conocernos a nosotros mismos en un sentido real y absoluto, y el conocimiento externo —por medio de la observación e interpretación de la conducta— es necesariamente falso porque equivale a creer que mi ego es un fundamento originario:

... tratando de apresar al Ego por sí mismo y como objeto directo de mi conciencia,

5. *Ibid.*, p. 63.

recaigo sobre el plano irreflexivo y el Ego desaparece con el acto reflexivo.⁶

Es decir, la *Trascendencia del Ego* proporciona sólo una imagen de lo que la subjetividad *no* es demostrando que no es un ego trascendental. De hecho, el sujeto está casi ausente del texto dado que el argumento de Sartre es que

Esta conciencia absoluta, desde el momento en que queda purificada del Yo, no tiene más nada que se parezca a un *sujeto*.⁷

Para precisar las diferencias que existen entre el *cogito* de Descartes y Husserl y su propia concepción de la conciencia, Sartre distingue tres tipos de conciencia para mostrar que el sujeto, “el yo pienso que acompaña a todas mis representaciones” no es ni el origen ni el punto de partida de la subjetividad, sino sólo un producto decantado de ésta. La conciencia de primer grado, o conciencia no posicional de sí misma, no se pone a sí misma como objeto de una reducción fenomenológica, sino que es pura actividad intencional dirigida a objetos trascendentes.⁸ El *cogito*, por el

6. *Ibid.*, p. 64.

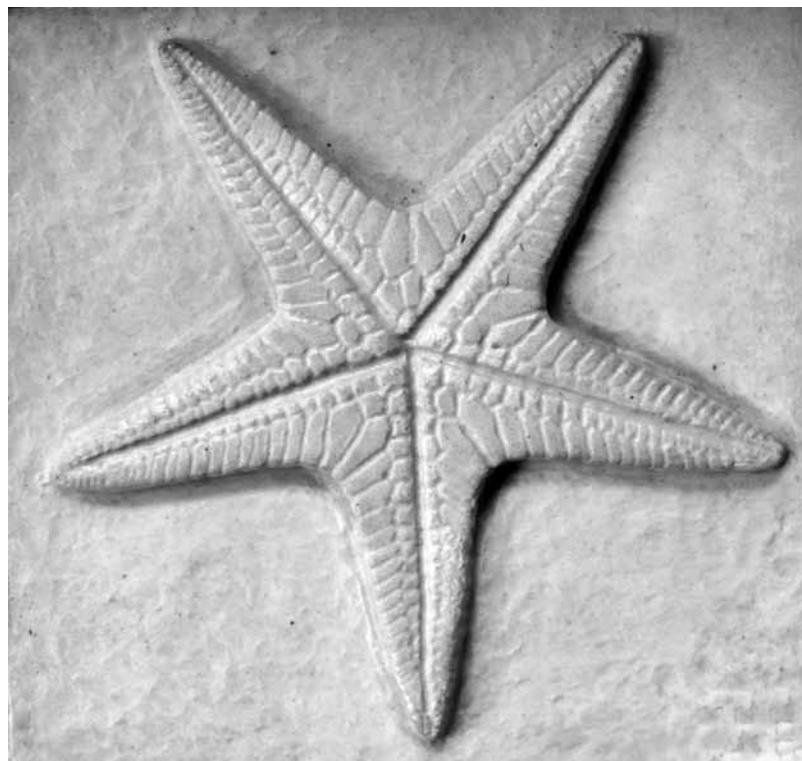
7. *Ibid.*, p. 80.

8. Un ejemplo de la conciencia de primer grado es “percibo un árbol”; ahí la conciencia no

contrario, presupone ya una operación reflexiva en la que la conciencia vuelve sobre sí misma, convirtiéndose así en autoconciencia, y el “Yo” que surge de esa objetivación no es otra cosa que la autoconciencia refleja de esa conciencia de primer grado. La conciencia de segundo grado es reflexiva, pero es aún no posicional, esto es, al decir “en este momento yo estoy percibiendo un árbol” estoy reflexionando ya acerca de la actividad de percibir pero sin referirla a un sujeto. Éste aparece sólo en la conciencia de tercer grado, la conciencia posicional de sí mismo, es el momento en que le adscribo a un *ego* en particular ciertas percepciones u otros estados de conciencia (por ejemplo, yo, Jorge Reyes, percibo ese árbol). Pero este sujeto no es la piedra de toque de la subjetividad, porque la conciencia *impersonal* de primer grado es la condición trascendental básica para que aparezca la conciencia *personal* de tercer grado; es decir es constituido y no constituyente:

El Ego no es nada fuera de la totalidad concreta de los estados y las acciones que soporta. Sin duda es trascendente a todos los estados que unifica, pero no como una X abstracta cuya misión es solamente la de unificar: más bien es la totalidad infinita de los estados y de las acciones que no se deja jamás reducir a *un estado a una acción*.⁹

He aquí una primera distinción entre sujeto y subjetividad. El sujeto sería la conciencia de tercer grado, una conciencia que no es inmediata ni puede conocerse a priori, sino que su génesis



está fuera de ella misma y se sustenta en la actividad irreflexiva de la conciencia de primer grado. Esta última sería la subjetividad. El problema es que, aunque Sartre no reduce la subjetividad al *ego* cartesiano, aún sigue concibiéndola desde el punto de vista de la conciencia y sin tomar en cuenta la corporalidad.

Ontología de la Intencionalidad

En contra de lo que se ha supuesto, la “ruptura” en el pensamiento sartreano no es entre el *Ser y la nada* y la *Crítica de la razón dialéctica*, sino que debemos hablar de dos rupturas, la primera de ellas se localiza entre la *Trascendencia del ego* y el *Ser y la nada*, pues mientras que en la primera obra la conciencia era impersonal y separada del mundo en la segunda obra Sartre —siguiendo a Heidegger— le da a la conciencia un estatus ontológico

⁹ se refiere a ningún sujeto, sino sólo a la percepción del árbol.
9. *Ibid.*, p. 51.

distinto, colocándola **en** el mundo, con lo cual la conciencia adquiere una estructura personal como “para-sí”. Este “situarse en el mundo” persistirá en el hombre dialéctico e histórico de sus siguientes obras. Es en el *Ser y la nada* donde Sartre esboza su concepción positiva de la subjetividad en el marco de una ontología de la intencionalidad, aunque al igual que en su obra anterior, sostiene que la noción de sujeto trascendental es inútil y dañina. ¿Por qué una ontología de la intencionalidad? Porque el proyecto global de *El ser y la nada* se estructura en torno a dos métodos: una ontología objetiva de la totalidad y una filosofía fenomenológica orientada desde el punto de vista del sujeto reflexivo. Al principio puede parecer que Sartre enfoca su investigación desde la perspectiva de la totalidad del ser, del en-sí, pero la cuestión de la constitución de la intencionalidad es el auténtico comienzo del libro: con el ser en-sí se responde a la duda de que “el ‘algo’ del que la conciencia es conciencia” no sea un mero fenómeno que se agote en su aparecer ante la conciencia; mientras que con el ser para-sí se responde a la pregunta acerca del ser original del sujeto intencional. Sin embargo, estos dos polos de la “ontología fenomenológica” no son simétricos, pues en la medida que el para-sí es en sí mismo intencionalidad adquiere preeminencia sobre el ser en-sí, con lo cual el punto de vista de la subjetividad es el telón de fondo sobre el cual Sartre despliega su ontología. Desde este punto de partida define qué es lo que entiende por sujeto y por subjetividad:

No sólo la subjetividad pura, si es dada previamente, no logra trascenderse para poner lo objetivo, sino que también una

subjetividad ‘pura’ se desvanecería. Lo que puede llamarse propiamente subjetividad es la conciencia (de) conciencia,¹⁰

lo que significa que la subjetividad es una reflexividad espontánea y no teorizada, ni posicional ni tética, que está dirigida a algo distinto de ella misma. Es esta reflexividad de la conciencia, su presencia a sí, lo que constituye el *pour-soi* y por lo tanto la personaliza: “El para-sí es sí mismo *allá*, fuera de alcance, en las lejanías de sus posibilidades. Y esta libre necesidad de ser allá lo que se es en la forma de la carencia constituye la ipseidad o segundo aspecto esencial de la persona”.¹¹ La conciencia se hace personal únicamente cuando es reflexiva y presente ante sí; sólo una falsa hipostatización hace que confundamos el efecto con la causa y transforma el producto de la reflexividad (el ego) en el núcleo esencial de la subjetividad, porque el *soi* no puede ser anterior a la conciencia dado que necesita la naturaleza reflexiva de la conciencia para aparecer.

Aquí es necesario distinguir entre para-sí y conciencia. Ni la conciencia ni el para-sí existen en forma separada, el para-sí es ser autoconsciente; y de hecho, Sartre usa el término de manera intercambiable en contextos donde no importa la distinción entre el individuo en el mundo y la conciencia individual acerca del mundo, pero cuando Sartre quiere precisar, por ejemplo, el tema de

10. J.P. Sartre, *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, París, 1943, p. 29. Tomo en cuenta también la edición española de *El ser y la nada*, Altaya, Madrid, 1993, p. 31. A continuación el número de página de la edición española aparecerá en seguida del número de página de la edición original.

11. *Ibid.*, p. 148.

la corporalidad nunca sustituye “para-sí”. El para-sí (cada uno de nosotros) es el ser que realiza la actividad negadora de la conciencia, y esa conciencia está asociada con la carencia que obliga al para-sí a crearse distintas determinaciones.

Esta reflexividad del para-sí es lo que constituye la subjetividad para Sartre. El sí [soi] es, gramaticalmente, un término reflexivo que indica la relación del sujeto consigo mismo, pero la subjetividad no puede ser sí porque de otra manera no habría reflexividad y el *soi* desaparecería:

De hecho, el *sí* no puede captarse como un existente real: el sujeto no puede *ser* sí, pues la coincidencia consigo mismo hace, según hemos visto, que el *sí* desaparezca. Pero tampoco puede *no* ser sí, ya que el sí es indicación del sujeto mismo. El *sí* representa, pues, una distancia ideal en la inmanencia del sujeto con relación a él mismo; una manera de *no ser su propia coincidencia*, de hurtarse a la identidad poniéndola al mismo tiempo como unidad.¹²

El sí no puede habitar en la conciencia, es un ideal, un límite, por lo que el para-sí es sólo sí en un sentido irrealizable. Esto pone en duda la crítica que Derrida le hace a Sartre,¹³ según la cual este último habría permanecido atado a la tradición metafísica que identificaba ser y presencia. Esa visión no es válida, primero, porque el ser en el sentido de en-sí no está “presente” para Sartre:

El ser que es presente a... no puede ser, pues, *en-sí* en reposo; el en-sí no puede ser presente, así como no puede ser pasado: pura y simplemente, *es*.¹⁴

En segundo lugar, la presencia a sí es una forma de no coincidir consigo mismo, es una forma de escapar de la identidad,¹⁵ pues si el para-sí está presente ante sí mismo es que puede distanciarse de lo que es, puede ser una ruptura en el seno del ser. Es un sujeto que nunca coincide plenamente consigo mismo:

En el mundo antiguo se designaba la cohesión profunda y la dispersión del pueblo judío con el nombre de ‘diáspora’. Esta palabra nos servirá para designar el modo de ser del Para-sí: es diaspórico. El ser en-sí no tiene sino una dimensión de ser, pero la aparición de la nada como lo que *es sido* en el corazón del ser complica la estructura existencial haciendo aparecer el espejismo ontológico del Sí.¹⁶

El para-sí no es un ser (en el sentido de fundamento ontológico de lo existente) porque no tiene otra realidad más que la de ser nihilización del ser:

Su realidad es puramente *interrogativa*. Si puede preguntar y poner en cuestión, se debe a que él mismo esta siempre *en cuestión*; su ser nunca es *dado*, sino *interrogado*, ya que está siempre separado de sí mismo por la nada de la alteridad; el para-sí está siempre en suspenso porque su ser es un aplazamiento permanente.

12. *Ibid.*, p. 119 (110-11).

13. “No sólo el existencialismo es un humanismo, sino que el suelo y el horizonte de lo que Sartre llama su ‘ontología fenomenológica’... siguen siendo la unidad de la realidad-humana. En tanto describe las estructuras de la realidad-humana, la ontología fenomenológica es una antropología filosófica”, J. Derrida, *Márgenes de la filosofía*, Cátedra, Madrid, 1989, p. 152.

14. J. P. Sartre. *L’être et le néant... op. cit.*, p. 165 (153).

15. Cuando aquí se critica a la identidad no se hace referencia a la identidad personal (la *self-identity* de la filosofía analítica), sino a la identidad metafísica entre ser y aparecer, es decir, “lo Mismo”, el *substratum* metafísico que soporta cualidades y atributos.

16. *Ibid.*, p. 182 (168).

Si pudiera alcanzarlo alguna vez, la alteridad desaparecería al mismo tiempo.¹⁷

De esa manera, la subjetividad es el momento intencional desde el cual constituyo al objeto, pero ella misma no puede ser objeto, no se puede dar nunca “ante los ojos”.¹⁸

Así pues, Sartre critica una comprensión de la subjetividad basada en la identidad metafísica y la autocerteza. Pero lo más importante es cómo introduce la corporalidad como constitutiva de la subjetividad. Para Sartre el cuerpo no es el instrumento de la conciencia, sino que (aunque suene paradójico) la conciencia es su cuerpo y no es su cuerpo: la conciencia es puramente humana e inconcebible fuera del hombre; pero “no es nada” y no puede —como intencionalidad— actuar concretamente sobre la materia. Según Sartre, mientras se quiera explicar qué es lo que conecta mente y cuerpo no estamos en el ámbito de la subjetividad, pues estaríamos tratando al cuerpo solamente como un objeto:

El problema del cuerpo y de sus relaciones con la conciencia se ve a menudo oscurecido por el hecho de que se comience por considerar al cuerpo como una *cosa* dotada de sus leyes propias y susceptible de ser definida desde afuera, mientras que la conciencia se alcanza por el tipo de intuición íntima que le es propia.¹⁹

17. *Ibid.*, p. 713 (640).

18. Esta concepción de la no coincidencia del para-sí se asemeja no poco a la noción de Derrida de *différance*, ya que comparten tres características: ambas son una no coincidencia, las dos son una diferenciación y las dos son productoras de diferencia. Además, el análisis sartreano de la presencia a sí del para-sí anticipa la crítica de Derrida a Husserl en *La voz y el fenómeno*.

19. J. P. Sartre..., *op. cit.*, p. 365 (330).



Para Sartre, ser cuerpo es el modo de existencia de la conciencia y es una condición necesaria —toda conciencia tiene que ser cuerpo sensible— para constituir y manipular la materialidad del objeto, aquello por lo cual las cosas se descubren para mí: “El ser para-sí debe ser íntegramente cuerpo e íntegramente conciencia: no puede estar *unido* a un cuerpo”.²⁰ El cuerpo es el punto de vista sobre el mundo, pero es el punto de vista respecto al cual yo no puedo tomar un punto de vista.

Aquí Sartre introduce una distinción sumamente interesante entre el cuerpo y la corporalidad. Es decir, por un lado estaría el **cuerpo** como objeto de conocimiento —de la anatomía, las ciencias de la conducta, etcétera—, como cuerpo “para otro”, el cual no proporciona ningún acercamiento a la subjetividad, pues no obtengo más que una visión fragmentaria y fija: por ejemplo, si veo mis ojos en un espejo puedo ver su imagen,

20. *Ibid.*, p. 368 (332).

pero no podré “verlos viendo” y, por ende, tampoco podré saber nada acerca de mi subjetividad. Es decir, conoceré mi cuerpo como un objeto cualquiera, pero no mi corporalidad, entendida como un existenciaro fundamental que denota el modo en el que yo siempre soy: “Análogamente, *veo* mi mano tocar los objetos, pero no la *conozco* en su acto de tocarlos”.²¹ Por otro lado, tendríamos el momento de la corporalidad como constituyente de la subjetividad que aparece en el “cuerpo como ser-para-sí”, el cual no es nunca un dato que pueda conocer:

En cierto sentido, pues, el cuerpo es una característica necesaria del para-sí: no es verdad que sea el producto de una decisión arbitraria de un demiurgo, ni que la unión del alma y el cuerpo sea el acercamiento contingente de dos sustancias radicalmente distintas, sino que, por el contrario, de la naturaleza misma del para-sí deriva necesariamente que el para-sí sea cuerpo,²²

esto es, la subjetividad no trata el problema de la unión de la conciencia y el cuerpo, sino que la subjetividad existe en tanto es cuerpo-conciencia, la conciencia existe en el cuerpo que es y no podría ser de otra manera.

Esto hace pensar que para Sartre la subjetividad no tiene como fundamento originario la actividad de la conciencia, sino que es esencialmente pasividad, cosa que Sartre trata de demostrar fenomenológicamente, mostrando que en el caso del para-sí la conciencia se encuentra en situación, comprometida como cuerpo en el seno del mundo. Toda subjetividad tiene que reconocer que por



sí misma no se ha dado la corporalidad y que ninguna acción intencional puede darle corporalidad a la subjetividad:

Así, el para-sí está sostenido por una contingencia permanente que él asume por cuenta propia y se asimila sin poder suprimirla jamás. En ninguna parte el para-sí la encuentra en sí mismo, en ninguna parte puede captarla ni conocerla, ni siquiera por el cogito reflexivo, pues la trasciende siempre hacia sus propias posibilidades [...] ¿Qué es la pasividad? Soy pasivo cuando recibo una modificación de la cual no soy yo el origen, es decir, ni el fundamento ni el creador. Así, mi ser soporta una manera de ser que no tiene su fuente en él mismo.²³

De tal modo, la subjetividad no tiene como fundamento un acto de autodonación ni de autoconciencia,

^{23.} *Ibid.*, p. 371 y 25 (336 y 27).

^{21.} *Ibid.*, p. 366 (331).
^{22.} *Ibid.*, p. 372 (336-7).

sino un momento pasivo que nunca lo asumimos mediante la representación cognitiva, la subjetividad es una forma de relacionarnos con la facticidad que somos: “Llamaré subjetividad a la objetividad que no he elegido”.²⁴

Desde la subjetividad, el parási, Sartre plantea el problema de la intersubjetividad y la alteridad. Éste es uno de los puntos más ambiguos del planteamiento sartreano, ya que si bien parte del *cogito* para acceder al problema de la intersubjetividad, la noción sartreana del ser para-el-otro está más próxima a la relación intersubjetiva que sus predecesores: Husserl, Hegel y Heidegger. Como se mencionó antes el punto de partida es el *cogito*:

...el único punto de partida posible era el cogito cartesiano. Sólo éste, por otra parte, nos sitúa en el terreno de esa necesidad de hecho que es la existencia ajena”.²⁵

La subjetividad de la intencionalidad continúa siendo el fundamento de la intersubjetividad porque Sartre considera que la relación intersubjetiva no puede pensarse desde la perspectiva del observador neutral que describe cómo se encuentran dos subjetividades que le son ajenas, sino que la experiencia del otro es siempre *mi* experiencia, la relación con el otro no se vivencia como una totalidad externa porque no puedo separarme de mi propio ser. No obstante, esto no significa que la subjetividad sartreana sea una subjetividad inmanente, pues la presencia del otro es una negación

de la interioridad inmediata, activa y recíproca; es decir, no es una subjetividad que constituya al otro mediante su propia actividad, sino que el otro escapa a la actividad de la conciencia trascendental. Originalmente el otro no es un objeto en el mundo ni un “otro yo” orientado hacia los entes intramundanos, porque si lo fuera tendría que estar incluido dentro de mi proyecto y podría reducirse a una presencia más; pero el otro es aquel que “no soy yo” y por ello está fuera de mi constitución del mundo:

Es verdad también que la significación de ‘prójimo’ no puede provenir de la experiencia ni de un razonamiento por analogía operado con ocasión de la experiencia, sino que, muy por el contrario, la experiencia se interpreta a la luz del concepto de *prójimo*.²⁶

En este sentido el otro es extramundano y la relación con él no se reduce a la epistemología, no puede ser objeto de una reducción fenomenológica porque el encuentro con él no está mediado por mi horizonte de comprensión, no parece como un ente más sino como aquello que yo no soy.

¿No contradice lo anterior la concepción sartreana de la mirada, según la cual ésta me convierte en una “trascendencia trascendida” en el mundo del otro, un montón de determinaciones inmóviles como las de cualquier otro objeto? No, porque Sartre distingue entre un encuentro originario con el otro de un encuentro no originario, sólo en el primero el otro no es ni un objeto en el mundo ni un sujeto para el mundo, sólo

24. *Ibid.*, p. 375 (339).

25. *Ibid.*, p. 308 (280).

26. *Ibid.*, p. 289 (262).

en la segunda perspectiva tiene estas dos últimas características. Supuestamente, en el fenómeno de la mirada el otro-sujeto me convierte en un objeto de su mundo, al mirarme sentado en una banca me convierto en un objeto como la banca o el prado; cuando yo lo miro, a mi vez, se convierte en un objeto en mi mundo (por ejemplo, un mirón viéndome descansar en el parque). Sin embargo, para Sartre el otro sujeto es la única forma real del encuentro con el otro:

En la revelación y por la revelación de mi ser-objeto para otro debo poder captar la presencia de su ser-sujeto... He señalado que yo no podría ser objeto para un objeto: es menester una conversión radical del prójimo, que lo haga escapar a la objetividad.²⁷

El otro es originariamente un sujeto, *pero no un sujeto para el mundo*, él no se dirige al mundo sino a mí; a diferencia de Husserl, para quien el hecho de que el otro me percibiera era sólo una de tantas posibilidades de captar cosas en el mundo, Sartre afirma que la experiencia del otro dirigido a mí tiene que distinguirse de la experiencia de estar dirigido a cosas.

La subjetividad histórica

En los escritos posteriores, desde la *Crítica de la razón dialéctica* hasta el *Idiota de la familia*, pasando por los *Cuadernos para una moral*, aparece el segundo “giro” en la concepción sartreana de la subjetividad, pues ésta no se entenderá más desde el punto de vista del para-sí,

pues aunque Sartre mantiene su enfoque de la subjetividad personalizada que es ya siempre en el mundo, sus aproximaciones a Freud (por intermedio de Lacan) y a Marx transformaron sus nociones de conciencia y subjetividad hasta el punto de reemplazar la noción de conciencia por la de “lo vivenciado” (*vécu*), la cual se caracteriza por la opacidad y la carencia de conocimiento absoluto. Lo *vécu* sería, desde el punto de vista fenomenológico, la subjetividad, y, desde el punto de vista científico, la vida psíquica. Así pues, el sujeto para el último Sartre no puede identificarse sin más con el para-sí de la conciencia. La conciencia no puede equipararse con la subjetividad no sólo porque la subjetividad está transida por la pasividad que la actividad consciente no se ha dado, sino también porque es subjetividad histórica:

Yo en relación al hecho histórico: objeto delante de mi conciencia, y al mismo tiempo entro en una subjetividad que no es pensada por nadie, una subjetividad ignorante-ignorada, un más allá del saber que *es* sobre todo la Historia. Una subjetividad que no es más subjetividad porque ella no puede alcanzarse a sí misma mediante la reflexividad.²⁸

Es decir, la reflexividad no es garantía de pleno autoconocimiento porque la subjetividad no es un producto exclusivo de la conciencia del sujeto, sino que es una pasividad inmersa en la historia: “La Historia: subjetividad sin sujeto; conciencia sin translucidez: objetividad en el seno de lo subjetivo; subjetividad obrando por la objetividad”.²⁹ La

28. J.P. Sartre, *Cahiers pour une morale*, Gallimard, París, 1983, p. 46.

29. *Ibid.*, p. 51.

27. *Ibid.*, p. 314 (285).

noción de experiencia vivida demuestra especialmente la imposibilidad del sujeto de ser plenamente autoconsciente porque lo vivido —paradójicamente— es una totalización constante pero que nunca puede verse a sí misma desde afuera para explicar en qué consiste esa totalidad. En ese sentido lo vivido muestra la imposibilidad de que el autoconocimiento reflexivo sea el fundamento de la subjetividad:

Lo que yo llamo lo vivido [*vécu*], es precisamente el conjunto del proceso dialéctico de la vida psíquica, un proceso que permanece necesariamente opaco a sí mismo pues es una constante totalización, y una totalización que no puede ser consciente de lo que ella es [...] En ese sentido lo vivido es siempre susceptible de comprensión, nunca de conocimiento.³⁰

Si la subjetividad no puede identificarse a sí misma plenamente con la naturaleza de sus acciones y productos (y así decir: “la subjetividad es el pensamiento” o “la subjetividad son las relaciones sociales”, etcétera) se debe a la manera en que se vivencia la subjetividad, sus momentos no son sólo representaciones, sino que está formada por la humanidad (el entramado de relaciones sociales), la corporalidad y la autoconciencia, por lo cual no podemos identificar un solo elemento e identificarlo con la subjetividad:

Así, en el *Ser y la nada*, lo que usted podría llamar la ‘subjetividad’ no es lo que hoy sería para mí: el pequeño desplazamiento en una operación por la cual una interiorización se reexterioriza ella misma en acto... El

30. J. P. Sartre, *El escritor y su lenguaje. Situations IX*, S, Losada, Buenos Aires, 1973, pp. 83-84.



individuo interioriza sus determinaciones sociales: interioriza las relaciones de producción, la familia de su infancia, el pasado histórico, las instituciones contemporáneas; después reexterioriza todo eso en los actos y las elecciones que nos vuelven a remitir necesariamente a todo lo que ha sido interiorizado.³¹

De este modo, la subjetividad trasciende el estrecho ámbito de la vida cognitiva y del ponerse en el mundo para reconocer que los otros han ido constituyendo mi subjetividad, al mismo tiempo que ésta experimenta la pasividad de la corporalidad; en pocas palabras, es una subjetividad que se vive como cuerpo y que está transida

31. *Ibid.*, pp. 77-78.

por las determinaciones sociales. Pero esto no significa la aniquilación de la subjetividad, pues, aunque ésta no sea pensable más que como historia, corporalidad y lenguaje, aún retiene una paradójica existencia absoluta:

la subjetividad no es *nada* para el saber objetivo puesto que ella es no-saber, y sin embargo el fracaso muestra que existe absolutamente.³²

No se trata de irracionalismo kierkegaardiano, sino de un intento de hacer frente a las paradojas de mantener una concepción de la subjetividad en un escenario materialista. La subjetividad se está construyendo siempre.

Con esto, Sartre comienza a resaltar la constitución de la subjetividad mediante las fuerzas de la estructura social y el proceso histórico. Por ejemplo, en el *Idiota de la Familia* describe cómo se estructura la subjetividad del niño por medio de la internalización de los cuidados maternos:

por este amor y, mediante él, por la persona misma [...] el niño se pone de manifiesto a sí mismo. Es decir, él no se descubre solamente por la propia exploración que hace de sí y por sus 'sensaciones dobles' sino que él conoce su carne por las presiones, los contactos extraños, las caricias [...] El cuerpo acariciado se descubre en su pasividad a través de un descubrimiento extraño.³³

Esto está muy alejado de las interpretaciones tradicionales acerca de Sartre según las cuales la subjetividad, así como las características personales,

se formaban a partir de un proyecto libremente elegido por una conciencia desencarnada. En contraste, aquí podemos ver cómo para Sartre, en primer lugar, la subjetividad no es el producto de una conciencia solipsista sino que depende de la presencia de los otros; y, en segundo lugar, que la subjetividad tiene una génesis pasiva e histórica dependiente de la corporalidad y no de un acto fundante de la conciencia.

Esto se hace más obvio en la *Crítica de la razón dialéctica*, donde Sartre afirma que "...el hombre no existe"³⁴ pues el concepto de hombre no tiene significado fuera de las estructuras del proceso histórico y que "el concepto del hombre es una abstracción".³⁵ Sin embargo, el propósito de Sartre no es eliminar la subjetividad y entronizar las estructuras históricas y sociales en las que nos encontramos. Por el contrario, su propósito es mantener ambos polos de

...la contradicción perpetuamente resuelta y perpetuamente renovada del hombre-productor y del hombre-producido, en cada individuo y en el seno de toda multiplicidad.³⁶

Esto es, cuando afirma que "el hombre no existe" porque el concepto de hombre nunca aparece en una intuición concreta,³⁷ lo que quiere dar a entender es que sólo en la reproducción de la vida aparece la subjetividad, ésta sólo

34. J.P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Gallimard, París, 1960.

35. *Ibid.*, p. 183.

36. *Ibid.*, p. 158.

37. Ésta es una idea muy similar a la que sostiene Foucault en *Las palabras y las cosas* respecto de que "el hombre no existía" y que es un producto epistemológico propio de cierta etapa de la cultura occidental, pero que no designa algo existente por sí.

32. *Ibid.*, p. 126.

33. J.P. Sartre, *L'idiot de la famille*, I, Gallimard, 1983, pp. 57 y 58.

surge en la relación entre personas que trabajan la materialidad para satisfacer sus necesidades. La presencia de los otros es la condición necesaria para mi autosubjetivación (la subjetividad que reflexiona sobre sí misma pero no representacionalmente). Por ejemplo, si me encuentro con un obrero y un abogado comprendo lo específico de mi subjetividad, porque me doy cuenta de que desempeño un trabajo distinto del de ellos, que mi relación con la materialidad es distinta y reconozco la especificidad de mi trabajo en la medida en que soy consciente del papel que desempeño en las relaciones de producción. Es decir, todos los hombres están conectados entre sí no porque participen en una idea platónica de “Hombre”, sino porque todos participan en la dialéctica del trabajo. De tal modo, la comprensión de la subjetividad no se adquiere mediante la abstracción del orden social vigente, sino tomando como punto de partida las condiciones materiales de reproducción de la vida. Por eso la subjetividad no puede entenderse de manera individualista:

no se trata aquí de cuestionar a la conciencia sobre ella misma: el objeto que ella debe darse es precisamente la *vida*, es decir, el ser objetivo del buscador, en el mundo de los otros, en tanto que este ser se totaliza a partir del nacimiento y se totalizará hasta la muerte. A partir de ahí, el individuo desaparece de las categorías históricas.³⁸

38. *Ibid.*, p. 142.

La subjetividad, aunque inmersa en las categorías históricas, y deconstruida en sus pretensiones metafísicas, no puede sin embargo eliminarse. Las principales tensiones de la obra de Sartre provienen de ese intento de elaborar un modelo de subjetividad en el marco de un materialismo no determinista, por ello seguramente se hubiera mofado de todos los intentos de eliminar a la subjetividad en nombre de “la estructura”, “el texto” o “el sistema”, porque todos ellos son intentos de afirmar que la subjetividad ya está determinada y subsumida en los sistemas fácticos:

Pero precisamente el hombre no puede superar al hombre porque es el mismo hombre quien lo supera, porque el hombre es precisamente la superación de todo lo dado; él se encuentra siempre más allá de toda definición de especie [...] En una palabra, de la misma manera que en Kant las categorías tienen su uso limitado y no pueden, por ejemplo, aplicarse sobre el sujeto, asimismo la actividad ontológica del hombre le permite superar lo dado del mundo pero no la subjetividad humana.³⁹

Los críticos de la subjetividad tratan a ésta como si fuera un objeto, un “ser ante los ojos” del cual podemos prescindir sin mayor problema, pero eso sería tanto como querer separarnos de nosotros mismos o leer nuestro epitafio, pues olvidan que la subjetividad no es un objeto sino nuestro modo de estar vivos.

39. J. P. Sartre, *Cahiers...*, op. cit., p. 75.

BIBLIOGRAFÍA

- DERRIDA, Jacques. *Márgenes de la filosofía*, Cátedra, Madrid, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre el humanismo*, Hermen Ediciones, México, 1991.
- HOWELLS, C. (ed.), *The Cambridge Companion to Sartre*, Cambridge University Press, Cambridge MA., 1995.
- SARTRE, Jean Paul. *La trascendencia del ego*, Ediciones Calden, Buenos Aires, 1968.
- . *L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, París, 1943.
- . *El ser y la nada*, Altaya, Madrid, 1993.
- . *Critique de la raison dialectique*, Gallimard, París, 1960.
- . *El escritor y su lenguaje*. Situations IX, Losada, Buenos Aires, 1973.
- . *L'Idiot de la famille*, Gallimard, París, 1983.
- . *Cahiers pour une morale*, Gallimard, París, 1983.

LA “VERDAD” EN EL PENSAMIENTO DE PEIRCE. UN ACERCAMIENTO A LA GNOSEOLOGÍA KANTIANA

Marina Silenzi*
TU, Berlín

Recibido: 23-junio-2011
Aprobado: 28-julio-2011

RESUMEN: En el siguiente trabajo intento presentar los puntos más relevantes en relación con el problema de la verdad en el pensamiento de Charles Sanders Peirce. Para esto, tomo tres periodos diferentes de su obra, a saber: el periodo de 1868, o de la crítica del sentido; el de 1877-1878, en el cual Peirce trabaja con los conceptos de creencia, duda y hábito hasta adentrarse en un estadio fisiológico; y el último, a partir de 1904, al que podríamos denominar su periodo pragmaticista. Sin embargo, antes de dicha presentación de los temas, me pareció apropiado desarrollar, en relación con la faneroscopia de 1904, las tres categorías peirceanas que rigen toda su filosofía: la primeridad, la segundidad y la terceridad. Luego, dedico una sección al análisis de la *Crítica de la razón pura* para establecer los puntos en común y las diferencias entre Kant y Peirce. Tomo la filosofía kantiana porque, como es sabido, es uno de los disparadores más relevantes en la filosofía peirceana y me resultó interesante exponer los fundamentos sobre los cuales Peirce eligió construir su pensamiento. A continuación, trabajo con la *Crítica del juicio*, donde marco el gran acercamiento existente entre el juicio de gusto kantiano y la primeridad, categoría rectora en Peirce.

PALABRAS CLAVE: Verdad, primeridad, segundidad, terceridad, concepto.

Presentación de la faneroscopia y las categorías peirceanas

Peirce introduce la faneroscopia como el estudio del *phaneron*, comúnmente denominado fenómeno. El *phaneron* (término que también contiene la raíz griega del verbo *phaino*,

aparecer) es todo lo que se presenta a la mente bajo cualquier forma. Así, ya notamos de entrada una distinción con la filosofía kantiana: si bien para Kant los fenómenos son constituidos por el sujeto, dicha construcción es el resultado de la proyección de elementos *a priori* que hacen del fenómeno algo universal y necesario. Peirce sostiene que lo que denomina *phaneron* se acerca a lo que

* Licenciada en filosofía por la Universidad Nacional del Sur, Argentina; doctoranda en filosofía en la Universidad del Salvador, Argentina, y en la Technische Universität, Berlín, Alemania. Becaria del Deutscher Akademischer Austausch y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

los ingleses llaman idea, pero que deja de lado la connotación psicológica de la misma.

La división de la faneroscopía la realiza conforme a las valencias químicas (mónada, díada, tríada, etc.). La mónada afecta de alguna manera al sujeto; por esto se halla dentro de estas categorías, pero no posee referencia alguna con otra cosa. La díada es la singularidad, la existencia; por último la tríada es el elemento que se encuentra en relación con los dos anteriores excluyendo un cuarto. Ningún elemento puede tener una valencia superior a tres. Precisamente, Peirce declara que el aspecto *a priori* de su sistema son estas tres categorías que tienen lugar en la revelación *phanerológica*.

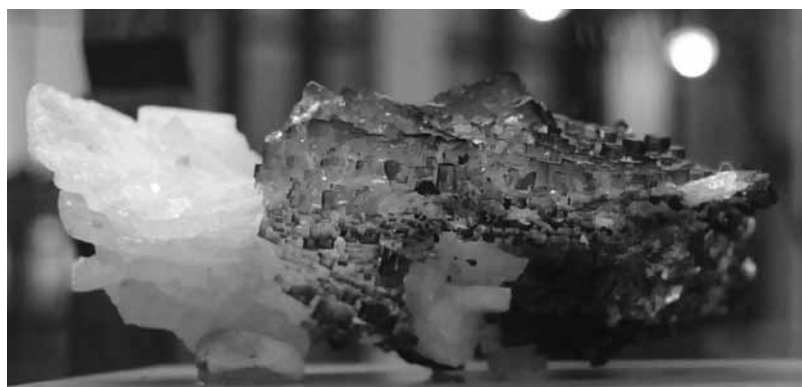
La primeridad

La idea de lo primero conlleva aparejadamente en su seno la idea de libertad y de vitalidad. La libertad es reflejo de la ilimitada e incontrolada variedad de la multiplicidad. La primeridad se da predominantemente en el sentimiento (*feeling*), diferenciándose de una percepción objetiva como la voluntad y el pensamiento.¹ No hay un grado de comparación ya que no tiene lugar la determinación que delimite a la primeridad y la transforme en un objeto. Por tal motivo podemos afirmar, con seguridad, que bajo esta categoría ni siquiera estamos en el nivel del objeto constituido. Peirce define la primeridad como el estado puro monádico de sentimiento.

1. Véase Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, Vol I, p. 302.

Los *phanerons* que responden a la primeridad son cualidades del sentimiento como los colores, los sonidos, los olores, los sabores, ciertas emociones como la de sentir amor, etc. Sin embargo, Peirce no se refiere al momento de experimentación de estos sentimientos (ni en la memoria, ni en la imaginación) sino a las cualidades en sí mismas, *sui generis*, que resultan ser por esto la posibilidad no necesariamente realizada. La cualidad en sí misma no es algo que ocurre actualmente, sino que es la potencia que puede aparecer bajo la manifestación categorial de un objeto, por ejemplo, algo que sea rojo. Así, Peirce dice que el ser de la cualidad consiste en el hecho de que tal vez exista tal peculiaridad en el *phaneron*. Cuando hablamos de la cualidad, no decimos que es inherente a un sujeto, no se halla envuelta en la sensación de éste. Si la cualidad en sí misma fuese una sensación del sujeto, entonces ésta debería tener un principio y un final; además se vería afectada por el cambio perteneciendo a un objeto específico.

Todo lo anterior podría objetarse de la siguiente manera: en primera instancia, se requeriría una mente que sienta realmente dichas cualidades ya que éstas no existirían en sí mismas en



el universo en forma independiente; segundo, podría decirse que tanto el color como el sonido pueden medirse en vibraciones u ondas longitudinales que determinarían a las cualidades; tercero, diríamos que ninguna puede darse eternamente sin este sentido temporal; en cuarto lugar también puede sostenerse que los colores poseen a su vez cualidades empíricas determinadas, como la vivacidad, la pureza, etc., y lo mismo puede decirse de los sonidos. Por último, dice Peirce que también se puede considerar que todo esto requiere un sustrato que reúna todas estas cualidades en sí mismo como producto de su sensibilidad, además de un objeto que las posea. A todas estas críticas planteadas por el propio Peirce, él mismo responde con una única proposición: conocemos estas cosas porque realizamos una experiencia extraña, podríamos agregar que extranjera, en el sentido de que algo no nos pertenece, es ajena a nuestra sensibilidad. A continuación agrega: ninguna de estas cualidades se ven en el color ni se escuchan en el sonido ni se sienten en la sensación, sino que son en sí mismas. Es decir, los hombres alcanzan a aprehender dichas cualidades como accidentes de los objetos, pero nunca en sí mismas.

Sin embargo a continuación, en el párrafo 306 del volumen I de los *Collected Papers*, Peirce define el sentimiento (*feeling*) como una especie de estado de conciencia que no comporta análisis ni comparación alguna. Este acto consciente no se distingue de otros ya que la conciencia no se halla en ese estadio necesario como para comparar dos ideas o conceptos. El acto de la percepción del

feeling es eso y nada más, es la instancia en la que ese tipo de estado consciente es todo lo que es positivamente en sí mismo, independiente de todo. El *feeling* no es por lo tanto un acontecimiento, algo que comienza a suceder, puesto que esto denotaría un tiempo en el cual ese acontecimiento no tuvo lugar. El *feeling* es un estado que se da en todo momento. El *feeling* es la cualidad de un estado consciente inmediato: estar consciente no es nada más que sentir. La conciencia de cualquier instante es un *feeling* y la psicología no puede decirnos nada al respecto. En las segundas lecciones sobre el pragmatismo de 1903, Peirce agrega que, por ejemplo, la primeridad le salta a la vista al artista que ve los colores de la naturaleza *sin reemplazarlos por ninguna interpretación*.

La segundidad

La resistencia es segundidad. Dicha resistencia implica un esfuerzo ya que no se da el esfuerzo sin resistencia (por ejemplo, el esfuerzo que existe en el acto de abrir una puerta que ejerce cierta resistencia). La idea de segundidad es predominante en el concepto de causalidad; causa y efecto son dos componentes en los que el pasado guarda una estrecha relación con el futuro. La segundidad, como sostiene Peirce, se establece entre lo que denomina el *ego* y el *no ego*, siendo este último el objeto que se nos presenta en la conciencia como diferente de nosotros mismos, reconociendo así la otredad en la realidad. En el reconocimiento del objeto como algo externo a nuestra conciencia se genera por primera vez nuestro reconocimiento de la realidad. La

voluntad para Peirce se encuadra dentro de la categoría de segundidad, ya que es la voluntad agente o activa la que desea algo y se dirige hacia ello, hacia el elemento pasivo. El punto a tener en cuenta es que bajo estos conceptos del *ego* y del *no ego*, lo distinto al sujeto, nos adentramos en el ámbito de la autoconsciencia.

Es claro que Peirce entiende la voluntad como un agente consciente, al menos con el grado de conciencia propio de este segundo momento o segundidad. Así, podemos introducir una crítica teniendo en cuenta que no todos los actos volitivos son conscientes; tal vez uno pueda de hecho comprender una acción tiempo después al analizarla desde una óptica más racional y registrando cuál era la intención subyacente a los sucesos acontecidos. Es más, siguiendo a Nietzsche, la voluntad es el fundamento último de todo organismo que lo guía hacia una determinada dirección, esto es, a la incrementación de su poder para garantizar su supervivencia. Mas esta dimensión es en mayor medida inconsciente. La segundidad corresponde a la facultad que Peirce describe como una resuelta discriminación que se aferra como un perro de presa al rasgo particular, a los existentes, al que sigue dondequiera que se esconda y lo detecta debajo de todos sus disfraces.

La terceridad

La terceridad es el medio o conexión entre la primeridad y la segundidad. El comienzo es la primeridad, el final la segundidad, el medio la terceridad. La idea de signo o la representación responden a la terceridad, el significado

es parte de ésta. El signo está en lugar de algo y genera una idea. Eso a lo que reemplaza es el objeto, eso a lo que converge es el significado, mientras que la idea a la que se llega o se alcanza en este proceso es el interpretante. El significado de una representación no puede ser otra cosa que otra representación, es decir que necesitamos al interpretante para explicar esa representación, y a la vez a otro interpretante nuevo para explicar al interpretante anterior y así hasta el infinito, con lo cual obtenemos una semiosis ilimitada.

La terceridad sigue a la capacidad generalizadora del matemático, quien obtiene las fórmulas abstractas que engloban la esencia de los rasgos sometidos a examen, lo que deseamos interpretar.

1868: la crítica del sentido

Para Peirce hablar de la cosa en sí es un absurdo ya que la limitación de los estadios del conocimiento no pueden definirse desde el conocimiento mismo, es decir, no es posible que limitemos la potencia del conocimiento si nos hallamos dentro del mismo. La concepción de la “cosa en sí” la introdujo Agustín y luego la retomó Kant principalmente. De esta manera, al igual que Hegel, Peirce descarta la división entre la cosa en sí y el fenómeno como producto del sujeto trascendental.

El conocimiento es el resultado de un proceso de inferencia generado a partir de las estimulaciones nerviosas de los *feelings* (primeridad) y de los *brute facts* (segundidad). Las estimulaciones correspondientes a los *feelings* son puramente cualitativas mientras que

las producidas ante la presencia de los hechos, *non-ego*, son físicas y fisiológicas. Se puede leer la terceridad como la mediación representativa de la primeridad y de la segundidad, esto es, de toda la información recibida por los diversos estímulos o impresiones subjetivas. En el encuentro entre el sujeto y los objetos, los hechos nos dan indicio de su existencia al dejar tras de sí ciertos signos expresivos semejantes (íconos) que quedan reducidos, en la inferencia hipotética (abducción), a la unidad de una proposición bajo la forma de un símbolo interpretativo (interpretante). Esto puede leerse como la traducción peirceana de la unidad sintética trascendental o síntesis trascendental de la apercepción kantiana. Mas en Kant la síntesis da lugar a un conocimiento completamente certero *a priori*, esto es objetivo y universal, mientras que el resultado de la inferencia de la que habla Peirce es una hipótesis ya que ésta es lo característico de la abducción.

La función de los conceptos es la de reducir precisamente dicha multiplicidad de impresiones sensoriales a la unidad, y la validez de un concepto estriba en la imposibilidad de reducir el contenido de la conciencia a la unidad sin su introducción. Así, parecería que la validez del concepto estriba en su aplicabilidad, esto es, en su función reductora. El concepto universal más próximo a la sensación es el de lo presente, de lo que está presente en general, es decir, el reconocimiento general de lo que está contenido en la atención del hombre. Lo presente en general no tiene una connotación ni, por lo tanto, una unidad propia. Peirce

comenta que la tradición filosófica ha utilizado, a lo largo del tiempo, el término “sustancia” para designar el “ello” en general. Antes de introducir comparación o discriminación alguna de lo que está presente; esto tiene que reconocerse como tal, como ello (primeridad), para luego poder realizar las determinaciones pertinentes, pero el ello mismo no puede hacerse predicado. La unidad a la que el conocimiento reduce las impresiones es la unidad de la proposición, la que consiste en la conexión entre el sujeto y el predicado, y, naturalmente, de lo que se halla implícito en la cópula, esto es, el concepto “ser” que completa la tarea de reducir la multiplicidad a la unidad. El concepto de ser aparece en la composición de una proposición. Una proposición tiene siempre, además de un término para expresar la sustancia, otra para expresar la cualidad de ésta, y la función del concepto de ser es la de conectar la cualidad a la sustancia. La cualidad es, por esto, el primer concepto con el que nos encontramos con el paso de la sustancia al ser, es decir, a su predicación.

En la crítica del sentido de 1868, Peirce sostiene que no podemos concebir las cosas más que en referencia al



conocimiento *posible*, esto es, en referencia a la posibilidad de construir sobre éstas una realidad que contenga sentido y sea verdadera. La crítica del sentido exige la restricción del significado de lo que denominamos “realidad” al conocimiento posible, es decir, a la *cognoscibilidad*. De esta manera, observamos la diferencia que marca Peirce con respecto a los filósofos de lo en sí, de la dimensión de la realidad que se nos escapa y que el velo de lo inalcanzable cuida para el antropocentrismo. Así, Peirce declara que más allá de todo conocimiento puede pensarse una realidad desconocida pero siempre cognoscible; la cognoscibilidad y el ser son metafísicamente lo mismo y son términos sinónimos (aquí ya podemos observar las raíces del sinejismo, teoría que se explicará más adelante). Tal vez Peirce tenga razón: hablar del concepto de lo incognoscible es contradictorio, se produce una *contradictio in termini*. Si el significado de algo reside en el concepto entonces hablar del concepto de lo incognoscible, de lo en sí, es absurdo. No es en vano que Heidegger se separe de la metafísica y de la terminología tradicional y que su pensar gire en torno al ser y su develamiento, no como algo que se encuentre a disposición del conocimiento humano y resulte así aprehensible por la propia voluntad del hombre. Creo que esta última postura es la más interesante, ya que si bien es contradictorio hablar de lo en sí (metafísicamente), pues al hacerlo lo definimos bajo conceptos como lo no cognoscible, deberíamos seguir la propuesta heideggeriana de no concebir la totalidad como algo definible y, por lo tanto, representable desde la perspectiva de un sujeto que

lleva a cabo precisamente la acción de ante-poner frente a sí el objeto para su dominio y generar así el espacio de apertura y de escucha para el ser. Tal vez sea éste el nuevo rumbo del pensamiento contemporáneo: encaminarnos hacia el ser es encaminarnos hacia la tierra para volver a reintegrarnos en su seno.

De esta manera, cualquier interpretación que suponga un impedimento con respecto a la cognoscibilidad de la realidad queda para Peirce completamente descartada. Tanto la cosa en sí kantiana como la filosofía del ego cartesiano, filosofía que afirma de manera exclusiva que la verdad se halla en la conciencia de un sujeto particular y duda de la existencia de la realidad externa, resultan absurdas. Todo ente es cognoscible. Toda realidad, como realidad con sentido, queda referida al conocimiento posible y, a su vez, la determinación del sentido posible de la realidad debe buscarse en la relación con el entendimiento, es decir, en la cognoscibilidad. Así llegamos a una de las tantas definiciones que da Peirce de la realidad:

lo real, por lo tanto, es aquello en lo que, tarde o temprano, resultaría finalmente toda información y todo razonamiento y que, por consiguiente, es independiente de nuestras caprichosas divagaciones²

Pero Peirce no hace referencia al conocimiento particular, a un *ens* que dependa de las determinaciones privadas, subjetivas, sino que introduce la idea de una comunidad de sentido. Según Peirce, el concepto mismo de realidad supone ya la noción de esta conciencia general que responde a una comunidad

2. *Ibid.*, Vol. V, p. 5,311.

sin límites definidos, capaz de crear un crecimiento positivo del conocimiento (desarrollo). Dicha *communio* no debe interpretarse como la comunidad de los hombres en esta vida terrenal ni como la especie humana, sino que debe extenderse a la comunidad de todos los seres pensantes a la que nosotros pertenecemos, pero que puede incluir a otros seres con sentidos diferentes de los nuestros. Por esto podemos caracterizar a esta comunidad como la encarnación de la razón kantiana que implica un principio normativo e ideal. Pero no hacemos referencia a una comunidad abstracta, espiritual, sino a una real, compuesta por seres que poseen ciertos sentidos y pueden comunicarse entre sí. La comunidad es la que define el conocimiento, la terceridad o representación. Por lo tanto, ésta es una comunidad de interpretación lingüísticamente comunicativa, es decir, es la que convierte su comprensión de la primeridad y de la segundidad en signos finales o interpretantes mediáticos.

En conclusión, Peirce define la realidad desde la dimensión de su cognoscibilidad fundamentada en la opinión última de la comunidad ilimitada. Esta realidad así constituida es inevitablemente realista ya que los conceptos (generales) representan la realidad misma verdadera. Pero esta realidad formada desde la representatividad o, podríamos decir, desde la cognoscibilidad, no es la consecuencia de una actividad arbitraria ni particular, sino que es el pensamiento expresado por la comunidad de sentido. Ahora podemos terminar de entender por qué Peirce no puede concebir siquiera la idea de la cosa en sí: la realidad misma

existe en virtud del concepto, y merced a dicha representación determinamos la cognoscibilidad de las cosas. Si poseemos el concepto de la cosa en sí, entonces podemos saber lo que ésta es y por ende otorgarle realidad exterior. Esto es lo que suele denominarse “realismo de los universales”.

A partir de lo expuesto, Peirce establece una definición de verdad en un ensayo titulado “Cómo esclarecer nuestras ideas”, de 1878:

lo que yo llamo verdad es la opinión que todo investigador acuerda como última, y el objeto representado bajo esta opinión es lo real.³

Pero además introduce un nuevo concepto, que es el de “hábito”. En realidad, los resultados de los conocimientos obtenidos responden al establecimiento de estos hábitos de acción, y de esta manera debemos afirmar que la opinión última de la comunidad depende enteramente de los mismos, o en palabras de Apel,

... el objeto de la *ultimate opinion* ha de identificarse con la consecución del orden completo de todos los hábitos que completan el orden imperfecto de las leyes de la naturaleza.⁴

Para Peirce la noción de hábito es tan importante que la reconoce como el fundamento constitutivo de los interpretantes de la comunidad que dictaminan lo que es verdadero o no, esto es, lo que existe bajo los conceptos universales.

3. *Ibid.*, Vol. V, p. 5,407.

4. Karl-Otto Apel, *El camino del pensamiento de Charles Peirce*, Visor, Madrid, 1997, p. 59.

Hábito, creencia y duda: 1877-1878

Peirce desarrolla la noción de hábito en “La fijación de la creencia”, de 1877. Allí afirma que la capacidad del hombre de extraer inferencias es algo que hay que alcanzar y se puede desarrollar, y que no es algo dado como un don natural a la manera de las ideas innatas cartesianas (ya que esto aludiría a inferencias meramente subjetivas y privadas). Así, el objeto de este razonamiento es averiguar algo que no conocemos a partir de lo que ya conocemos. Sin duda, este tipo de inferencias las hacemos continuamente, y por esto podríamos decir que somos animales lógicos pero no de un modo perfecto (no habría necesidad de realizar inferencia alguna). La logicidad en cuestiones prácticas es la cualidad más útil que puede poseer un animal, y por lo tanto Peirce dice que puede derivarse de la acción de la selección natural. No obstante, fuera de esto es más ventajoso para el animal tener la mente llena de visiones estimulantes y placenteras al margen de su verdad, y es así que la selección natural puede dar lugar a una tendencia falaz en el pensamiento. Resulta sumamente interesante que Peirce sostenga una idea así, contemporánea a Nietzsche, para quien la mentira puede tener más valor que la verdad cuando se la considera desde el punto elemental de la supervivencia, pues responde a la unidad más básica de todo ser: la voluntad de poder (de esta manera la mentira queda considerada como una consecuencia fisiológica).

Más adelante, Peirce vuelve a afirmar lo siguiente:

lo que nos determina a extraer, a partir de premisas dadas, una inferencia más bien que otra es un cierto hábito de la mente, sea constitucional o adquirido... el hábito particular de la mente que gobierna esta o aquella inferencia puede formularse en una proposición cuya verdad depende de la validez de inferencias que el *hábito determina*; y a esta fórmula se le llama un principio directriz de la inferencia.⁵

Asimismo, podemos afirmar que el hábito se construye con base en creencias que guían nuestros deseos y forman nuestro accionar. El sentimiento de creer es un indicativo de que en nuestra naturaleza se ha establecido un cierto hábito que determina nuestras acciones. A este estado de creencia Peirce le contraponen la duda, la cual nos atrapa en su estado característico de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos para pasar al estado de creencia, esto es, a la tranquilidad y satisfacción propias de un estado que busca la aprehensión en la fijación de lo contingente aclamándolo como principio rector. “Nos aferramos tenazmente no meramente a creer, sino a creer precisamente lo que creemos.”⁶ Por el contrario, la duda nos estimula a indagar hasta destruirla, como la irritación de un nervio y la acción refleja producida por ello, mientras que como hecho análogo a la creencia Peirce cita el caso de las asociaciones nerviosas, como por ejemplo el hábito de los nervios a consecuencia del cual el aroma de un melocotón hace agua a la boca. De esta manera observamos el trasfondo biológico de

5. Charles Sanders Peirce, *La fijación de la creencia* (1877), en página de la Universidad de Navarra, traducción de José Vericat, 1988, p. 3. Las cursivas son mías.

6. *Ibid.*, p. 4.

esta nueva teoría que introduce Peirce en esta época, produciendo un cambio a su teoría del conocimiento anterior. Esta teoría introduce el conocimiento en el contexto de la vida con bases claramente fisiológicas.

La irritación de la duda causa una lucha por alcanzar un estado de creencia denominado indagación, y esta irritación es el motivo inmediato de la lucha por alcanzar el estado de la creencia. Ahora bien, el tipo de creencias que sigue el hombre es aquel que verdaderamente pueda guiar sus acciones de modo que *satisfagan sus deseos*, y con base en esta reflexión rechaza toda creencia que no parezca haberse formado de manera tal que garantice ese resultado. Así, tan pronto como alcanza una creencia firme se siente totalmente satisfecho, *con independencia de que sea verdadera o falsa*. Peirce marca luego, metafóricamente, una similitud entre el ser humano y el avestruz, que esconde la cabeza cuando hay peligro pensando que de esa manera evitará el peligro, lo que la hace sentirse segura: ¿por qué habría de levantar la cabeza para mirar? De la misma manera, el hombre puede ir por la vida manteniendo apartada la vista de todo aquello que pueda llevarlo a cambiar sus opiniones.

En el trabajo “Cómo esclarecer nuestras ideas”, Peirce retoma los conceptos de duda, creencia y hábito y establece como máxima pragmática la intención continua del hombre para acallar sus dudas y alcanzar así un estado de creencia. La irritación de la duda excita la acción del pensamiento, la cual se apacigua cuando se alcanza la creencia; de modo que *la sola función*

del pensamiento es la producción de la creencia. Así, la actividad entera del pensamiento parece consagrarse a generar las creencias debidas para colmar los espacios vacíos de la duda y obtener la satisfacción de lo pleno. La duda estimula a la mente a una actividad que puede ser enérgica o ligera, tranquila o turbulenta, mientras que la creencia es la semicadencia que cierra una frase musical en la sinfonía de la vida intelectual. Ésta tiene tres propiedades: primero, es algo de lo que nos percatamos; segundo, apacigua la irritación provocada por la duda, y finalmente hace que tome parte el asentimiento de una regla de acción en nuestra naturaleza, es decir, de un hábito. Al apaciguar dicha irritación, que es el motivo del pensar, el pensamiento se relaja reposando por un momento para luego verse movido nuevamente por otra duda diferente. La creencia es una regla para la acción, y a la vez que constituye un lugar de parada o de reposo, es también un lugar de partida para el pensamiento. Por ello, Peirce lo denomina “pensamiento en reposo”, aun cuando el pensamiento sea esencialmente una acción para callar el estado de duda. La esencia de la creencia es el asentimiento de un hábito y toda función del pensamiento es la de producir hábitos de acción. Por lo tanto, según Peirce resulta imposible tener en nuestras mentes una idea que no se refiera a los efectos sensibles que concebimos de las cosas: “nuestra idea de algo es nuestra idea de sus efectos sensibles; y si nos figuramos tener alguna otra nos engañamos...”⁷ De esta

7. Charles Sanders Peirce, *Cómo esclarecer nuestras ideas* (1878), en página de la Universidad de Navarra, traducción de José Vericat, 1988, p. 6.

manera, la máxima pragmática sostiene que debemos considerar los efectos que puedan tener repercusiones prácticas al concebir el objeto de nuestra concepción. *La concepción de estos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto.*

El problema que se le plantea a Peirce en este periodo es el de conciliar la sentencia última de la comunidad científica como el canon establecido y los efectos particulares que pueden tener la concepción de la realidad en cada sujeto y la formación correspondiente de sus hábitos. Sin embargo, si nos ponemos a meditar sobre el asunto, creo que podemos discernir entre hábitos particulares propios, que en realidad serían los mínimos, y los hábitos a los que estamos acostumbrados por imposición general, que resultan ser la mayoría. La creencia en la causalidad es uno de los hábitos más arraigados en el ser humano, de ahí la infinita derivación en las esferas privadas de cada individuo. La creencia en el lenguaje también es una costumbre tan primitivamente arraigada que hasta resulta verdadera, cuando en realidad los términos son abstracciones o, para decirlo en términos peirceanos, son la mediación de las impresiones que tenemos de la realidad bajo los cuales reducimos lo múltiple en unidades aprehensibles para nuestro entendimiento, según los efectos que pueden tener los objetos. Peirce hace referencia, de este modo, a hábitos institucionalizados por la misma comunidad científica de sentido. Por este motivo, en las últimas páginas de “La fijación de la creencia” alude al método de la ciencia como el método válido para el establecimiento de las creencias. Peirce se dirige a un método que no dependa

ya de la subjetividad del ser humano sino que “para satisfacer nuestras dudas es necesario, por lo tanto, encontrar un método mediante el cual nuestras creencias puedan determinarse, no por algo humano, sino por algo permanente externo, por algo en lo que nuestro pensamiento no tenga efecto alguno”.⁸ Así, dicho método tiene que ser algo que afecte a todos los hombres y no a ciertos individuos particulares, y aun cuando las afecciones de cada uno sean tan diversas, con el método la conclusión última de todos debe ser la misma: en esto consiste el método de la ciencia.

Hay cosas reales cuyas características son enteramente independientes de las opiniones que los hombres puedan tener, y por ello si bien nuestras sensaciones son tan proporcionalmente diferentes como nuestras relaciones con los objetos, teniendo en cuenta las leyes de la percepción, podemos averiguar mediante la razón cómo son real y verdaderamente las cosas. De este modo podemos ver cómo Peirce, con esta afirmación, regresa a su concepción ya establecida sobre la cognoscibilidad de todo lo real, descartando la idea de la cosa en sí. Cualquiera que tenga la suficiente experiencia y razone sobre estos asuntos, llegará a la única conclusión verdadera.



El fin al que se dirige el método científico es el de la correspondencia entre la opinión y el hecho, siendo este último fundamento de aquél. La fuerza del hábito hace que el hombre a veces se aferre a sus opiniones particulares por más que carezcan de toda base sólida. La reflexión se sobrepone a estas creencias y concede toda su atención al método científico.

En este mismo texto, en una cita agregada en 1903, Peirce reafirma la importancia del hábito explicando que la verdad

...no es ni más ni menos que aquella característica de una proposición que consiste en esto, en que la creencia en la proposición, con suficiente experiencia y reflexión, nos llevaría a una conducta tal que tendería a satisfacer los deseos que tendríamos entonces. Decir que la verdad significa más que esto es decir que no tiene en absoluto ningún significado.⁹

Sin embargo, volvemos al mismo punto: esta definición, como sostiene Apel, no supone una reducción a la unidad subjetiva particular y arbitraria del ser humano. La aplicabilidad o utilidad de una creencia ya está definida por la comunidad que realiza la inferencia interpretativa infinita, es decir, las consecuencias de la mayoría de los hábitos ya se hallan establecidas como verdades y por esto están a nuestro alcance pragmático. De esta manera, con el método científico, Peirce vuelve a su crítica de sentido de 1868. El método exige una determinación externa del pensamiento (terceridad), esto es, la evidencia de la experiencia

(segundidad), pasando primero por la inferencia representativa (terceridad) que se desprende de las impresiones generadas por los *feelings* o cualidades (primeridad) y por la confrontación con lo otro (segundidad). Este método de fijación de creencias

...consiste en hacer valer el dictamen de la naturaleza, cuya voz se hará oír metodológica y experimentalmente en el diálogo de la 'comunidad ilimitada' y en su infinito proceso semiótico de inferencia.¹⁰

El último Peirce: las proposiciones cotarias y el pragmaticismo

Con las proposiciones cotarias (*cos, cotis* significa piedra de amoldar) Peirce intenta solucionar un problema nuevo: el pasaje de la información desordenada que procede, podríamos decir, de la primeridad cualitativa de la percepción o de la "parte incontrolable de la mente", a la terceridad, esto es, a la constitución de premisas de la argumentación lógica. Como ya vimos, la inferencia abductiva en 1868 ocupaba el lugar de la unidad sintética de la apercepción kantiana organizando la multiplicidad de las impresiones sensoriales bajo conceptos. Sin embargo, la abducción, como *inferencia*, no goza de la misma espontaneidad de la síntesis kantiana sino que resulta ser la unión de lo múltiple sensible bajo el formato de la mediatez. Por lo tanto, lo que no se puede explicar sería la inmediatez del punto de arranque del conocimiento en la primeridad,

9. *Ibid.*, nota 19.

10. Karl-Otto Apel, *El camino del pensamiento...*, op. cit., p. 99.

perdiendo así lo que resulta constitutivo esencial de este estadio. La incorporación de la primeridad o de los perceptos a la abducción es necesaria para la introducción de nuevos conocimientos ya que de allí es de donde partimos. Para que esto sea posible, las leyes generales de la terceridad tienen que ser experimentables en el ser cualitativo de los hechos que obedecen a dichas leyes, es decir,

...no sólo tiene que haber una impresión o sensación del ser-así cualitativo en el sentido de la categoría 'Primeridad', sino que percepción de lo general en lo particular (Primeridad de la Terceridad).¹¹

La reinterpretación de la abducción tiene que orientarse principalmente hacia la primeridad de la experiencia, ya que es la única operación que introduce nuevas ideas.

Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu es la primera proposición cotaria. Peirce entiende por intelecto el significado de cualquier representación en cualquier tipo de cognición. La segunda sostiene que los juicios perceptuales contienen elementos generales, y así de éstos son deducibles proposiciones universales. La tercera proposición cotaria manifiesta que la inferencia abductiva se funde con el juicio perceptual sin una línea de demarcación tajante entre ellos. De esta forma, la sugerencia abductiva nos vendría al encuentro como un relámpago, transformándose en un acto de intuición. El juicio perceptivo es el resultado de un proceso que no es controlable, por tanto no es consciente: el proceso de formación

del juicio perceptual es inconsciente y por ende no susceptible de crítica lógica. En favor de esta última proposición cotaria, Peirce da el siguiente argumento: si el juicio perceptual fuera de una naturaleza diferente o no tuviese parentesco alguno con la abducción, sería de esperarse que el percepto estuviese enteramente exento de los caracteres que son propios de las interpretaciones, mientras que no puede carecer de tales caracteres si es una serie continua de abducciones. Esta argumentación tiene su fundamento en lo que Peirce llama "sinejismo".

En el artículo titulado "La inmortalidad a la luz del sinejismo" de 1893, el filósofo explica el sentido de este término bastante particular. La palabra "sinejismo" es la forma castellana del griego *συνεχισμοξ* de *συνεχηξ*, esto es, continuidad. Sinejismo significa la tendencia a considerar todo como un continuo. La continuidad gobierna todo el dominio de la experiencia en cada uno de sus elementos y, por esto, cada proposición debe considerarse como una *cualificación indefinida* excepto, dice Peirce, cuando se relaciona con el límite inalcanzable de la experiencia que él denomina "el Absoluto". El sinejismo niega la famosa sentencia de Parménides "el ser es y el no-ser no es", declarando que el ser es un asunto de más o de menos (ser) hasta fundirse en la nada. Retomando la idea de la comunidad ilimitada que establece los paradigmas de verdad por la contrastación *in the long run*, Peirce refuerza dicho punto afirmando lo siguiente:

...como ninguna cuestión experiencial puede ser respondida con absoluta certeza, nunca podremos, tampoco, tener razón

11. *Ibid.*, p. 240.

para pensar que cualquier idea dada será establecida inquebrantablemente o refutada para siempre.¹²

El sinejista no ve una barrera que limite al ser, sino que se inclina hacia la idea de comunidad bajo la continuidad del ser mismo. Así Peirce cita un himno brahmán que habla sobre la disolución del yo que se extiende por todo, y que es el sustrato de todo lo que posee nombre y forma. El sinejismo rechaza que haya diferencias inconmensurables entre fenómenos y sostiene que la conciencia carnal es sólo una pequeña parte del hombre mientras que es la conciencia espiritual la que le proporciona la posibilidad de insertarse en el universo como un todo. De esta forma queda en claro la nueva postura de Peirce con respecto a la continuidad que se da en todos los planos del ser y, por lo tanto, del conocimiento.

Retomando la tercera proposición cotaria, vemos ahora con mayor claridad el motivo por el cual Peirce se refiere a la continuidad que se da entre el juicio perceptivo y la abducción. Debemos leer a partir de aquí todo su sistema como un continuo en el que no hay límites completamente definidos, sino una relación continua por la inserción del ser en el todo. Para reforzar la idea de que ya en la percepción hay interpretación, Peirce recurre a ciertos ejemplos. Toda la serie de fenómenos hipnóticos, tales como el despertarnos a la hora que deseamos, comportan el hecho de que percibimos aquello para cuya interpretación estamos ajustados, aunque sea menos perceptible

de lo que cualquier esfuerzo expreso nos permitiría percibir. Nuevamente vemos cómo entra en juego el hábito y la concepción pragmática de los efectos de los objetos como parámetro para la percepción más elemental de la realidad, tesis que Peirce ya no descartará hasta el final de su obra. Ahora bien, si se admite la última proposición cotaria entonces se deberá admitir también la segunda, la de que el juicio lógico perceptual contiene elementos generales; y la primera, esto es, que todos los elementos generales son dados en la percepción, resulta así evidente ya que si se dieran de otra manera que no fuera en el juicio perceptual, sólo podrían aparecer en la abducción por primera vez, y, dice Peirce, ya hemos visto que esto es lo mismo.

No sólo cualquier elemento general es dado en la percepción, sino que *toda forma general de agrupar* en conceptos viene dada en la percepción. Para Peirce resulta imposible que, teniendo un percepto sobre la realidad, otro ser humano afirme algo distinto con respecto a la aseveración del primero. En la percepción misma se dan los elementos generales necesarios para realizar luego la confirmación inferencial sobre los

“Tres insectos volaban sobre aquel universo de bolsillo”.

Carlos Pellicer.
Paseo sin pie.
Catálogo de la obra de Remedios Varo (1963).



12. Charles Sanders Peirce, *La inmortalidad a la luz del sinejismo* (1893), en página de la Universidad de Navarra, traducción de Marta Revuelta, 2001, p. 2.

particulares. Sin embargo, ya estamos advertidos sobre la incapacidad de poseer una certeza absoluta última: los cánones establecidos pueden cambiar *in the long run*. Mas, para confirmar la presencia de los elementos generales en los juicios perceptivos y la conformidad existente correspondiente entre los hombres en este estadio, Peirce utiliza un ejemplo. El juicio perceptual resulta innegable, *no podemos formarnos la más leve concepción de lo que sería negar el juicio perceptual*. Si un hombre juzga que una imagen perceptual es roja, se puede concebir que otro hombre no tenga ese mismo concepto, o que no haya dirigido su atención a los colores o que en lugar de la rojez surja en su mente una concepción un tanto diferente. Pero que estos hombres tengan conceptos similares y uno se cuestione sobre la rojez del concepto, lo cual presupondría que ya había juzgado que algún concepto era rojo, y que tras de una cuidadosa atención a este concepto declare tajantemente que no es rojo, cuando el otro juzga netamente que es rojo, esto es *incomprendible*. En cambio, una inferencia abductiva es algo cuya verdad puede negarse o ponerse en duda.

Así, a partir de lo expuesto podemos concluir que los elementos generales presentes en los conceptos son innegables; esto significa para un realista como Peirce que son verdades que no se pueden poner en duda. En todo caso, el problema con respecto a la falsedad de ciertas hipótesis o casos se da en la elaboración de la abducción misma, en la incertidumbre de saber si estamos frente a un juicio perceptual o abductivo, y en el campo perceptual al que atendemos condicionados y

limitados por los hábitos establecidos. Tal vez la verdad esté allí afuera y hasta ahora no la hemos podido aprehender porque la dirección de nuestro pensamiento no ha sido la indicada. O para decirlo de otro modo: todo tipo de inducción lógica corresponde a la Terceridad, a la representación que nos hacemos de la realidad a partir de las percepciones, a la cual le resulta propio el ámbito de la verdad o falsedad, mientras que la Primeridad se da incuestionablemente en la percepción que se halla más allá del bien y del mal, de la verdad o falsedad.

Más adelante, Peirce declara que si consideramos cuidadosamente la cuestión sobre el pragmatismo, vemos que no es otra cosa que la cuestión de la lógica de la abducción, esto es, la formación de hipótesis explicatorias que, mediante su sometimiento a prueba, conduzcan a la evitación de toda sorpresa y al establecimiento de un hábito de expectación positiva que no quede frustrado. Llegamos a la misma conclusión: el pragmatismo es la concepción de los efectos prácticos concebibles asociados con los sentimientos de duda y creencia. Cualquier hipótesis puede ser admisible en ausencia de motivos que la contradigan siempre que sea susceptible de verificación.

Las dos funciones del pragmatismo son: desembarazarnos de todas las ideas esencialmente oscuras y brindarnos ayuda para formarnos ideas claras y aprehensibles, y en particular, dice Peirce, debe adoptar una actitud satisfactoria con respecto a la Terceridad. De esta manera,

los elementos de todo concepto entran en el pensamiento lógico por la puerta de la percepción y salen por la puerta de la acción

deliberada; y todo lo que no pueda mostrar su pasaporte en ambas puertas ha de ser detenido como no autorizado por la razón.¹³

Sin embargo, el propio Peirce reconoce que la parte de los pensamientos lógicos son sólo una mínima fracción del pensamiento total del hombre, situando en primer plano el pensamiento inconsciente e incontrolable:

pero la suma de todo ello es que nuestros pensamientos lógicamente controlados componen una pequeña fracción de la mente, la mera floración de un vasto complejo, al que podemos denominar *mente instintiva...*¹⁴

De esta forma, desde mi humilde perspectiva, llegamos a un punto central en el pensamiento de Charles Sanders Peirce. La parte inconsciente es la que domina el resto del pensamiento siendo el fundamento de toda racionalidad posterior, el pensamiento instintivo es el que guía al hombre en el campo perceptual y sensorial para la formación de las premisas en la abducción. El reino instintivo, el sentimiento de plenitud de la creencia y de carencia de la duda son los motores en nuestra vida, todo lo que podamos construir a partir de este plano es sólo un efecto fraccionado de un campo mucho más vasto y rico que nos domina estableciendo una identidad diferente a la mera identidad racional.

En el ensayo “¿Qué significa el pragmatismo?” Peirce retoma la teoría de la creencia y la duda exponiendo sus ideas en forma de diálogo con una

crítica previa a Descartes y una breve autobiografía. Vuelve a la definición del pragmatismo afirmando que el significado de una palabra o expresión reside exclusivamente en su efecto concebible sobre la conducta humana de vida; nada que no pueda ser el resultado de un experimento puede tener un efecto directo sobre la conducta, y de esta forma, si uno puede definir con precisión todos los fenómenos experimentales concebibles que la afirmación o negación de un concepto pueda implicar, se obtendrá una definición completa del concepto. Para alejarse de la definición del pragmatismo de James y Schiller, Peirce adopta un nuevo término:

... el escritor, al encontrar su dichoso ‘pragmatismo’ promovido de esa forma, siente que ya es tiempo de dar a su criatura un beso de despedida y permitirle ascender hacia su más elevado destino; mientras que para servir al preciso propósito de expresar la definición original, tiene el gusto de anunciar el nacimiento de la palabra ‘pragmaticismo’, que es lo suficientemente fea para estar a salvo de sus secuestradores.¹⁵

La filosofía en general ha propuesto a lo largo del tiempo que se establezca el punto de partida del conocimiento desde un estado mental particular en el que ningún hombre se encuentra realmente. No hay un estado mental desde el que se pueda “comenzar”, un estado en el que se esté cargado con una masa de conocimiento previo. La duda, por otro lado, no puede ser el acto de escribir en un papel que uno duda, la duda responde a una sensación más profunda y primitiva

13. Charles Sanders Peirce, *Lección VII, Pragmatismo y abducción* (1903), en página de la Universidad de Navarra, traducción de Dalmacio Negro Pavón, 1978, pp. 12-13.
14. *Ibid.*, p. 12, las cursivas son mías.

15. Charles Sanders Peirce, *Qué es el pragmatismo* (1904), en página de la Universidad de Navarra, traducción de Norman Ahumada, 2004, p. 4.

que escapa a esta ficción cartesiana, artimaña representativa para alcanzar el principio último de la filosofía que grafica toda la modernidad: el hombre piensa siendo así el centro del universo. En este momento, dice Peirce, irrumpen el Sr. Fingimiento (Descartes) cuestionando seriamente si uno debe creer lo que no es verdad, o lo que un hombre no duda es *ipso facto* verdadero. La respuesta a esto es no, mas él tiene que mirar lo que no duda como *absolutamente verdadero*. Todo aquello con lo que uno trata son sus dudas y sus creencias, y con el curso de la vida se van forjando nuevas creencias y se comienza a dudar también de las viejas creencias. Por eso, todo gira en torno a la duda y a la creencia. Así, *en lugar de decir que lo que se quiere es conocer la Verdad*, simplemente deberíamos decir que *lo se intenta es lograr un estado de creencia inatacable por la duda*.

En el diálogo entre el interrogador y el pragmaticista, Peirce retoma su definición de pragmaticismo cambiando solamente la primera persona por la segunda:

considere qué efectos que pudieran concebiblemente tener consecuencias prácticas, concibe usted que pueda tener el objeto de su concepción. Entonces su concepción de esos efectos es la totalidad de su concepción del objeto.¹⁶

Otra vez observamos la intención de Peirce de definir el sentido de la “verdad” refiriéndola a la praxis posible y a la posible experiencia humana, teniendo como fundamento último a la duda y a la creencia constitutiva de los hábitos. A su vez, Peirce introduce aquí

la idea de la formulación de predicciones como posibilidad de racionalización del universo. El significado racional no consiste en un experimento, sino en los fenómenos *experimentales*, ya que el pragmaticista no se refiere a ningún evento particular que le ocurrió en el pasado ya enterrado, sino a lo que con toda seguridad le ocurrirá en el futuro vivo. El fenómeno consiste en el hecho de que cuando un experimentalista actúa de acuerdo con un cierto esquema, entonces algo que tiene en mente ocurrirá como resultado. El significado racional de cada proposición descansa en el futuro, ya que su significado es aquella forma en la que la proposición deviene aplicable a la conducta humana. La conducta futura es la única conducta que está sujeta al autocontrol, y así un fenómeno experimental es para Peirce el hecho aseverado por la proposición de que la acción de una cierta descripción tendrá una cierta clase de resultado experimental, y estos resultados (efectos) son los únicos que pueden influir en la conducta del ser humano. Por eso, siempre que un hombre actúa con un propósito determinado, actúa bajo una creencia en un fenómeno experimental, es decir, con una expectativa referente al futuro. Consecuentemente, “... la suma de los fenómenos experimentales que implica una proposición constituye su efecto completo sobre la conducta humana”.¹⁷ Cabe aclarar que el pragmaticismo no convierte la acción en lo más importante de la vida puesto que, afirma Peirce, ésa sería su muerte, ya que decir que el hombre vive por el mero propósito de la acción, independientemente del pensamiento que

16. *Ibid.*, p. 6.

17. *Ibid.*, p. 8.

comporta, sería como decir que no existe la racionalidad. Por esto, el pragmático no hace que el *summum bonum* consista en la acción, sino que consista en ese proceso de la evolución por el que lo existente tiende cada vez más a encarnar esos generales (conceptos) para los cuales decía estar destinado.

La crítica de la razón pura.

Un acercamiento a Peirce

Ni bien comenzamos a leer esta crítica nos encontramos con una poderosa aseveración: no hay duda alguna que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, pues ¿de dónde iba a despertarse nuestra facultad de conocer si no fuera por los objetos que hieren nuestros sentidos y ponen en movimiento nuestro entendimiento? Ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza a partir de ella. No obstante, si bien éste es el origen, eso no significa que todo el conocimiento se origine en la misma, ya que nuestra propia facultad de conocer proporciona por sí misma elementos puros *a priori* que concurren a la ordenación del material empírico aportado por la sensibilidad en los sentidos. La capacidad de recibir representaciones (receptividad) es la sensibilidad y ella nos proporciona intuiciones como modo de referencia inmediata a los objetos. Por medio del entendimiento dichas intuiciones se piensan y en aquél se originan conceptos. Pero todo pensar debe referirse a intuiciones y, por lo tanto, a la sensibilidad porque ningún objeto puede sernos dado de otra manera. El

efecto de los objetos sobre la capacidad de representación (receptividad) es la sensación, y las intuiciones empíricas son las que se refieren a los objetos de la sensación.

El fenómeno es el compuesto de materia y forma: materia es lo que corresponde a la sensación, mientras que lo que ordena la multiplicidad de dichas intuiciones empíricas es la forma del fenómeno. Como aquello en donde las sensaciones pueden ordenarse y conformarse no puede ser a su vez la sensación misma, resulta entonces que si bien la materia de los fenómenos nos es dada *a posteriori*, la forma de los mismos tiene que estar *a priori* en el espíritu. Las formas puras de las intuiciones sensibles, esto es, en donde esa multiplicidad se ve ordenada bajo ciertas relaciones, se hallan en el espíritu *a priori* y son el espacio y el tiempo. El espacio es una representación necesaria *a priori* que está en la base de todas las intuiciones externas, es decir, es la forma de todos los fenómenos del sentido externo: la condición subjetiva de la sensibilidad. El tiempo también es una representación necesaria que está a la base, pero de todas las intuiciones. Todos los fenómenos pueden desaparecer, pero el tiempo no puede suprimirse. El tiempo es la forma del sentido interno, esto es, la intuición de nosotros mismos y de nuestro estado interno.

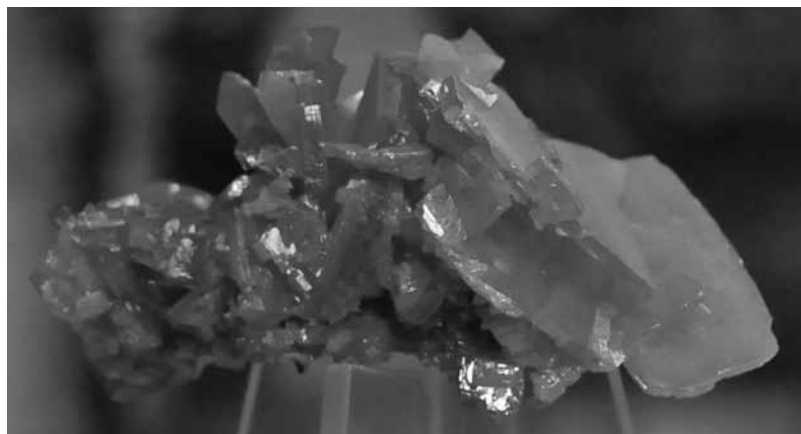
En la *Lógica trascendental*, Kant retoma la cuestión sobre el origen gnoseológico, diciendo que nuestro conocimiento se origina en dos fuentes: la primera, como ya vimos, por la receptividad de recibir representaciones, la sensibilidad; la segunda es la facultad de conocer un objeto mediante esas

representaciones. Mediante la primera nos es dado el objeto, mediante la segunda es pensado. Estas dos fuentes son las intuiciones empíricas y los conceptos puros del entendimiento o categorías. Intuiciones y conceptos constituyen los elementos de todo nuestro conocimiento, de tal modo que no puede haber conocimiento si tenemos los conceptos sin intuiciones, o intuiciones sin conceptos. Así, las intuiciones puras encierran la forma bajo la cual algo es intuido, y los conceptos puros encierran sólo la forma de pensar un objeto en general. Sin sensibilidad no nos sería dado objeto alguno, y sin entendimiento no podríamos pensarlos. Por esto, Kant afirma: “pensamientos sin contenido son vanos, intuiciones sin conceptos son ciegas”.¹⁸ La lógica trascendental es la ciencia que determina el *origen*, la extensión y la *validez objetiva* de los conocimientos.

A continuación, en la sección correspondiente a la división de la *Lógica general* en analítica y dialéctica, Kant trata el tema de la verdad dando primero una definición nominal, a saber: la verdad es la coincidencia del conocimiento con el objeto, y por lo tanto un conocimiento es falso cuando no coincide con el objeto al que se refiere. Ahora bien, el criterio general de verdad sería uno que fuese valedero para todos los conocimientos en general, sin distinción de objetos. De la verdad del conocimiento según la materia o contenido del mismo, no se puede decir nada en general, porque ello resulta contradictorio en sí mismo. Sin

embargo, en la medida en que la lógica indica las reglas universales y necesarias del entendimiento, expone en éstas criterios de verdad. Por lo tanto, lo que contradice a esas reglas es falso, porque el entendimiento se opondría de esa manera a sus propias reglas del pensar, es decir, a sí mismo. El criterio meramente lógico de la verdad, esto es la coincidencia de un conocimiento con las leyes universales y formales del entendimiento, es la condición de toda verdad. No obstante, como ya mencionamos anteriormente, la mera forma del conocimiento, por mucho que coincida con las leyes, no basta para constituir la verdad material de aquél. Nadie puede atreverse a juzgar nada con respecto a los objetos sin haber obtenido información fuera de la lógica, para luego enlazarla en un todo coherente.

Uno de los temas centrales de la *Crítica de la razón pura* es la *Analítica trascendental*. Allí Kant no sólo toma los elementos del conocimiento puro del entendimiento sino que también trabaja con aquellos principios sin los cuales no se puede jamás pensar un objeto. Esta rama de la crítica es la *Analítica trascendental*, que es una lógica de la verdad. A continuación, el filósofo realiza



18. Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, traducción de Manuel García Morente, Librería General de Victoriano Suárez, Madrid, 1928, p. 70.

una advertencia interesante si tenemos en cuenta las afirmaciones posteriores con respecto al papel que cumplen las categorías como leyes de la naturaleza:

... resulta usada *abusivamente* esa analítica, cuando la hacemos valer como el *organon* de un uso *universal e ilimitado* y cuando nos atrevemos, con el solo entendimiento puro, a juzgar sintéticamente sobre objetos en general, y a afirmar y a decidir acerca de ellos.¹⁹

El entendimiento puro se separa de todo elemento empírico y de la sensibilidad, es una unidad subsistente por sí misma, que *se basta a sí misma* y que ningún añadido de afuera puede aumentar. De esta manera, todo su conocimiento constituye el sistema cuya articulación proporciona la exactitud y la autenticidad de todos los conocimientos que convengan en él. La analítica es el análisis de la facultad del entendimiento para inquirir sobre la posibilidad de conceptos puros, búsqueda que tiene lugar en el entendimiento mismo como *lugar de origen de los conceptos*.

Fuera de la intuición no hay otro modo de conocer sino por conceptos. Por esto, el conocimiento de todo entendimiento humano es discursivo. Mientras que las intuiciones descansan en afecciones, los conceptos en funciones, esto es, en la acción de ordenar diversas representaciones bajo una común. Los conceptos están fundamentados en la espontaneidad del pensamiento, como las intuiciones en la receptividad de las impresiones. Pensar es conocer por conceptos, y éstos son predicados de posibles juicios que representan objetos

indeterminados o no completamente conocidos. De esta manera, Kant propone hallar las funciones del entendimiento por medio del análisis de los juicios. Al hacer abstracción de todo contenido general del juicio, según Kant encontramos que las funciones del pensar se pueden reducir a cuatro rúbricas, cada una de las cuales encierra tres momentos. Así, tenemos los juicios según la cantidad (universales, particulares, singulares), la cualidad (afirmativos, negativos, infinitos), la relación (categóricos, hipotéticos, disyuntivos) y según la modalidad (problemáticos, asertóricos, apodícticos). A partir de esta tabla de juicios se deducen los conceptos puros *a priori* o categorías del entendimiento.

La multiplicidad de la sensibilidad *a priori* que se ofrece en la *Estética trascendental*, esto es, en el espacio y el tiempo, es el material con el que trabajan los conceptos. El espacio y el tiempo encierran un múltiple de la intuición pura *a priori*, que pertenece sin embargo a las condiciones de receptividad del espíritu humano bajo las cuales éste puede recibir tan sólo representaciones de objetos, y que por lo tanto han de afectar también a los conceptos de los mismos. La espontaneidad del pensamiento exige que primero se recorra, recoja y reúna esa multiplicidad para hacer de ésta un conocimiento. Esto es lo que Kant denomina “síntesis”:

entiendo por síntesis... la acción de añadir diferentes representaciones unas a otras y comprender su multiplicidad en un conocimiento. Semejante síntesis es pura cuando lo múltiple no es dado empíricamente sino *a priori*...²⁰

19 *Ibid.*, p. 76. Las cursivas son mías.

20. *Ibid.*, p. 84.

Para reducir esa síntesis a conceptos es necesario el entendimiento, y sólo entonces éste nos proporciona el conocimiento mismo. Por ejemplo, nuestra numeración es una síntesis según el concepto de unidad. Lo primero que tiene que sernos dado para el conocimiento de los objetos *a priori* es lo múltiple de la intuición pura; la síntesis de esa multiplicidad por la imaginación (ordenamiento de las intuiciones sensibles bajo el espacio y el tiempo) es lo segundo. Mas esto no es suficiente, como ya vimos, para obtener un conocimiento de dichas representaciones. Los conceptos que dan a su vez unidad a la síntesis pura de la imaginación y consisten en la representación de esa unidad sintética necesaria, hacen lo tercero para el conocimiento de los objetos. La misma función que da unidad a las representaciones en un juicio también da unidad a la síntesis de las intuiciones puras, y esa unidad se llama concepto puro del entendimiento. De esta manera se originan tantos conceptos como funciones lógicas en todos los juicios posibles. A estos conceptos Kant los denomina “categorías”, por Aristóteles, y son las siguientes: según la cantidad (unidad, pluralidad, totalidad), según la cualidad (realidad, negación, limitación), según la relación (inherencia y subsistencia, causalidad y dependencia o causa y efecto, comunidad) y según la modalidad (posibilidad-imposibilidad, existencia-no existencia, necesidad-contingencia). Sólo por estos conceptos se puede comprender algo en la multiplicidad de la intuición, es decir, pensar un objeto de la misma.

La deducción trascendental de los conceptos *a priori* es la explicación del

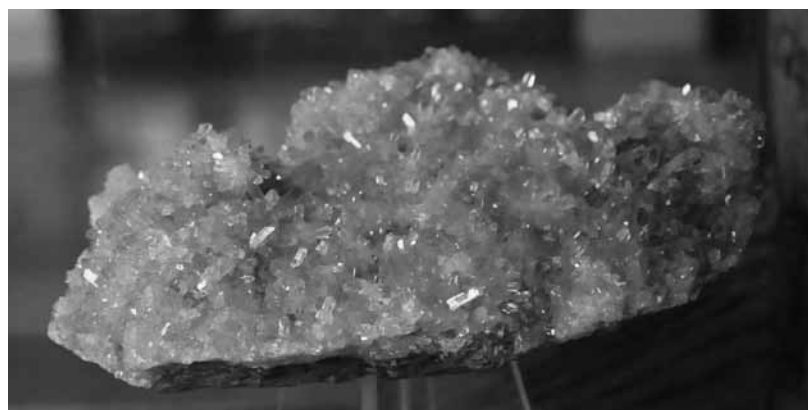
modo en que esos conceptos *a priori* pueden referirse a objetos sin que se deduzcan de la experiencia, mientras que la deducción empírica indica, precisamente, el modo en que un concepto se ha adquirido de la experiencia y de la reflexión sobre ésta. La naturaleza de los conceptos del espacio y del tiempo, como formas de la sensibilidad, y las categorías, como conceptos del entendimiento, consisten en que se refieren a sus objetos sin haber tomado nada para la representación de éstos. Así pues, la deducción de dichos conceptos es trascendental. Hay dos condiciones bajo las cuales tan sólo es posible el conocimiento de un objeto: la primera condición es la intuición del espacio y el tiempo por la cual es dado el fenómeno, la segunda es el concepto por la cual éste es pensado. Con la condición formal de la sensibilidad concuerdan necesariamente todos los fenómenos porque sólo gracias a ella pueden ser aparentes, es decir, representables según su forma sensible. Todo objeto de la experiencia contiene, además de la intuición de los sentidos, un concepto de un objeto. Según esto, hay en la base de toda experiencia, como sus condiciones *a priori*, conceptos de objetos en general. Por lo tanto, la validez objetiva de las categorías descansa en que sólo por ellas es posible la experiencia según la forma del pensar. A su vez, estos conceptos proporcionan el fundamento objetivo de la experiencia misma.

El enlace de lo múltiple nunca puede venir a nosotros por medio de los sentidos ni tampoco estar contenido en la forma pura de la intuición sensible, pues el enlace es un acto de la espontaneidad de la facultad representativa del

entendimiento. Todo enlace, ya sea éste de lo múltiple de la intuición o de varios conceptos, es una acción del entendimiento llamado por Kant “síntesis”. La descomposición, que parece lo contrario al enlace, la presupone puesto que allí donde el entendimiento previamente no ha enlazado nada, no puede entonces descomponer nada. El enlace es la representación de la unidad sintética de lo múltiple. Esta unidad, que *precede a priori* a todos los conceptos del enlace, no es aquella de la unidad (categoría) ya que éstos presuponen el enlace mismo. Esta unidad sintética es la unidad originaria de la apercepción, previa a la unidad analítica o “yo pienso” cartesiano. El “yo pienso” es una representación empírica más que acompaña a todas las representaciones del hombre, puesto que no sería representado en un sujeto algo que no pueda ser pensado. Empero, la apercepción pura u originaria es la autoconsciencia que produce la representación “yo pienso”, y no puede deducirse de ninguna otra. La conciencia empírica es en sí dispersa y sin relación originaria con la identidad del sujeto, mientras que la unidad de la apercepción es la que construye la continua identidad en un múltiple dado en la intuición, realizando la síntesis y hallándose idéntica en cada uno de estos actos. Para que esto suceda no basta con que cada representación esté acompañada por el “yo pienso” o el “yo”, sino que se han de añadir una a la otra siendo el sujeto consciente de dicha síntesis. Sólo porque puede enlazar en una conciencia un múltiple de representaciones dadas, es posible que se represente la identidad de la conciencia empírica en esas

representaciones, es decir, que la unidad analítica de la apercepción no es posible sino presuponiendo la unidad sintética. El sujeto posee la representación “yo”, que acompaña todos sus pensamientos porque previamente hay una unidad originaria que realiza la síntesis correspondiente, siendo de esta manera la verdadera identidad o la más primitiva, al menos por ser el antecedente a todo pensamiento.

Peirce toma de Kant esta idea de que todo conocimiento parte de los datos empíricos (en Peirce, primeridad y segundidad) y de que sin la sensibilidad no habría lugar para el pensamiento (terceridad). Recordemos que la primera proposición cotidiana dice que no hay nada en el intelecto que no haya pasado primero por los sentidos. Si prestamos atención, el modelo del “proceso” gnoseológico peircenano es muy similar al kantiano. Kant parte de las intuiciones sensibles y de las sensaciones que estas mismas producen; Peirce introduce la primeridad como lo cualitativamente independiente pero que sin embargo está ahí para ser captado y dar inicio a toda representación posterior. El momento de la segundidad, en el cual el sujeto toma conciencia de la oposición por el enfrentamiento con



otros objetos, corresponde a la proyección del espacio y el tiempo por parte del sujeto trascendental, que ordena de esta manera la multiplicidad de los datos sensibles, obteniendo representaciones sobre lo exterior. En realidad, el espacio y el tiempo serían las condiciones que acompañan a la sensibilidad, ya que de otro modo obtendríamos una masa amorfa de materia sin sentido. Como afirma Kant reiteradamente, estos elementos puros de la sensibilidad son la forma del fenómeno, y sólo de esta manera podemos tener un reconocimiento de lo que está enfrente y formarnos una representación correspondiente, que se produce en el momento de la constitución del mismo objeto. Ahora bien, el conocimiento del fenómeno constituido se da cuando ese material ya formado se analiza desde las categorías puras del entendimiento; sólo de esta manera obtenemos un conocimiento de dicho objeto. Así obtenemos juicios gnoseológicos, a diferencia de los puramente estéticos que veremos más adelante. Ya nos situamos en el último paso de la síntesis realizada por la unidad de la apercepción, unidad responsable de la triple síntesis de entendimiento. La unidad sintética de la apercepción se corresponde con la síntesis en el estadio de la inferencia abductiva peirceana, es decir, con la terceridad que trabaja con los datos cualitativos de la primeridad y los *brute facts* de la segundidad.

El hábito es el resultado de enlazar dos acciones juntas, lo que denominamos “causa” y “efecto”, mediante una asociación libre de ideas por la observación experiencial. De esta manera, luego de obtener reiteradamente

el mismo resultado, el hombre toma ese enlace como verdadero, como realmente existente en la experiencia, y lo adopta prácticamente en forma inconsciente para su vida. Como sostiene Peirce, la búsqueda de respuestas, esto es la satisfacción del vacío que genera la duda, es la proclamación de un hábito que tiene a la creencia de la comunidad científica como fundamento. El recorte que realizamos de la realidad, la atención que prestamos a ciertos estímulos responde a los hábitos ya establecidos. Así, se da una diferencia fundamental entre los dos autores: si bien Kant reconoce la causalidad como una categoría proyectada por el sujeto trascendental para su conocimiento, la misma tiene un valor objetivo universal, mientras que las representaciones formadas por la comunidad científica de sentido, si bien son impuestas como “verdades”, pueden variar con el tiempo y lo que parecía gozar de una certeza absoluta puede verse en un futuro completamente revertido. Por lo tanto, mientras que Peirce halla cierta generalidad empírica en la causalidad, en el hábito podríamos decir, Kant establece esta categoría como un elemento del entendimiento puro *a priori*.

Podríamos decir que si bien el interpretante peirceano intenta escapar de la esfera psicológica y por lo tanto particular, nunca parece terminar de hacerlo. Si leemos el interpretante como la denominación de una facultad que realiza el proceso de semiosis ilimitada, entonces debemos estar de acuerdo en afirmar que dicho proceso es general para todos los hombres. Pero el interpretante comprendido como la sustitución de una representación por otra parece un

acto más privado e individual. Tal vez ésa sea precisamente la diferencia entre el interpretante y el representamen: el interpretante es el que lleva el proceso, y si bien interpretamos una representación con otra, dicho interpretante se transforma en un nuevo representamen. Sin embargo, el interpretante parece tener esta doble naturaleza: ser objetivo y a la vez particular, ser el proceso mismo gnoseológico de semiosis ilimitada natural en todos los hombres y la sustitución privada de cada uno. Ésa es una similitud importante entre los dos filósofos: Kant califica a sus categorías como puras *a priori* y por lo tanto universales, mas su material es contingente; el modo de conocimiento en Peirce también participa de las dos propiedades simultáneamente, reconociendo la universalidad del proceso y la particularidad en el contenido. El asunto es que en Kant las categorías son fijas, son doce y *a priori*; el interpretante según el aspecto material es tan diverso como sujetos existentes.

Ahora bien, a mi modo de ver hay otra diferencia radical entre los dos pensadores. Como ya vimos anteriormente, Kant establece como tarea de la *Análítica trascendental* la búsqueda del origen de los conceptos, estableciendo al entendimiento como el mismo:

entiendo por analítica de los conceptos... el análisis menos intentado de la facultad misma del entendimiento, para inquirir la posibilidad de los conceptos *a priori*, buscándolos en el solo entendimiento como lugar de su nacimiento...²¹

Peirce niega rotundamente el origen del conocimiento y postula el principio del sinejismo como uno de los fundamentos últimos de su sistema, de modo que hablar del origen de los conceptos sería como hablar del origen del universo. Si bien Peirce reconoce la primeridad como punto de arranque o de partida, eso no significa que realmente exista un origen determinado ni determinable ni, por lo tanto, racionalizable en el tiempo; precisamente si a algo escapa la primeridad es a este proceso consciente. Lo más fascinante de todo esto es que en la filosofía de Peirce las formas generales para agrupar en conceptos se dan en la primeridad, para decirlo en términos kantianos, *a posteriori*, y la falsedad se da en el nivel de la abducción o terceridad. Para Kant esto resultaría inadmisibles: las formas para la agrupación de la multiplicidad son los conceptos puros, y en la esfera del entendimiento, las categorías son sinónimo de leyes, es decir de verdades absolutas, los conceptos puros kantianos no deducibles de la experiencia.

Para Peirce, como ya citamos en la primera proposición cotaria, no hay absolutamente nada que esté en el pensamiento y que no haya pasado antes por la sensibilidad. Consecuentemente, lo mismo sucede con sus categorías de primeridad, segundidad y terceridad. Estos tres conceptos los ha deducido de la química; es más, en el volumen I de los *Collected papers*, Peirce establece la inferencia respectiva de sus categorías a partir de diferentes ciencias como la física, la fisiología, la psicología, etc. De esta manera, queda totalmente justificada la etiqueta que Peirce se pone a sí mismo

21. *Loc. cit.*

al denominarse “neo-positivista”, a diferencia de los positivistas que atienden al pragmatismo y no a su corriente de pensamiento pragmático.

Comparación entre la primeridad y el gusto kantiano en la crítica del juicio

En la *Crítica del Juicio* Kant diferencia el juicio estético del juicio gnoseológico porque este último tiene por fundamentos las categorías *a priori* del entendimiento, mientras que por definición, el juicio sobre el gusto es libre de todo fin agrupado por los conceptos. De esta manera, la definición sobre lo bello obtenida del segundo momento es la siguiente: bello es lo que, sin concepto, gusta universalmente. Esto significa, en el ámbito estético, la liberación humana con respecto a los conceptos estancos generando el espacio suficiente para que la imaginación encuentre su reivindicación, gloriosa, en el minimalismo de la forma por la forma misma.

Sin embargo, Kant va más allá de esta división entre los juicios del entendimiento y las intuiciones de la imaginación, estableciendo dos clases de juicios estéticos: los empíricos y los puros. Los primeros expresan lo que es desagradable o agradable, los segundos lo que hay de bello en un objeto o en una representación del mismo. Los juicios formales o puros son los únicos verdaderos juicios del gusto. Así, un simple color o un simple sonido musical como el del violín son la expresión de la materia de las representaciones, es

decir de la sola sensación, y siguiendo a Kant, no merecen otro nombre que el de “agradables”. La cualidad misma de las sensaciones no puede considerarse común entre todos los hombres, la superioridad del encanto de un color sobre otro o del sonido de un instrumento no puede reconocerse igual para todos. En las artes lo esencial según Kant es el dibujo, el cual no se refiere al gusto por medio de una sensación agradable, sino que únicamente agrada por su forma. Más adelante, Kant realiza otra división entre los juicios del gusto, distinguiendo la belleza libre y la belleza adherente. La primera no supone un concepto de lo que el objeto debe ser, pero la segunda supone los conceptos y la perfección de ese objeto en relación con estos conceptos. Las flores son bellezas libres ya que no se sabe perfectamente lo que es o deba ser una flor, es decir que cuando observamos una flor no atendemos a la finalidad interna de la misma, sino simplemente a su forma. En la apreciación de una belleza libre el juicio del gusto es puro; éste no supone el concepto de fin alguno al cual puedan referirse los diversos elementos del objeto dado, por lo que resultaría limitada la libertad de la imaginación, donde nace el placer de la contemplación.

Ciertos aspectos de lo expuesto nos remiten directamente a la primeridad peirceana. El punto que no termina de quedar claramente presentado en Peirce tal vez sea el mismo que expone Kant con tantas idas y vueltas, enredos en definiciones e infinitas divisiones. Según Peirce, la primeridad no se corresponde con la sensación de un sujeto particular, sino que es la cualidad en sí misma, esto es la cualidad sensitiva no percibida

y por eso potencialmente existente. No obstante, en otros pasajes de sus escritos, Peirce define la primeridad como un estado de conciencia que no envuelve análisis ni comparación alguna, el *feeling* es un estado que se da en todo momento. El estar consciente no es nada más que sentir, mas esta sensación debe ser inevitablemente particular. Tanto Kant como Peirce intentan describir la cualidad en sí misma y sin embargo el sujeto siempre queda envuelto en dicho proceso. Precisamente, la finalidad de ambos es desligarse de lo individual psicológico para fundarse en principios conductores más generales, en ciertos casos, desesperadamente universalizables. La manera en que pueda darse la aprehensión de la cualidad en sí misma, sin un influjo demasiado incrementado de subjetividad, es dejando de lado la materialidad de las sensaciones para atender a la forma misma de los objetos, sin una preferencia particular con respecto al gusto. En Peirce, el caso sería el mismo: si bien el *feeling* es un estado de conciencia, es un estado “abierto” a esa cualidad independiente de una sensación en el tiempo, sin comienzo ni fin. De esta manera, podríamos considerar el juicio de gusto que Kant define en su *Crítica del juicio* como uno de los disparadores de la primeridad peirceana.

Conclusión

A lo largo de este trabajo realizamos un recorrido por los aspectos más relevantes de la filosofía peirceana en relación con la gnoseología y la verdad. Podríamos afirmar que durante el desarrollo de

su pensamiento, Peirce mantiene su opinión con respecto a la contingencia de la verdad y su posible variación en el futuro. Ya a partir de 1868, al introducir Peirce la idea de la comunidad de investigadores que establecen por medio de la experimentación los fundamentos que rigen la vida humana, podemos notar, que esta verdad a la que hace referencia es precisamente convencional y que se apega a la evolución del pensamiento humano. Por supuesto que Peirce no se refiere a la verdad particular de cada individuo, sino en última instancia al régimen del paradigma epocal siempre contrastativo. En el periodo de 1877-1878, su pensamiento se vuelca cada vez más a la cuestión acerca de la relatividad de la verdad, desarrollando los conceptos de hábito, creencia y duda. En última instancia, afirma Peirce, lo que persigue el hombre es completar esa sensación generada por la duda de insuficiencia y alcanzar el estado contemplativo de la creencia, estableciendo de esta manera hábitos que rigen como verdades. Las creencias que tenemos por verdaderas atienden a los efectos de los objetos, los cuales son por supuesto los que más nos favorecen para nuestra supervivencia. Sin embargo, Peirce siente que el apegarse radicalmente a esta teoría pragmatista puede conducir a un relativismo absoluto, cualidad que no puede afectar a un científico como él. Por esto, aclara que, más allá de los hábitos particulares, están los hábitos establecidos por la comunidad científica y que el mejor método para establecerlos es el científico.

En el periodo del pragmatismo, Peirce retoma el tema de la creencia y la duda, reafirmando que la concepción que

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, Karl-Otto. *El camino del pensamiento de Charles Peirce*, Visor, Madrid, 1997.
- KANT, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, traducción de Manuel García Morente, Librería General de Victoriano Suárez, Madrid, 1928.
- . *Crítica del juicio*, Losada, Buenos Aires, 2005.
- PEIRCE, C. S., *Collected Papers*, Vol. I y Vol. V. ———. *Cómo esclarecer nuestras ideas, 1878*, en página de la Universidad de Navarra, traducción de José Vericat, 1988.
- . *Cuestiones acerca de ciertas facultades atribuidas al hombre, 1868*, en página de la UNAV, traducción de Carmen Ruiz, 2001.
- . *Fundamento, objeto e interpretante, 1897*, en página de la UNAV, traducción Mariluz Restrepo, 2003.
- . *Fundamentos de la validez de las leyes de la lógica, 1869*, en página de la Universidad de Navarra, traducción de Mónica Aguerrí, 2003.
- . *La fijación de la creencia, 1877*,

tenemos de un objeto es la concepción de los efectos del mismo. Es más, la crítica al *cogito* cartesiano es justamente que no podemos alcanzar una certeza última como si fuese *la* verdad, sino que lo que obtenemos es un estado de creencia inatacable por la duda; ése es el movimiento que realizamos los sujetos cognoscentes. Dicha tendencia es para el futuro, es decir, la pragmaticidad de los efectos que consideramos y tenemos como verdaderos consiste en su aplicabilidad en el porvenir, en la anticipación y en el reconocimiento de que ante determinada acción, tal otra ocurrirá. Este proceso de la proyección hacia el futuro es en donde Peirce observa el desarrollo del pensamiento. De esta manera, la acción no es el aspecto central de su pragmatismo, sino la persecución racional de los conceptos a los que nos guía la evolución humana.

Lo interesante de un neopositivista como Peirce es que reconoce las incidencias fisiológicas y sensoriales que se producen en el hombre, que lo llevan del estado de duda al estado de creencia, teniendo en primer plano no la verdad en sí misma, inexistente, sino una creencia, en la mayor medida posible, inatacable. Ésta es una gran diferencia con respecto a Kant, quien ve, fundamentado por sus categorías puras *a priori*, la posibilidad de postular un conocimiento impenetrable, absolutamente verdadero y universal. Decir que la mente instintiva es la que domina y que la parte racional en el hombre es la mínima parte es

la manifestación de un postulado completamente revolucionario para su época, acercándose mucho a la filosofía nietzscheana. Podemos concluir que no existe una verdad última y que, como sostiene Peirce, en la constitución de una opinión siempre entran en juego factores primordiales como la creencia y la tendencia del hombre a su conservación. Así, la idea que más se apegue a las condiciones naturales para nuestra evolución serán las que tengamos por certeras o, por lo menos, las que consideremos como pilares para una construcción posterior con ánimos de desarrollo y asentamiento. El hombre debe adaptarse al medio como cualquier animal, y todos sus conceptos o representaciones son “consecuencias” directas de esto. El enlace de dichas ideas atienden a la comunidad de investigadores, para nombrarlo con términos peirceanos, que rige el recorte de la realidad que realizamos de entrada en la primeridad, es decir, en la percepción más neutra. De todos modos, encuentro la idea de la evolución racional que propone Peirce demasiado feliz, ya que si nos atenemos a los resultados contemporáneos creo que podemos decir que la creencia en ese anhelo de progreso a toda costa, tan moderno, es lo que nos está conduciendo a la decadencia. La reafirmación que hace Peirce ya en sus últimos años de la primeridad tal vez sea la clave, volver al elemento más fundamental y primitivo del ser humano ya que, como él reconoce, es lo que nos domina.

en página de la Universidad de Navarra, traducción de José Vericat, 1988.

———. *La inmortalidad a la luz del sinejismo, 1893*, en página de la Universidad de Navarra, traducción de Marta Revuelta, 2001.

———. *La ley de la mente, 1892*, en página UNAV, traducción de José Vericat, 1988.

———. *Lección II, Las categorías universales, 1903*, en página UNAV, traducción de Dalmacio Negro Pavón, 1978.

———. *Lección VII, Pragmatismo y abducción, 1903*, en página de la Universidad de Navarra, traducción de Dalmacio Negro Pavón, 1978.

———. *Lección sobre Kant, 1865*, en página UNAV, traducción de José Vericat, 1988.

———. *Qué es el pragmatismo, 1904*, en página de la Universidad de Navarra, traducción de Norman Ahumada, 2004.

———. *Temas del pragmatismo, 1905*, en página de la UNAV, traducción por José Vericat, 1988.

ÁNGELES JUDÍOS SOBREVOLANDO AMÉRICA: TONY KUSHNER Y HANNAH ARENDT SOBRE LA TRADICIÓN OCULTA DEL JUDAÍSMO

De política y
cotidianeidad

Responsable

Maharba Annel
González García

Recibido: 1-julio-2011
Aprobado: 29-julio-2011

Mario Alfredo Hernández Sánchez*
UAM-I

* Candidato a doctor en filosofía política por la UAM-Iztapalapa. Es autor de diversos ensayos, entre los que destacan: "A New Approach on the Long-Standing Problem of Evil", en *Philosophy and Social Criticism*, vol. 35, núm. 3, 2009, pp. 357-362, SAGE Publications, EE.UU.; "Con Arendt y contra Arendt: Juzgando su juicio sobre la discriminación racial en Estados Unidos durante el siglo XX", en *Andamios*, vol. 6, núm. 12, pp. 225-247, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, diciembre de 2009; y "¿A quién pertenece la facultad de juzgar el pasado? El actor y el espectador en el espacio público arendtiano", en Castor M. M. Bartolomé Ruiz y Manuel F. Quinche (comps.), *Justicia, estados de excepción y memoria. Por una justicia anamnética de las víctimas*, Universidad del Rosario, Bogotá, 2011.

RESUMEN: El propósito de este texto es mostrar la forma en que la obra filosófica de Hannah Arendt y la dramaturgia de Tony Kushner pueden inscribirse en lo que la primera definió como la *tradición oculta del judaísmo*, es decir, la tendencia reflexiva a observar la identidad judía no como un problema de identidad insuperable, sino como una cuestión históricamente construida a partir de prejuicios discriminatorios que ha colocado a las personas judías en espacios de exclusión e inseguridad. Arendt y Kushner hacen una apropiación crítica y lúdica de la tradición judía para hacer evidente que ni la victimización ni la naturalización de los prejuicios discriminatorios relacionados con la identidad judía son una respuesta políticamente responsable frente al antisemitismo. Lo que ellos proponen, más bien, es un desmontaje crítico de tales prejuicios para combatirlos y mostrar que, como afirmó Arendt, cuando "uno es atacado como judío debe responder como judío". Esto no significa alinearse con las interpretaciones historicistas o deterministas del antisemitismo, sino reclamar los derechos asociados a la ciudadanía por medio de una recuperación narrativa de la historia de exclusión que ha determinado la historia de las personas judías.

PALABRAS CLAVE: Judaísmo, juicio reflexionante, imaginación moral, narratividad, disidencia, teatro estadounidense contemporáneo, discriminación, exclusión.

Con mucha frecuencia, y sobre todo a partir de la idea de la banalidad del mal y de la toma de partido por parte del sionismo que impulsa la refundación de Israel con el reconocimiento de una doble

nacionalidad, se ha calificado la obra de Hannah Arendt como poco sensible a la historia de discriminación del pueblo judío, cuando no —como hizo Gershom Scholem— como francamente desleal a

sus orígenes.¹ En el centro de esta polémica se sitúa “Eichmann en Jerusalén” y la relativización del antisemitismo como *leitmotiv* en la conciencia del burócrata que decidió como destino la muerte de los deportados en el este europeo durante la Segunda Guerra Mundial. Para los críticos de Arendt, por el contrario, no resulta plausible recuperar el exterminio de los judíos si se elude al antisemitismo como la ideología que predispuso a los ciudadanos europeos corrientes a la complicidad activa o pasiva con el totalitarismo.

Sin embargo, Arendt no acepta la consideración del judaísmo como un bloque monolítico de rasgos psicológicos que acarrearía automáticamente el desprecio al exponerse a la luz del espacio público. Precisamente, y de acuerdo con ella, el error político de Rahel Vanhagen y otros judíos asimilados habría consistido en pensar la discriminación como una negación de derechos superable sólo si se cambiaban los rasgos de la personalidad que resultaban desagradables a la sociedad hegemónica. Desde el punto de vista políticamente irresponsable que



considera al judaísmo como un motivo *natural* para la exclusión, afirma Arendt,

los judíos no eran agentes sino pacientes históricos que conservaban una especie de identidad eterna como pueblo bondadoso, cuya monotonía sólo se veía perturbada por la igualmente monótona crónica de persecuciones y pogromos.²

En este sentido, y a contracorriente de la historiografía tradicional, Arendt formula un juicio político sobre un sector de la tradición judía “que empieza con Salomón Maimon y termina con Franz Kafka”³ y que ella denomina *la tradición oculta*, cuyos elementos distintivos serían la negación a asimilar al judío a la sociedad hegemónica a costa de perder su individualidad, así como la renuencia a identificar la condición judía con un

1. En una carta que Gershom Scholem le dirige a Hannah Arendt en 1963, le dice: “En la tradición judía hay un concepto, difícil de definir y, sin embargo, bastante concreto, que conocemos como Ahabath Israel: ‘Amor al pueblo judío...’ En ti, querida Hannah [...], no encuentro apenas traza de ello.” Arendt responde a esta misiva: “Tienes bastante razón: yo no me siento movida por ningún ‘amor’ de esa clase [...], yo nunca en mi vida he ‘amado’ a ningún pueblo ni colectivo, ni al pueblo alemán, ni al francés, ni al norteamericano, ni a la clase obrera, ni nada semejante.” Véase Hannah Arendt y Gershom Scholem, “‘Eichmann en Jerusalén’. Intercambio epistolar entre Hannah Arendt y Gershom Scholem”, en *Hannah Arendt, Una revisión de la historia del pueblo judío y otros ensayos*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2005, p. 139.

2. *Ibid.*, p. 23.

3. Hanna Arendt, *La tradición oculta*, Paidós, Barcelona, 2004, p. 51.

destino trágico. Aunque dicha tradición oculta del judaísmo habría permanecido en los márgenes de la historiografía oficial —privilegiándose la imagen heroica de un pueblo que habría resistido imperturbable todo tipo de humillaciones en el exilio—, resulta útil sacarla a la luz del espacio público por medio de un ejercicio de juicio reflexionante que ilumina la forma particular en que los judíos respondieron a la exclusión y a la condición de ciudadanía de *segunda clase* que los distintos Estados nacionales les asignaron. Así, el propósito de este texto es mostrar cómo la obra del dramaturgo estadounidense Tony Kushner y la de Hannah Arendt son piezas fundamentales de este mosaico marginal que es la reconstrucción de la identidad judía en sentido político.

Los ángeles judíos de Tony Kushner sobrevolando América

Cuando en 1991 se estrenó “El Milenio se aproxima”, la primera parte de la obra de teatro que el dramaturgo Tony Kushner después llamaría *Angels in America*, la crítica aplaudió el resurgimiento de la dramaturgia épica norteamericana que emparentaba a su autor con Tennessee Williams o Arthur Miller, quienes habían devuelto al público la fe en el teatro —a diferencia del cine que es más grande que la vida misma y la televisión que devalúa la realidad—, el cual es exactamente del mismo tamaño que las existencias individuales que, con sus acciones u omisiones, configuran la realidad que compartimos bajo la forma

de la memoria del pasado o la esperanza en el futuro. Más aún, al escenificar los conflictos trágicos que resultan de las interacciones humanas desde una perspectiva general, el teatro épico obligaría al espectador a un ejercicio de juicio moral de carácter reflexionante para relacionar los hechos representados y la imagen del mundo configurada de manera colectiva con su subjetividad y sentido de la responsabilidad. Esta obra de Kushner, a la que el autor añadió al año siguiente “Perestroika”, su segunda parte, no sólo daría continuidad al teatro épico norteamericano en virtud de su gran formato, sino también a causa de la intención reflexiva de construir un punto de vista moral sobre la vida pública.

La narrativa de Kushner hace que en el teatro converjan tradiciones religiosas, culturales y nacionales diversas, pero no con la intención de escenificar el *choque entre civilizaciones* y mostrar la imposibilidad de un diálogo intercultural, sino para demostrar que cualquier lectura dogmática y fundamentalista de la historia se enfrenta con la diversidad y riqueza de una realidad común que se construye desde una pluralidad de puntos de vista que se contradicen pero que también se complementan. Kushner sabe que el dramaturgo, lo mismo que el historiador, recurre a un conjunto de convenciones heredadas que se refieren a “las diferentes maneras de organizar los sucesos del pasado en una narrativa” y que

estos ‘modelos de trama’ [...] incorporan diversas suposiciones sobre el tipo de efecto que se provocará en la imaginación del [espectador].⁴

4. Robert C. Pirro, *Hannah Arendt and the Politics*

En última instancia, quizá la ausencia de posturas políticas comprometidas entre los dramaturgos contemporáneos fue lo que motivó que la obra de Kushner se interpretase como épica: simplemente por su abierta toma de partido por la socialdemocracia y por su rechazo del individualismo posesivo como horizonte insuperable para esquematizar la intersubjetividad. De acuerdo con Kushner, la “más pequeña unidad humana indivisible la constituyen dos personas, no una sola; el individuo es una ficción”.⁵ Para más originalidad, su reflexión sobre la inserción de las personas en una red de vínculos cuyas consecuencias son impredecibles, en el caso de *Angels in America* estaría como trasfondo la tradición judía, recuperada de una manera heterodoxa que, sin embargo, nunca toma la forma de la herejía. Kushner, de alguna manera, y coincidiendo con Hannah Arendt, sabe que cuando un judío es atacado por ser judío, debe responder como judío. Porque en el espacio de libertades civiles que define la Constitución de Estados Unidos, afirma Kushner,

hay lugar para cualquier posibilidad. La libertad estadounidense se convertiría en el punto de partida de la justicia social y económica. Los judíos que llegaron a Estados Unidos han ganado su acceso a este salón grandioso, como los otros grupos de inmigrantes.⁶

Una de las líneas temáticas de *Angels*

in America es su lectura crítica y lúdica de la tradición judía posterior a la migración masiva de europeos a Estados Unidos como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Kushner coloca a tres judíos *seculares* como protagonistas de su obra de teatro: el abogado homosexual Louis Ironson, el fiscal macartista Roy Cohn y el fantasma de Ethel Rosenberg, sentenciada a muerte en 1953 por espionaje y traición a Estados Unidos. Junto a ellos, Kushner sitúa a Prior Walter, pareja de Louis por cinco años y ahora portador del VIH, al matrimonio mormón que integran los hastiados Joseph y Harper Pitt, a la madre fundamentalista de Joseph, a un enfermero afrodescendiente y travesti llamado Belize y, finalmente, al Ángel de América que llevará un mensaje apocalíptico para este mosaico multicultural de neoyorquinos eminentes.

Como puede observarse la incursión de ángeles, fantasmas y versiones deformadas de personajes históricos en una trama que se inicia con la presidencia de Ronald Reagan y concluye con la incertidumbre política posterior a la caída del Muro de Berlín, no puede calificarse de *realista*. Y, sin embargo, la representación de sucesos políticos bien conocidos del pasado reciente, alternada con la escenificación de los delirios producidos por la narcotización o el avance del sida en el cuerpo de uno de los protagonistas, producen un juicio político sobre el lugar de la religión en el mundo moderno, la responsabilidad por el conservadurismo político que orienta a las instituciones estadounidenses y la idea de que todo acto humano es político por naturaleza y exige una consideración seria de la

of Tragedy, Northern Illinois University Press, DeKalb, IL., EE.UU., p. 23 (la traducción de éste y otros fragmentos de obras en inglés es mía).
5. Tony Kushner, “With a Little Help from My Friends”, en *Thinking About the Longstanding Problems of Virtue and Happiness: Essays, a Play, Two Poems and a Prayer*, Theater Communications Group, Nueva York, 1995, p. 40.
6. *Ibid.*, p. 6.

responsabilidad por sus consecuencias. Si bien se trata de “una fantasía gay sobre temas nacionales” —como su propio autor definió a *Angels in America*—, el ejercicio de juicio político resultante de esta obra no tiene nada de imaginario ni se agota en una crítica de los códigos culturales que definen a la comunidad homosexual estadounidense. En este sentido, la afirmación de que las acciones políticas producen narraciones y mantienen actualizado el espacio público en un sentido democrático a partir de una revisión de las posiciones periféricas, se vincula a la crítica de Arendt hacia el ideal de imparcialidad abstracta presente en la filosofía tradicional.

La primera subversión del texto de Kushner sobre la tradición judía ocurre en relación con la figura del Ángel de América, que lleva la orden de detener el movimiento humano para no acelerar la inevitable llegada del Apocalipsis futuro. En medio de los delirios que el VIH provoca a Prior, su amante Louis lo abandona, incapaz de soportar el peso de la responsabilidad que significa cuidar a un enfermo condenado a muerte, como era la percepción sobre el sida en la década de 1980. Como consecuencia de su depresión y los delirios que le provoca la enfermedad, Prior ve al Ángel de América bajar hasta su habitación, para revelarle que él es un profeta y que la *Nomenklatura* Celestial de Ángeles Burócratas le ha confiado la custodia del Tomo de la Inmovilidad, que obligará a la humanidad entera a dejar de lanzarse hacia el progreso con toda la velocidad que le permite su tecnología y esas ansias de novedad que tan bien detectó Walter Benjamin. El Ángel le

revela a Prior que el fin de los tiempos es inminente, no por voluntad de Dios, sino precisamente porque el mundo humano ha llegado a un estado final de caos como consecuencia del abandono del Creador. Los ángeles debían servir de enlace entre el plan divino y los seres humanos, pero en épocas de oscuridad aquéllos deben tomar sus propias decisiones, para salvar a la humanidad de experimentar dolores innecesarios. Dios puede desentenderse del mundo, pero no los ángeles, a causa de su parcial condición terrenal.

De alguna manera, el Ángel de América es la versión renovada del *Angelus Novus* de Benjamin: ambos contemplan con ojos azorados y a punto de desplegar las alas para un vuelo que posibilite la fuga, mientras las pilas de escombros se acumulan como consecuencia del ejercicio de la libertad en el pasado. Donde nosotros vemos una cadena de hechos coherentes y de progreso, asegura Benjamin, el Ángel “observa una única catástrofe que continúa apilando escombros sobre escombros y los arroja frente a sus pies”.⁷ Prior, quien ha presenciado durante los últimos cinco años la forma en que su pareja Louis ha construido una relación simultánea de amor y odio con la tradición judía, sabe que el primer sacrificio que Dios les pide a los profetas es renunciar a su humanidad, abandonar la posibilidad de recibir la bendición para ser ellos mismos quienes la administren. A diferencia de otros profetas, Prior rechaza la encomienda del Ángel y lo obliga a que lo lleve ante la *Nomenklatura* para revelarle el único

7. Walter Benjamin, “Theses on the Philosophy of History”, en Hannah Arendt (ed. e introd.), *Illuminations. Essays, and Reflections*, Schocken Books, Nueva York, 1988, p. 257.

mensaje que como profeta fallido puede transmitir:

Si alguna vez Dios regresase, si alguna vez Él se *atrevera* a dar la cara, o su Aleph o su figura tallada o lo que sea, en este Jardín otra vez... Si después de toda esta destrucción y de los días terribles de este siglo espantoso que Él nos ha hecho vivir, si Él regresase para ver cuánto sufrimiento ha creado con su deserción. Si Él volviera, habría que entablar una demanda en contra de Él, porque es un bastardo. Ésta va a ser mi única contribución a toda esta Teología: hacerle un juicio al bastardo por habernos abandonado, por habernos dejado tan solos.⁸

Pese a la violencia de estas invectivas, la obra de Kushner es religiosa en un sentido particular. Para demostrarlo, allí está el sentido de la teurgia –literalmente “obra de Dios”– que se desprende de *Angels in America*: Dios se ha retirado del mundo para dejar un espacio suficiente para el ejercicio de la libertad humana, sufre porque la autonomía frecuentemente deriva en actos de violencia y crueldad extremas, pero sabe que no puede intervenir sino a costa de ejercer una forma de tiranía sobre las existencias individuales. La libertad, es decir, la posibilidad de empezar de nuevo cada vez que la voluntad se lo propone es la causa de que la abuela de Louis haya viajado de Polonia a Estados Unidos para establecer de manera definitiva un fragmento del cielo europeo en la Quinta Avenida; la misma indeterminación de la voluntad es la que permite a Louis



abandonar a Prior cuando descubre que tiene una infección por VIH. Y, aunque Louis haya renunciado a la práctica de la religión judía y no sepa siquiera recitar los primeros versos del Kadish, no puede seguir actuando irresponsablemente en un mundo que considera corrompido de antemano. A fin de cuentas, la única bendición que puede otorgar el Dios que retrata Kushner es la de conceder más vida, para que los seres humanos seamos capaces de modificar el sentido futuro de la pila de escombros en que hemos convertido a la historia. Así lo señala Prior casi al final de *Angels in America*, después de que la *Nomenklatura* le ha revelado todas las desgracias que están por azotar a la humanidad, frente a las que el sida aparece como un asunto menor. Con la paz que resulta de contemplar la inminencia del fin de una

8. Tony Kushner, *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*, Theatre Communications Group, Nueva York, 1995, p. 429. Esta edición incluye ambas partes de la obra: “Millenium Approaches”, y “Perestroika” [N. de la E.].

existencia dolorosa, Prior repite a la corte de burócratas divinos:

Pero aun así [...] quiero mi bendición. Quiero más vida. No puedo evitarlo. De verdad [...] No sé si sólo soy nuestra parte animal. Aún no he descubierto qué es más valiente: si estar vivo o estar muerto..., pero reconozco que en mí hay un hábito y una adicción, que es seguir vivo [...] Sé que lo que nos rodea hoy conspira en contra nuestra, y la esperanza tal vez sea insuficiente, pero no tengo nada más. Quiero su bendición. Quiero más vida.⁹

Arendt y la historia judía moderna contada desde los márgenes hacia el centro

De acuerdo con Arendt una revisión somera de la tradición judía, integrada por sucesivos comienzos y conclusiones provisionales al tratarse de un pueblo paria y objeto de discriminación desde el momento mítico de la huida de Egipto, produce como resultado una sensación de permanencia y continuidad a lo largo del tiempo, que parecen desmentir la ruptura con la cultura y la civilización que representó el totalitarismo alemán. No obstante, las lecturas del legado intelectual de la tradición judía son diversas: unas –como la de Tony Kushner– son más críticas y sujetas a la discusión que otras desde una óptica ajena a la ortodoxia; otras son más responsables desde el punto de vista político que aquellas que se niegan a aceptar la injerencia de los propios judíos en la configuración de lo que con el tiempo se ha observado simplemente

como un destino trágico. Arendt siempre se opuso a contar la historia del pueblo judío como una serie de variaciones sobre un mismo tema, a saber: el antisemitismo inmemorial frente al que los judíos tendrían que comportarse como víctimas. En última instancia, lo que a Arendt le parecía políticamente irresponsable era concebir cualquier obra humana como el producto de leyes históricas o naturales que actuaran a espaldas de las personas, es decir, rendirse frente a una versión fatalista de la historia que otorgue sentido a los hechos particulares subsumiéndolos dentro de una trama narrativa oculta para la mayoría.

Ante el constante señalamiento de Arendt sobre la singularidad del exterminio de las personas judías, es legítimo preguntar por qué fueron éstas precisamente las víctimas propiciatorias de la violencia totalitaria. Una forma tradicional de responder a esta pregunta se propuso rastrear el antisemitismo alemán de la década de 1930 hasta sus fuentes supuestamente *originales*, es decir, el odio a los judíos por parte de los gentiles por haberse visto despojados de sus medios de producción; así, los judíos se habrían convertido gradualmente en el centro de la economía europea y se habrían identificado con la figura estigmatizada del usurero. Para Arendt,

la explicación de la víctima propiciatoria sigue constituyendo uno de los principales intentos por escapar a la gravedad del antisemitismo y al significado del hecho de que los judíos se vieran conducidos al centro de los acontecimientos.¹⁰

9. Tony Kushner, *Angels in America...*, *op. cit.*, p. 431.

10. Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*, Taurus, México, 2004, p. 3.

Si no existe una víctima propiciatoria en la historia de cualquier conflicto, tampoco hay verdugos cuyo comportamiento esté determinado de manera necesaria por sus circunstancias. El nazismo tal vez se sirvió del antisemitismo como *amalgama* y *catalizador* de los otros elementos totalitarios —por ejemplo, la ausencia de protección jurídica para las minorías étnicas en los Estados nacionales tradicionales— porque estaba relacionado de algún modo con dichos elementos en lo tocante a la justificación de la violencia hacia quien es distinto y no se reconoce como igual y con los mismos derechos. Así como los colonialistas europeos percibían como obvia la superficialidad de los nativos al incursionar en África, en el corazón de Europa prevalecía la percepción de los judíos como una *raza* naturalmente degradada pero que organizaba el destino de Europa desde el secreto y la conspiración mundial.

A lo largo de su obra, Arendt no dejó de subrayar el carácter *apolítico* de las experiencias de los judíos como comunidad para responder a la discriminación social —que cuando a uno lo atacan *como judío* también sea capaz de organizarse para responder *como judío*. Arendt siempre conservó su optimismo en cuanto a las posibilidades de la acción política, es decir, en la siempre presente alternativa de reunirse con otros ciudadanos para instaurar un nuevo sentido en el mundo. Así, como ha señalado Richard Bernstein,¹¹ es a causa de un temprano interés por la acción política que ella participó en

el movimiento sionista en Alemania y, después de su huida de Europa, en Estados Unidos. Pero también es cierto que Arendt siempre fue muy crítica —y eso le ganó la antipatía de alguien con tal sentido de pertenencia comunitaria como Gershom Scholem— de la supuesta permanencia del sufrimiento y la discriminación que los judíos asumieron en las evaluaciones retrospectivas de su historia. Al pensarse a sí mismos como un pueblo elegido al que Dios sometía constantemente a las pruebas de fe más extremas, los judíos habrían sido incapaces de responsabilizarse de un mundo político común, que no era el producto de la voluntad divina, sino de las acciones y omisiones de quienes asumieron acríticamente los prejuicios antisemitas y quienes los experimentaron sin oponer resistencia.

El ejercicio de juicio político que realizó Arendt sobre la conducta de los consejos judíos colaboracionistas durante la Segunda Guerra Mundial, en *Eichmann en Jerusalén* contrasta con el ejemplo de juicio sobre la libertad de pensamiento que ejercieron los pilares intelectuales ocultos del judaísmo moderno —Heinrich Heine, Bernard Lazare, Charles Chaplin y Franz Kafka— en distintas *épocas de oscuridad*. En un caso lo que se revela es el conformismo político y la negación de la libertad y, en el otro, lo que sale a la luz es la posibilidad de pensar la realidad desde una perspectiva diferente y más incluyente que la hegemónica que predica el prejuicio y el estigma discriminatorios. Por decirlo de alguna manera, la falta de lealtad hacia el pueblo judío que Scholem le reclamó a Arendt a propósito del libro sobre Eichmann —si la aceptáramos por

11. Richard J. Bernstein, *Hannah Arendt and The Jewish Question*, Cambridge, The MIT Press, 1996.

un momento— tiene su complemento en la casi desesperada búsqueda que ella realizó para encontrar, en medio del horror totalitario, ejemplos de acción política responsable entre los propios judíos, para mostrar que la libertad no puede cancelarse por completo y que, por consiguiente, el totalitarismo está condenado al fracaso. Según Arendt, es preciso examinar

tanto [a] las personas como los argumentos con los que se justifican a sí mismas, ante sus propios ojos y los de los demás. Sobre esos argumentos tenemos derecho de juzgar.¹²

A Arendt no le interesa convertirse en la historiadora definitiva de la tradición judía, ni anular otras comprensiones alternativas de su legado, porque describir

el pasado no supone un ejercicio de nostalgia, sino que tienen consecuencias normativas para el presente, recordando y mostrando, a través de un pasado que nunca está muerto, que no es ni siquiera pasado, las permanentes posibilidades de la acción humana.¹³

En su búsqueda de la tradición oculta, Arendt encontró que la modernidad occidental recibió al pueblo judío —tan particular en lo referente a su cultura y religión y, al mismo tiempo, tan periférico en relación con su integración al Estado nacional— siempre de una manera estereotipada y reduccionista. En el imaginario colectivo moderno se ha puesto el acento en que los judíos

son buenos comerciantes y que protegen celosamente su frágil identidad al abrigo de la religión, pero poco se ha hecho por destacar, incluso entre los propios judíos, la rica y compleja tradición literaria que ha acompañado el desarrollo de este pueblo. En el contexto de un mundo hostil ante la diferencia y que basa la cohesión social en la definición de grupos minoritarios frente a los que la mayoría hegemónica se define en forma negativa, las personas judías sólo han conocido la opción de la asimilación o la de la marginalidad, siendo ambas posiciones el resultado de la reducción de un hecho político, como la exclusión, a un rasgo de psicología inmodificable, que sería el supuesto carácter permanente de extranjero en el caso del judío.

Ante este panorama excluyente, quienes en opinión de Arendt realizaron un verdadero acto de heroísmo desde el punto de vista político fueron los judíos que decidieron definirse como individuos antes que como herederos de una particular tradición cultural, que se presentaron como un crisol en el que convergían tradiciones diversas, y que finalmente exigieron que ninguno de estos rasgos particulares fuera motivo de exclusión política y social. Encontramos ejemplos de este comportamiento judío políticamente responsable en la figura de muchos de sus grandes escritores, quienes aunque ocuparon posiciones *marginales*, no puede decirse que hayan vivido existencias definidas por la condición de *parias*, situados en la periferia de una sociedad que no los acepta y ante la que tampoco exigen sus derechos, o de *arribistas* que borrarían de sí mismos cualquier rasgo que los delatara como

12. Hannah Arendt y Gershom Scholem, “Eichmann en Jerusalén”. Intercambio epistolar..., en *Una revisión...*, op. cit., p. 147.

13. Cristina Sánchez Muñoz, Hannah Arendt. *El espacio de la política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 2003, p. 53.

judíos, para ingresar camuflados a una sociedad que los desprecia. Para Arendt, intelectuales como Heine, Lazare, Kafka y Chaplin se convirtieron en *parias conscientes*, porque experimentaron la exclusión, aceptaron que ésta era producto de un rasgo de su personalidad que no habían elegido y al que se asociaba toda una serie de prejuicios y estereotipos que favorecía una cultura política no democrática; pero, al mismo tiempo, no lucharon por integrarse a la sociedad hegemónica. En vez de ello, estos representantes de la *tradición oculta* del judaísmo eligieron permanecer al margen de dicha sociedad, para ejercer un punto de vista crítico no disponible a ningún otro ciudadano asimilado. Para Arendt, no es casual que la literatura judía haya creado la figura del paria, cuya influencia en el mundo no judío

contrasta grotescamente con el silencio espiritual y político al que su propio pueblo ha condenado a estos grandes judíos. Sin embargo, para el historiador que mire retrospectivamente forman una tradición, aunque sea oculta.¹⁴

Conclusión

La obra de Tony Kushner es, desde mi punto de vista, el equivalente contemporáneo de aquello que Hannah Arendt denominó *la tradición oculta del judaísmo moderno*. Según ella, en la literatura judía son más bien atípicos los autores que se ocupan de la responsabilidad y la acción políticas como las actitudes necesarias para aprehender el pasado, para hacer soportable una historia de violencia y discriminación sin caer en los extremos

14. H. Arendt, *La tradición oculta...*, op. cit., p. 50.



que representan la victimización y la resignación a aceptar una historia que se percibe como destino inevitable. Los autores de la tradición oculta se habrían esforzado por mostrar que el absurdo del antisemitismo, la irrealidad de la conjura judía para dominar la economía mundial, la violencia absurda del campo de concentración o el sinsentido de la cámara de gas..., no fueron producto del destino, sino de la acción voluntaria de todos aquellos que colaboraron para la destrucción de los judíos y que reprodujeron acríticamente los prejuicios antisemitas. En síntesis, la tradición oculta del judaísmo afirmarí la libertad sobre la necesidad histórica, la responsabilidad

política sobre la resignación a dejarse ahogar por los poderes fácticos, la acción concertada sobre el individualismo que vuelve imposible cualquier vínculo solidario. Los derechos, para Arendt y Kushner, tienen que permitir un margen de libertades al individuo; pero, para ampliar el disfrute de estos derechos, se necesita producir una solidaridad en el espacio público que permita a cada persona identificarse con su semejante por el solo hecho de requerir las mismas libertades para conseguir una existencia con calidad y autonomía.

Por eso, la obra de Tony Kushner se alinea con la disidencia celebrada por Arendt: en ésta se encuentra presente el humor, una reelaboración lúdica de ciertos elementos de la cultura judía, la crítica al conservadurismo que hoy se ha instalado cómodamente en los imaginarios políticos mundiales y, adicionalmente, una perspectiva sobre el derecho a la libertad sexual que vuelve esta lucha un asunto de justicia elemental que, si no se cumple, cuestiona hasta el fondo la legitimidad democrática del sistema en su conjunto. Lo más interesante de la obra de Kushner, me parece, es que todo lo anterior —un asunto muy serio como todos los que tienen que ver con el sentido de la justicia en el mundo contemporáneo— lo aborda con ironía, incluso con crueldad hacia algunos de los tesoros más preciados de la tradición judía, para poder ser solidario con las personas particulares,

a partir de una exposición pública de lo que significa ser diferente en un mundo que sataniza la diferencia.

Es, precisamente, la cualidad mundana de la experiencia de leer a autores disidentes del judaísmo como Arendt y la experiencia del teatro épico radicalmente igualitario de Kushner, la que define la situación de los ángeles judíos que sobrevuelan América y todas aquellas comunidades políticas que necesitan replantear sus fronteras literales y simbólicas, así como los requisitos para conceder la ciudadanía y el acceso pleno a derechos y oportunidades. No es casual, entonces, que la épica kushneriana concluya con una imagen redefinida del Ángel de América en boca de Louis Ironson, el judío secular que ha transitado desde el aislamiento cínico hacia la construcción de lazos solidarios y responsables con quienes, como él, han sobrevivido a la muerte. Frente a la Fuente Bethesda, en el Central Park de Nueva York, la misma cuyo ángel representa la promesa de la cura de todas las enfermedades físicas y morales del mundo, Ironson hace su declaración final de principios: “Cuando más me gustan los ángeles es cuando son solamente estatuas porque conmemoran la muerte, pero a la vez proponen un mundo donde nadie muere. Están hechos de los materiales más pesados de la tierra, la piedra y el hierro; pesan toneladas, pero también son alados y a su vez son motores e instrumentos para el vuelo”.

BLANCHOT Y EL AFUERA

Omar Soriano López*
FCPyS, UNAM

RESUMEN: A lo largo de estas líneas se plantea una reflexión acerca del sentimiento de soledad, vacío y ausencia que tiene Akin, personaje del relato “El idilio”, de Maurice Blanchot. De igual manera, se propone una interiorización sobre el personaje y su entorno.

PALABRAS CLAVE: Vacío, soledad, angustia, adentro, extranjero, afuera.

Recibido: 16-julio-2011
Aprobado: 15-agosto-2011

Rimbaud decía: “yo soy otro”. Es decir, somos otra cosa menos lo que creemos ser, estamos en otro lugar menos en donde creemos estar, como si en el origen de la constitución de nuestro ser hubiese una no-coincidencia fundamental, una especie de una asíntota o desfase de onda en la que vivimos por el resto de nuestra vida.

Sin embargo, ese sentimiento de *extrañamiento de sí* tiene como causa un deseo angustioso de querer estar integrados nuevamente en un Adentro, en esa Unidad perdida de donde provenimos, deseo que además se manifiesta –paradójicamente– como un estado permanente de auto-exilio que nunca logrará consumarse.

Maurice Blanchot (1907-2003), filósofo y escritor francés, fue autor de numerosas novelas y críticas literarias.

Entre las más importantes se encuentran: *Thomas el oscuro* (1941), *Aminadab* (1942), *El altísimo* (1948), *La sentencia de muerte* (1948), *La parte del fuego* (1949), *El espacio literario* (1955), *El libro que vendrá* (1959), *La conversación infinita* (1969), *La locura de la luz* (1973) y *El instante de mi muerte* (1994). Sobre él han escrito Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Michel Foucault, Pierre Klossowski, Georges Bataille y Emmanuel Levinas; con este último mantuvo una amistad entrañable. Blanchot transgredió los límites de la literatura al crear una escritura que se acercó vertiginosamente al vacío y al sinsentido del lenguaje.

En “El idilio”, relato que escribió en 1935, un extranjero es detenido sin razón y es internado en un lugar que no se sabe si es prisión, asilo, hospital o manicomio. La vida es ahí una repetición

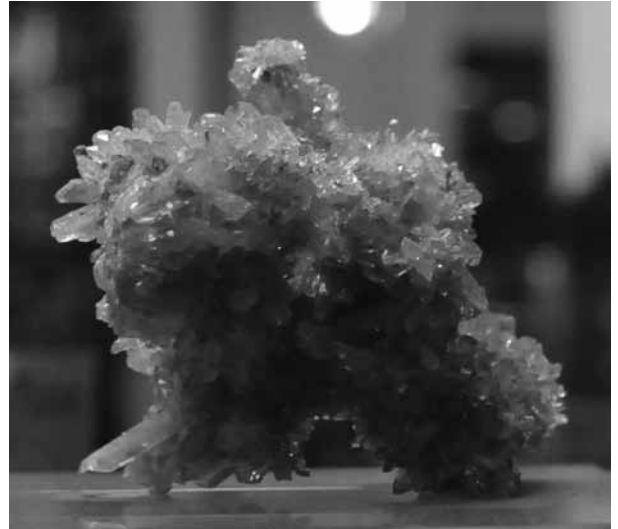
* Músico, artista sonoro y vídeo-artista. Ha trabajado desde hace seis años en el campo de las artes escénicas, haciendo desde documentación audiovisual de festivales de danza, premios, piezas coreográficas, así como en la creación de música, sonido y vídeo en colaboración con artistas nacionales e internacionales de la disciplina dancística, participando incluso también a nivel corporal.

aniquiladora. Al llegar, Alexandre Akin conoce a una pareja, un hombre y una mujer que lo reciben amablemente como si ésa fuera su nueva casa. Sin embargo, este personaje sufre de una gran angustia por sentirse todo el tiempo ajeno a ese mundo desconocido. Siente la necesidad de estar solo, de que lo dejen libre y en paz, y a pesar de sus intentos por integrarse a ese modo de vida, Akin se enferma todo el tiempo y opta siempre por la soledad. Pero cuando se detiene a contemplar la vida de la pareja, se da cuenta de que hay algo en ellos que le atrae muchísimo.

Él veía en el amor y el odio una salida; pero con la pareja de alguna forma empieza a pensar que el uno y el otro se han buscado porque necesitaban una morada donde refugiarse, pero al final se da cuenta de que definitivamente no hay ningún lugar donde pueda alcanzarse la plenitud, sino que adonde se llega es más bien a un vacío. Eso es lo que ha hecho posible la relación, ese vacío es lo que ha mantenido juntos todo el tiempo al hombre y a la mujer, en esa búsqueda ya no de un refugio sino de ese lugar imposible, una interioridad a la que no pueden acceder ni formar parte de ella, el Adentro, como lo que queda radicalmente fuera de nuestro alcance.

Ese sentimiento ambivalente los ha llevado a vivir y a expresar cierta ausencia, imitando de algún modo ese lugar inhabitable, ahí donde no se reconocerán, donde se encontrarán con lo radicalmente distinto a ellos y donde les parecerá abierta esa puerta por donde podrían escapar para siempre.

Después de un tiempo, un camino aparentemente dichoso le trae suerte:



uno de sus compañeros de ese lugar le propone que se case con su hija, lo cual es al parecer bastante agradable porque pasará a formar parte de la vida comunitaria, socialmente reconocida, dejará de ser un extranjero para ser alguien conocido.

Pero aún así, Akin vuelve a sentirse ajeno a todo, vuelve a ser un extranjero. Entonces, ya no puede más e intenta escaparse de esa vida falsa, pero se encuentra con más casas, asilos y prisiones, todas idénticas entre sí: está totalmente atrapado. Al poco tiempo lo capturan y castigan en forma muy severa, lo hieren de gravedad al punto de dejarlo al borde de la muerte. Finalmente, después de haber deseado tanto la paz y la libertad, Akin muere.

¿No será que todo sujeto es siempre un extranjero? ¿Alguien que siempre es ajeno a sí mismo pero que no puede salir de su propia prisión, que es su conciencia, resultado de un desgarramiento? Akin deseaba todo el tiempo ir ahí donde creía pertenecer, pero termina dándose cuenta de que es imposible llegar y que la única forma es la muerte.

Bibliografía

BLANCHOT, Maurice, "El idilio", en *Tiempo después*, Arena, Madrid, 2003.

De Rebus Philosophiae

Responsable

Alexandra Guadalupe
Peralta Verdiguél

XXIII Congreso Internacional de Filosofía

La Filosofía como Indagación y como Modo de Vida

<http://www.wcp2013.gr/>

Atenas, Grecia del 4 al 10 de agosto de 2013
Escuela de Filosofía. Universidad de Atenas. ELTA – Campus de la
Universidad. 15703. Zografos. Grecia

La *International Federation of Philosophical Societies* (Federación Internacional de Sociedades Filosóficas) organiza cada cinco años, en colaboración con una de sus sociedades integrantes, los Congresos Internacionales de Filosofía. El XXIII Congreso Internacional de Filosofía tendrá lugar del 4 al 10 de agosto de 2013 en Atenas, Grecia, bajo los auspicios del Comité Organizador Helénico que la Sociedad Filosófica Griega ha establecido.

El Congreso tiene varios objetivos que deben entenderse como complementarios: estudiar las tradiciones filosóficas internacionales y compararlas desde el punto de vista de sus diversas contribuciones y posibles intercambios de ideas y conocimientos; reflexionar sobre las tareas y las funciones de la filosofía en el mundo contemporáneo, tomando en consideración las aportaciones, expectativas y huecos del conocimiento filosófico en relación con otras disciplinas, actividades políticas, religiosas, sociales, económicas, tecnológicas, etcétera, así como con diversas culturas y tradiciones; y por último, subrayar la

AVISOS

XXIII World Congress of Philosophy
*Philosophy as Inquiry
and Way of Life*
<http://www.wcp2013.gr/>

AUGUST 4 – 10, 2013. ATHENS
School of Philosophy. University of Athens.
ELTA – University Campus. 15703.
Zografos. Greece

The World Congresses of Philosophy are organized every five years by the International Federation of Philosophical Societies in collaboration with one of its member societies. The XXIII World Congress of Philosophy will be held from August 4 through August 10, 2013, in Athens, Greece, under the auspices of the Hellenic Organizing Committee, which has been constituted by the Greek Philosophical Society.

The Congress has several aims, which are to be understood as complementary: to inquire into the world's philosophical traditions and compare them in terms of their diverse contributions and possible mutual crossfertilization; to reflect on the tasks and functions of philosophy in the contemporary world, taking account of the contributions, expectations, and gaps in philosophical awareness associated with other disciplines, with political, religious, social, economic, technological, etc., activities, and with diverse cultures and traditions; to emphasize the importance of philosophical reflection for public

importancia de la reflexión filosófica para el discurso público sobre los problemas globales que afectan a la humanidad.

Debido a su historia cultural y su situación geográfica, Atenas es un lugar ideal para estimular encuentros entre académicos de todo el mundo. El tema principal del Congreso de 2013, “La Filosofía como Indagación y como Modo de Vida”, que hace hincapié tanto en la teoría como en la práctica, recuerda la declaración de Sócrates en cuanto a que no vale la pena vivir la vida si no la examinamos. El Congreso de 2013 invita a discutir la naturaleza, los roles y las responsabilidades de la filosofía y los filósofos actuales. Su compromiso es conceder una atención especial a los problemas, conflictos, desigualdades e injusticias relacionadas con el desarrollo de una civilización planetaria que es, al mismo tiempo, multicultural y tecno-científica.

discourse on global issues affecting humanity.

Because of its cultural history and geographical situation, Athens is an ideal location for stimulating encounters between scholars from across the world. The main theme of the 2013 Congress, ‘Philosophy as Inquiry and Way of Life’, emphasizing both theory and practice, recalls the declaration of Socrates that the unexamined life is not worth living. The 2013 Congress invites discussion of the nature, roles, and responsibilities of philosophy and philosophers today. It is committed to paying heed to the problems, conflicts, inequalities, and injustices connected with the development of a planetary civilization that is at once multicultural and techno-scientific.

XVI Congreso Internacional de Filosofía: *Filosofía: Razón y Violencia*

El Consejo Directivo de la Asociación Filosófica de México, AC (AFM) convoca al XVI Congreso Internacional de Filosofía: *Filosofía: Razón y Violencia*, que se realizará del 24 al 28 de octubre de 2011, en la ciudad de Toluca, Estado de México con sede en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex).

En el portal de la AFM (www.afm.org.mx) aparecerá toda la información relevante como guía de hoteles, mapas de la ciudad, rutas para llegar a la sede, las cartas de aceptación, los formatos de inscripción, el anuncio de temas e invitados especiales programados, etcétera.

CONGRESO INTERNACIONAL

**Ortega y Gasset. Nuevas lecturas. Nuevas perspectivas
A propósito de la nueva edición de sus *Obras completas*
Madrid, España del 15 al 18 de noviembre de 2011**

Organiza: Centro de Estudios Orteguianos, Fundación José Ortega y Gasset - Gregorio Marañón

Colaboran: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid y la Asociación de Hispanismo Filosófico

Del 15 al 18 de noviembre de 2011 se celebrará en Madrid el Congreso internacional “Ortega y Gasset. Nuevas lecturas. Nuevas perspectivas. A propósito de la nueva edición de sus *Obras completas*”, organizado por el Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, que contará con la participación de más de 70 ponentes nacionales e internacionales, entre los que se encuentran los más reconocidos especialistas en la obra de Ortega y numerosos jóvenes investigadores que han defendido sus tesis doctorales recientemente.

INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES:

Centro de Estudios Orteguianos-Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón. Fortuny, 53. 28010 Madrid

Tlf: (34) 91 700 41 39 / 35 - Fax: (34) 91 700 35 30

Correo electrónico: inscripcioncongreso.ortega2011@fog.es-www.ortegaygasset.edu

17 GRISES. ENTREVISTA CON MAXIMILIANO CRESPI Y GUILLERMO GOICOCHEA

Gisela Noelia Fabbian*
UNSAM, Argentina

Más allá de las grandes empresas editoriales multinacionales que acaparan el mercado del libro y de la rápida expansión y buen posicionamiento de los nuevos formatos digitales, es notable el surgimiento en la Argentina de pequeñas editoriales, como Entropía, Tamarisco, Pánico el Pánico, Interzona, El Suri Porfiado, La Bestia Equilátera, por mencionar sólo algunas, que apuestan a la publicación de escritores, poetas e intelectuales jóvenes no reconocidos por el canon.

En funcionamiento desde el año 2007, 17 grises forma parte de esta lista. Enfocada específicamente en la publicación de ensayo y narrativa, esta casa de ediciones considera fundamental la puesta en valor del pensamiento nacional, la literatura y la publicación de resultados producto de investigaciones en el ámbito de las ciencias humanas.

Este posicionamiento se advierte en las colecciones que configuran su catálogo: “Literal / Imaginaria”, “Literal / Texturas”, “Lindante / Materiales”, “Lindante / Ensayos críticos”, “Lindante / Tesis”, “Deslinde / Nuevas tecnologías”; pero más que nada en los veinte títulos que ya lleva editados. Con un pie en Buenos Aires y otro en el sur de país, en la ciudad de Bahía Blanca, 17grises

se ha apartado del centro hegemónico cultural, Buenos Aires, a la vez que coloca en la escena cultural argentina la producción de escritores y narradores del mal llamado *interior del país*.

Más que una empresa editorial, 17 grises debe entenderse como un proyecto cultural. Además de sus publicaciones, organiza jornadas, conferencias y presentaciones en centros culturales y dentro del ámbito académico. Su propuesta más significativa fue la llevada a cabo en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo: “Bahía piensa el Bicentenario”. Este proyecto consistió en la publicación de una serie de doce títulos, integrada por la reedición crítica de obras de importantes pensadores nacionales que dejaron su impronta desde, y en, la ciudad de Bahía Blanca, como Eduardo Mallea, Héctor Ciocchini, Ezequiel Martínez Estrada, Roberto J. Pairó, Enrique Banchs, Jaime Rest, Vicente Fatone, junto con la difusión de obras de jóvenes bahienses exponentes del campo cultural, como Sergio Raimondi, Marcelo Díaz, Omar Chauvié, Mario Ortíz y Sonia Budassi.

Los directores de 17grises, Maximiliano Crespi¹ y Guillermo Goicochea,²

1 Licenciado en letras, escritor e investigador-becario de Conicet.

2 Licenciado en filosofía, docente de la carrera

Recibido: 8-junio-2011
Aprobado: 26-julio-2011

* Licenciada en filosofía por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Estudiante del doctorado en filosofía en la Universidad Nacional de General San Martín, Argentina. Investigadora en el programa de estudios de filosofía del arte que se desarrolla en el Centro de Investigaciones Filosóficas (unidad asociada a Conicet, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

responden algunas preguntas breves gracias a las cuales quedan bosquejados los postulados básicos de este proyecto y sus implicancias en el campo cultural y educativo.

¿Cuál fue el motivo que los impulsó a crear una editorial?

M.C: En el origen de 17grises hubo a la vez un deseo y una demanda: se necesitaba un proyecto cultural y editorial independiente pero serio en el sur del país y nosotros teníamos ganas de llevarlo adelante. Ciertamente no pensábamos que en el lapso de tres años iba a crecer de la manera como lo ha hecho, y eso es lo que nos hace pensar que efectivamente había una demanda por parte del campo cultural que bien o mal tratamos de satisfacer. Empezamos con tres títulos de autores jóvenes y hoy ya tenemos más de veinte. Comenzamos como un proyecto local con sede exclusiva en Bahía Blanca, y ahora operamos también en Buenos Aires, además de que poco a poco nos hemos ido proyectando a todo el país con presencia en La Plata, Rosario y Córdoba, y ya entramos en un circuito de distribución latinoamericano que hará que los textos de 17grises puedan conseguirse en ciudades como Santiago de Chile, Montevideo, Caracas, Bogotá, La Paz, Lima, Brasilia, San Pablo y el propio México, Distrito Federal.

¿Cuáles son los principales postulados de la editorial que marcan

de Filosofía de la Universidad Nacional del Sur y subdirector del Instituto Cultural del Gobierno de la ciudad de Bahía Blanca.

su posicionamiento dentro del campo editorial argentino?

M.C: El posicionamiento responde a la lógica con que se rige el campo. Somos una editorial pequeña y no comercial; lo que de algún modo funciona como un arma de doble filo. Trabajamos tratando de prestigiar el catálogo (editamos relativamente poco material, pero éste es muy selecto), y a la vez nuestro espacio de distribución no deja de funcionar de un modo lateral respecto de los productos más estandarizados del mercado editorial. Son las reglas del juego. No buscamos ser una editorial masiva. No trabajamos para ello. Para abastecer esa demanda hay ya una gran cantidad de empresas de edición. Nosotros somos editores de catálogo. Trabajamos para espacios y públicos con un mínimo de competencia literaria, filosófica, psicoanalítica y humanística en general. Actualmente tenemos cinco colecciones funcionando y una política editorial anual razonable para los años que vienen. No nos desesperamos si un libro no se vende bien de inmediato; al



contrario, diría que nos genera un poco de sorpresa el interés del público por el material específico que publicamos. De todos modos, no podemos quejarnos: desde el punto de vista editorial general y de cada libro en particular, hemos tenido una recepción muy buena por parte del circuito cultural general (desde suplementos culturales y periodísticos hasta revistas especializadas).

¿Cuál es el lugar y el nivel de la investigación filosófica en la Universidad Nacional del Sur donde ejerce la docencia?

G.G: El lugar que se da a la investigación en las universidades nacionales ha pasado a ser una especie de zona de preciosismo y, paradójicamente, un lugar que parece tener que ocuparse a toda costa de lo que sea, sin importar relevancia, temática o un claro para qué.

Creo que debemos asumir que se investiga de todo (y al mismo nivel) y que esta señal nos debe poner alerta de que no todo vale lo mismo y que democratizar la investigación no es desvalorizarla y, menos aún, despolitizarla. Si bien desde hace algunos años el Estado nacional apoya y promueve el desarrollo de la investigación, que se había visto prácticamente desbastada por políticas previas, al mismo tiempo no existen en las humanidades ejes claros ni pautas políticas de investigación definidas, y la universidad, como un microestado, reproduce esta ausencia. Sus investigadores tratan de sobrevivir a cualquier costo, hasta el de poner en riesgo su propia carrera en temas inverosímiles, en detalles mínimos

encontrados en algún autor canónico, en un exhaustivo y triste trabajo filológico en varias lenguas, en un juego de sálvese quien pueda en este sistema de producción a destajo: se produce, sólo se produce, y cualquier cosa.

Este diagnóstico no compete únicamente a los investigadores, ya que la estructura sistemática en la que están insertos no puede detenerse, y menos para pensar. Pero gran parte de la responsabilidad es de ellos al no tratar de hacer los microcambios necesarios, al no levantar la voz en los congresos (cada vez más onerosos y que, como espacios de puesta en común y discusión del saber, deberían denunciar esta situación, tratando de buscar alguna salida, en vez de convertirse en espacios de la cháchara académica). Los docentes no forman ni integran a los alumnos en sus proyectos de investigación, y sólo convocan a aquellos que puedan serles útiles en el desarrollo de su tesis de doctorado o trabajos de largo aliento (libros, clases, seminarios, etc.). La investigación ha devenido un estándar más en el mercado académico, un ítem que hay que marcar en alguna planilla para poder acceder a los beneficios económicos que ofrecerán las instituciones “académicas serias”, un jurado, un tesista prometedor o un buen posgrado.

Ya no se investiga con referencia a un marco de construcción de una política cultural, de un modo de pensarnos como subjetividades en construcción, o de una planificación de largo aliento que involucre a todos los actores de la educación pública. Se investiga para cumplir, para poder persistir en los cargos, por obligación, para ganar

prestigio o dinero extra. El mercado y su perversión han hecho de la investigación en nuestras universidades lo mismo que hace un virus cuando infecta un organismo: replicarse para degenerar en huésped. Hemos dejado entrar el virus modélico de las reglas impuestas por políticas extranjeras, de regulaciones neoliberales aplicadas a las “*ciencias sociales*”, a las que debemos llamar así para darles estatus epistémico, porque decir “humanidades” sería caer en el desprestigio.

No soy un agorero del nihilismo, ni tampoco un reaccionario melancólico y nostálgico de un tiempo pasado mejor. Pero veo año con año en mi trabajo de docencia cómo se va perdiendo el “oficio”, tanto del docente que guía, que enseña a rebelarse, que señala otros horizontes, que se prepara para tan importante tarea, que se nutre del diálogo y la discusión, como del alumno que ya no se toma su formación en serio, que no “trabaja” de alumno, que sólo pasa por la universidad sin que ésta lo atraviese, que viene a buscar solamente un cartón (diploma, le dicen) que lo habilitará para... seguir reproduciendo y replicando el virus, cuya cepa ha evolucionado y se hace cada vez más fuerte.

Existen las honrosas excepciones, desde luego que las hay; y es por estos alumnos y docentes que se puede seguir, que se intenta hacer un desplazamiento, una ruptura, una grieta que, por pequeña que sea, no se podrá calcular sobre ella la potencia de desmontaje que pueda ejercer. Con un alumno, con un docente que se sustraiga a estas políticas mercantiles de la investigación como producción de cualquier cosa, es

suficiente para vislumbrar un mañana mejor.

Se trata de investigar de otra manera, y la seriedad pasará por la efectividad de lo desarrollado en ese trabajo asumido desde la libertad de pensamiento, el respeto y las necesidades de provocar cambios. Por eso, mañana, mañana será mejor.

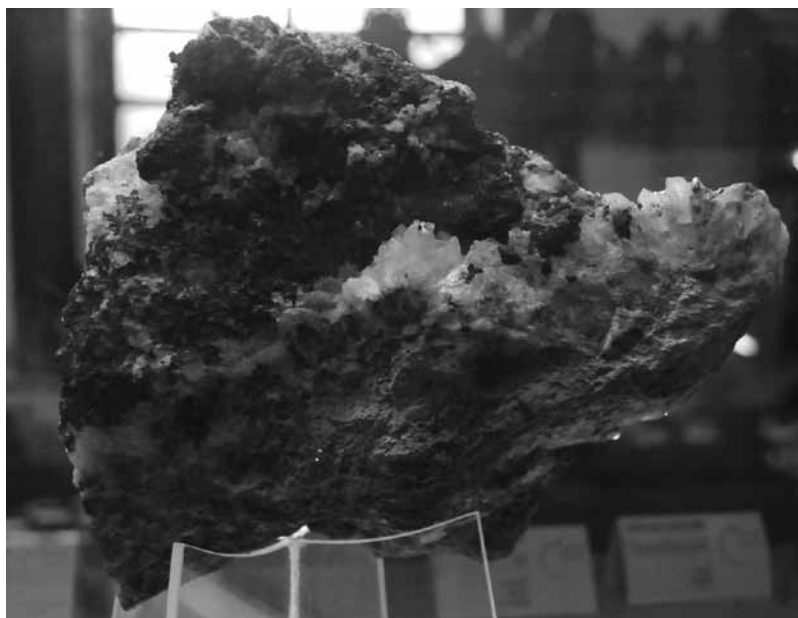
Como editorial, ¿cuál es para ustedes la importancia de publicar tesis?

G.G: En relación directa con la respuesta anterior, como editorial se nos planteó el problema de las tesis, como paso previo para que los estudiantes se gradúen. La exigencia administrativa es que cada tesista debe entregar una copia de su investigación a la biblioteca del Departamento, pero aquélla dormirá el sueño de los justos en algún estante de una estantería. Viendo el trabajo personal que les exigía a mis tesis elaborarla, y creyendo firmemente en el valor de ese trabajo de investigación, en sus posibilidades de generar cambios, en la interpelación que abrían, en los



interrogantes que planteaban para seguir discutiendo las formas naturalizadas del pensamiento académico, nos pareció una buena tarea y una jugada desde lo político (editorial) apostar por el trabajo de un *ilustre desconocido* que alza su voz para hacer un llamado de atención crítico sobre nuestras propias prácticas. De ahí surgió la publicación de aquellas tesinas que no respondieran al modelo de repetición, de erudición sin sentido, de extravagancias idiomáticas o de mero alarde de conocimiento íntimo de un autor, sin la posibilidad de hacer una interpelación en-presente que nos pueda ayudar a dar una respuesta diferente a lo que nos pasa, aquí-y-ahora, o sin la incitación a pensar. Las tesinas que no cumplen este requisito las dejamos en los estantes.

Como política editorial seguimos apostando, no por el futuro (que todavía no es), sino por el presente que tenemos a mano, que nos rodea, que



nos interpela y nos pone en riesgo, en riesgo de pensarnos a nosotros mismos en nuestras actividades. Por esta razón seguimos apostando y tomando riesgos —contra el mercado editorial de los autores famosos y reconocidos— por los tesistas, por los jóvenes pensadores de hoy, no de mañana.

“Las piedras, ecos de
animales lejanos, se
levantan como pluma”.

Carlos Pellicer.
Paseo sin pie.
Catálogo de la obra de
Remedios Varo (1963).

LA CRISIS DE LA RAZÓN Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA*

Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél
Colegio de Pedagogía, FFyL, UNAM

De Rerum Philosophae

Reseñas

Como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, coordinado por la doctora Paulina Rivero Weber, han surgido reflexiones de alumnos y profesores de filosofía que dan forma al presente libro. Desde el título podemos advertir la inquietud que ha guiado los esfuerzos de este proyecto: en la crisis actual de la razón, ¿cómo pensar en la posibilidad de transmitir valores y conocimientos éticos?

Las colaboraciones parten de la idea de que la razón está en tela de juicio. Con sólo reflexionar en ello unos minutos, podemos reparar en su exactitud. La razón está llamada a declarar, principalmente porque ha demostrado ser insuficiente para acreditar el saber actual, lo que ha llevado a que aflore la necesidad de otras formas de razonar. Así, en el libro encontramos una diversidad de artículos que, siguiendo un mismo eje de reflexión (el escenario de la razón en crisis), presentan distintos acercamientos. Pero no sólo señalan el problema existente en la enseñanza de la ética, sino que también proponen soluciones creativas.

En los nueve artículos que componen el libro, encontramos preguntas fundamentales que estudian

desde la posibilidad de que el ser humano se siga formando a sí mismo hasta la función del arte en la enseñanza de la ética o las implicaciones de los *mass media* en la educación.

En el artículo de Lizeth Mora el lector podrá profundizar en el cuestionamiento de la univocidad de la razón desde el pensamiento de Eduardo Nicol. La autora reflexiona sobre los peligros de uniformar la razón y, por ende, las formas de existencia. Desde su punto de vista lo que está en juego en la actualidad es la diversidad y, con ella, el porvenir.

José Juan Sáinz señala que son insuficientes las categorías conceptuales y racionales con las que se acredita el saber científico-profesional en la educación escolar. La educación debe asumir el desafío de repensar la enseñanza y la búsqueda de conocimiento para que establezca un vínculo con la vida de los ciudadanos.

Ciertamente el reto es permitir que se expresen otras formas de racionalidad que no se limiten a la instrumental. En el libro encontramos múltiples caminos para investigar estas posibilidades, como el que propone Teresa Rodríguez en su artículo sobre el epistolario ficiniano como medio de enseñanza de la ética;

* Este texto es una reseña muy breve del libro coordinado por Paulina Rivero Weber, *Implicaciones de la crisis de la razón en la enseñanza de la ética*, UNAM/Itaca, 2010 [N. de la E.].

o consideraciones estéticas como las desarrolladas por Myriam Constantino sobre la vacuidad artística; o la propuesta que recomienda Rogelio Laguna de enseñar la ética como arte de vivir por medio del entrenamiento actoral.

El artículo de Janik Rojas analiza la enseñanza de la ética y propone que su didáctica se realice a partir de la literatura; para ello examina dos posturas y finalmente proporciona al lector un comentario crítico sobre la construcción de una ética basada en la literatura. También encontramos la invitación de Viviana Pinto a practicar propuestas ya clásicas; esta autora considera que debe recuperarse el diálogo en la enseñanza de la ética y la filosofía.

El artículo de Ángel Alonso sobre el impacto de los *mass media* –o medios de comunicación masivos– se sitúa en el mismo eje de reflexión. Este autor expone cómo se transmiten ciertos valores en tales medios y para ello analiza cuatro ejemplos paradigmáticos. Este ejercicio le permite reflexionar, desde la óptica de la estética, en las actitudes morales que producen las imágenes, las series, las caricaturas o el arte contemporáneo.

En su texto María Elena González ofrece también un examen, sin duda pertinente, acerca de la necesidad de fomentar una ética del compromiso así como promover la introspección personal en los educandos. La autora observa que en nuestra época existe un nihilismo activo que nos permite tomar conciencia



de la crisis y pensar hacia dónde vamos. Señala que es el momento preciso para emprender cambios, principalmente en el medio educativo.

Por último, el libro invita a filósofos y educadores a seguir meditando en la necesidad de asumir el compromiso secular de educar a la juventud. No sólo encontramos el llamado a la reflexión, sino propuestas para la enseñanza de la ética. Así, pues, el camino está abierto.

RAÚL PEÑA GARZA

Guadalupe Aguirre

El hombre debe tener clara conciencia de cuanto lo rodea
y conducirse con templanza, prudencia, fortaleza y justicia.

Platón

Raúl Peña Garza nació en la ciudad de Matamoros, Tamaulipas, el 4 de agosto de 1943 y falleció el 24 de febrero de 2011 en la Ciudad de México.

Recibió la enseñanza secundaria en su ciudad natal, donde cursó también la carrera de Contador Privado en la Escuela Superior de Comercio, actividad que durante 17 años desempeñó. A los 19 años decidió emigrar a la ciudad de México, donde cursó los estudios de preparatoria y más tarde obtuvo la licenciatura en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, sustentando el examen profesional con la tesis *Ideología y conocimiento* en 1979; realizó posteriormente estudios completos de maestría en la misma institución. En 1975, la Comisión de Docencia de la Escuela Nacional Preparatoria le extendió el dictamen aprobatorio para impartir materias filosóficas. En 1984 el Colegio de Ciencias y Humanidades, mediante concurso de oposición, le otorgó el nombramiento de Profesor de Asignatura definitivo y en 1987 la plaza

de profesor de carrera. Recibió en 2003 el reconocimiento “Al mérito universitario” por 25 años de servicio.

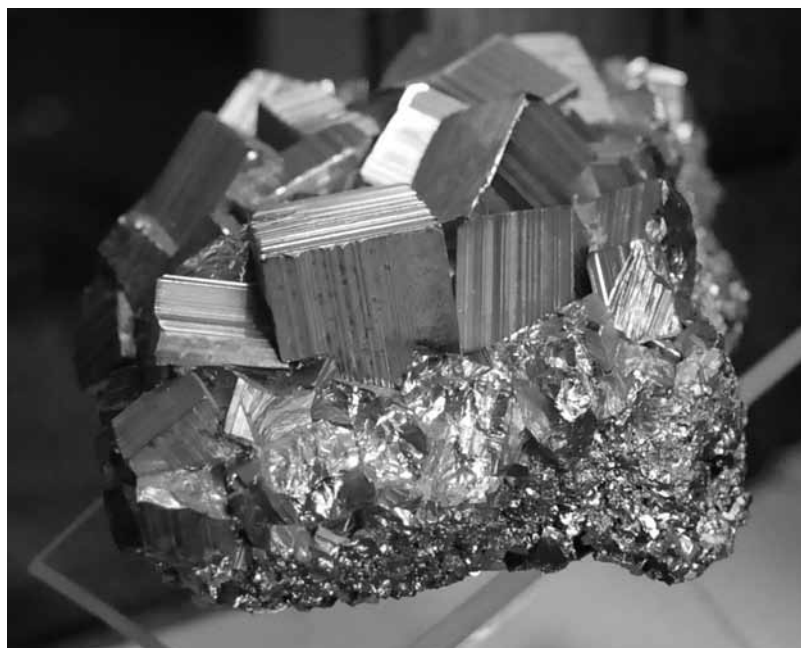
Publicó dos libros: *Filosofía I y II* como autor y dos paquetes didácticos como coautor. Participó como organizador y ponente en ciclos de conferencias en distintas instituciones. Colaboró con artículos de diversa índole, entre los que destaca “El concepto de Crisis”, publicado por el diario *El financiero*. Se le designó jurado calificador en concursos de oposición del nivel medio superior y sinodal en exámenes profesionales. Fue nombrado miembro del Consejo Académico del Bachillerato.

Raúl Peña cultivó especialmente el goce de la poesía, las obras filosóficas y los aforismos de intrigante retórica. La lectura debía ser desafiante en su profundidad, en recuerdo siempre de sus años universitarios con su querido maestro Adolfo Sánchez Vázquez, quien le abrió el horizonte a la filosofía marxista.

Los autores rusos como Gogol, Tolstoi y Dostoievski, con sus temáticas éticas y metafísicas, alimentaron su

interés y se convirtieron en temas centrales de su pensamiento, lo que conllevó a su análisis de la actitud moral y la crítica exhaustiva, ya que como decía Sócrates, “una vida no examinada no vale la pena vivirla”. Estudió dedicadamente la fenomenología y el existencialismo con una etapa de énfasis en Nietzsche. Su inclinación por la filosofía alemana, entre otras razones, lo llevó a estudiar esa lengua por medio de cursos y, posteriormente, de manera autodidacta.

Raúl Peña instruyó en sus alumnos el *amor fati*, el estado más alto que un filósofo puede adquirir, según Nietzsche, y la voluntad del poder: la confianza en las propias facultades, el autoenriquecimiento y la autosuperación, cuya motivación parte siempre de sí mismo, pues “la ley moral en mí está enlazada inmediatamente con la conciencia de mi existencia”, como dictaminara Kant. Esta convicción, íntima e inquebrantable, hizo su reflexión siempre certera y firme, consecuente y sin compromisos, lo que repercutió de



forma crucial en la vida de sus alumnos, familiares y conocidos.

Después de varios años de ejercicio profesional se sintió profundamente realizado, a gusto de haber hecho esta carrera, en la que recibió enormes satisfacciones, la más significativa: el aplauso de sus alumnos al término de una clase.

JOSÉ ALFREDO AMOR Y MONTAÑO (1946-2011)

Atocha Aliseda*
IIF, UNAM

En José Alfredo Amor y Montaña las figuras de maestro y alumno están entrelazadas. A principios de los años ochenta, ya siendo profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias, cursó la maestría en filosofía

de la ciencia en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Años después, en 1999, José Alfredo me comentó sobre su libro de reciente publicación *Compacidad en la lógica de primer orden y su relación*

* Extracto del texto leído en el “Homenaje a José Alfredo Amor”, el 13 de mayo, en la Facultad de Ciencias de la UNAM.

con el Teorema de Completud,¹ y hablamos de la posibilidad de trabajar en algunas preguntas abiertas que había dejado en esta investigación, las cuales parecían adecuadas para un proyecto de doctorado. Consultamos a varios lógicos para asegurarnos de no trabajar en un problema ya resuelto, y fue sobre todo Herbert Enderton (de la UCLA, campus Los Ángeles) quien nos ofreció ayuda y nos hizo algunas sugerencias.

Apenas dos años más tarde, en julio de 2001, José Alfredo defendía ya su tesis en el programa de doctorado del posgrado en filosofía de la ciencia de la UNAM, del que fue el primer egresado. Este trabajo recibió el premio Norman Sverdlin, que otorga anualmente la Facultad de Filosofía y Letras a la mejor tesis de doctorado.

La contribución matemática de este trabajo fue la de establecer una prueba de tipo semántico del Teorema de Correctud-Completud Extendido de Gödel como corolario del Teorema de Compacidad.

En mi voto aprobatorio como su tutora anoté lo siguiente:

Cabe señalar que este trabajo ofrece otras aportaciones que van mucho más allá de su prueba matemática. La primera –que es la única que mencionaré– consiste en una formulación interesante de la noción de sistema axiomático, la cual incluye la definición de derivación formal. Esto le permite al autor introducir restricciones en la aplicación de las reglas de inferencia, lo cual sugiere que la noción de derivación no es necesariamente independiente del contexto de derivaciones particulares ni de la posición de las fórmulas. Por consiguiente,

muestra que la noción de derivación formal no es un concepto totalmente independiente del sistema axiomático en cuestión, y más importante aún, esta nueva formulación se adecua mejor a la noción semántica de consecuencia lógica.

Por otra parte, José Alfredo enseñó lógica en este posgrado, y asimismo, el Instituto de Investigaciones Filosóficas le encomendó la tarea de hacer la traducción de la segunda edición del libro que usamos para el segundo curso de lógica, a saber, *Una introducción matemática a la lógica*, de H. Enderton.² José Alfredo estuvo de hecho en constante contacto con este autor y encontró varios errores en el libro, los cuales ya aparecen corregidos en la versión castellana y no así en la original inglesa (véase su página).

José Alfredo participó activa y arduamente en la enseñanza de la lógica: en varias ocasiones en el diplomado de lógica ofrecido por el Instituto de Investigaciones Filosóficas, en el taller de didáctica de la lógica y, como muchos lo saben, fue presidente de la Academia Mexicana de Lógica hasta el 18 de marzo del presente año, plataforma desde la cual organizó el Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica, en noviembre del año pasado en Morelia.

Por último, sólo quiero decir que la mejor manera de hacer un homenaje permanente a José Alfredo, y con ello honrar su memoria, es promover las áreas académicas en las que trabajó y contribuyó: la teoría de conjuntos, la lógica matemática e intersecciones entre la lógica y la computación.

1. Facultad de Ciencias-UNAM, 1999. Este teorema de Gödel también se conoce como Teorema de Completitud [N. de la E.].

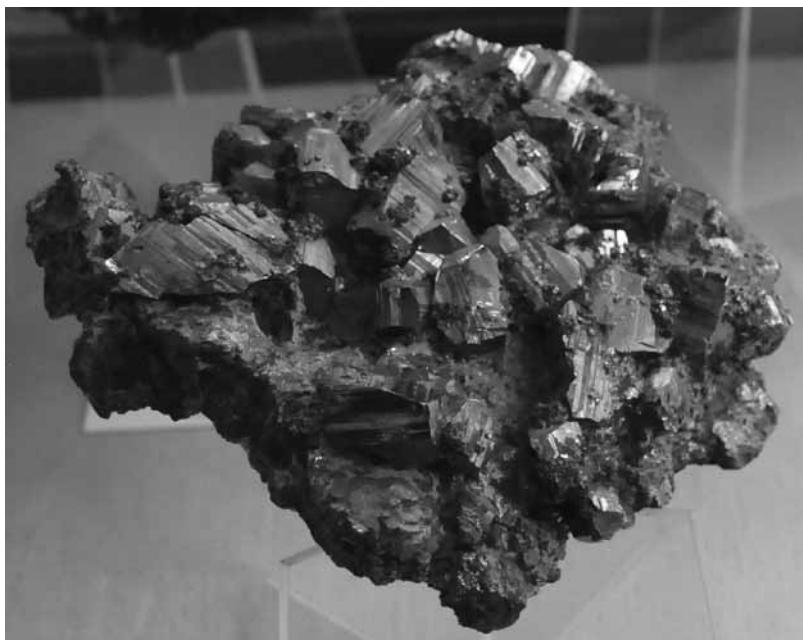
2. El Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM publicó en 2004 la segunda edición de esta obra en su colección Filosofía Contemporánea [N. de la E.].

LA OBRA DE ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ (1915-2011)

Eduardo Sarmiento Gutiérrez
UAM-I

La obra de Adolfo Sánchez Vázquez es producto de una fina y minuciosa reflexión que recorre los terrenos de la estética, la ética, la filosofía política, la historia de la filosofía y, en cierto sentido, la crítica literaria y la poesía. Pero lo interesante en ella no es que recorra esa cantidad de terrenos –algo que no es fácil–, sino la forma y el método de hacerlo. Es decir, como dice Jaime Labastida, la actividad teórica de Sánchez Vázquez tiene como eje rector y método al marxismo,¹ esto es el marxismo desde sus fuentes originarias y su sentido radical; el marxismo como crítica de lo existente, como proyecto de emancipación, como alternativa social al sistema de dominación y explotación capitalistas, como expresión de la undécima tesis sobre Feuerbach (*Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*).

Es así, sobre esta base —la crítica y el marxismo—, que el pensamiento de Sánchez Vázquez cruza aquellos campos y, gracias a esa base es que en cada uno de ellos deja elementos de gran valía para el pensamiento crítico, social



y humanista. Sin embargo, la actividad teórica de Sánchez Vázquez no puede quedar encasillada en la teoría, las ideas y los debates que se responden desde la propia teoría –omitiendo la realidad y callando las condiciones materiales e ideológicas en que se enuncia–, sino que su actividad teórica debe comprenderse como expresión crítica de la realidad, enraizada en ella y nunca al margen.

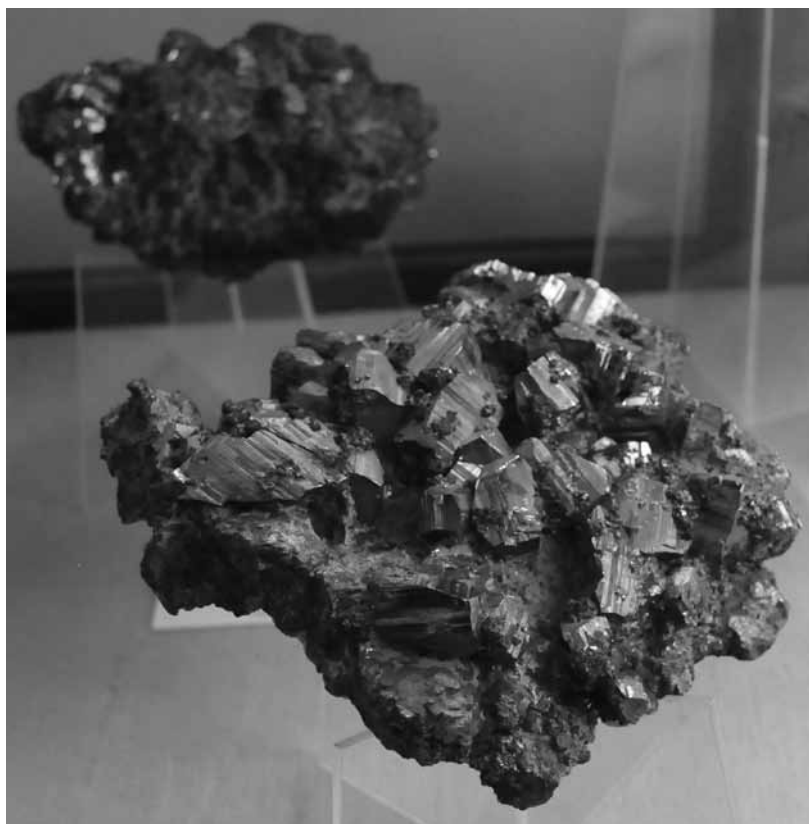
Por otra parte, la obra de Sánchez Vázquez pasa por cuatro fases:

- 1) La que se concentra en problemas estéticos. En esta fase crítica

¹ Jaime Labastida, “La capacidad de dudar”, en Gabriel Vargas Lozano, (ed.) *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*, FFyL, UNAM, México, pp. 73-75.

la doctrina soviética del arte denominada “realismo socialista”, así como la postura de Kautsky y Bernstein y de otros teóricos oficiales de la socialdemocracia que afirmaban que el marxismo sólo podía ofrecer a las cuestiones estéticas una explicación del condicionamiento del arte por factores económicos. Además, analiza la relación entre arte e ideología, es decir, si el arte puede o no reducirse a la ideología dominante. Esta etapa puede concentrarse en *Las ideas estéticas de Marx* (1965) y en *Invitación a la estética* (1992).

- 2) La que se pronuncia contra el materialismo ontológico del DIAMAT (materialismo dialéctico) y concibe al marxismo como filosofía de la praxis. Esta etapa, la más significativa quizá, se expresa en *Filosofía de la praxis* (1967).
- 3) La fase en la que el centro de la reflexión es la experiencia histórica de la sociedad que, a nombre del marxismo y el socialismo, se ha construido como “el socialismo realmente existente”. Esta etapa se manifiesta en *Del socialismo científico al socialismo utópico* (1975) y en *Ideal socialista y socialismo real* (1981). En ambas obras reivindica el concepto *socialismo*, distinguiéndolo del uso que se le dio en los regímenes totalitarios prevalecientes en la Guerra Fría. También destaca en esta fase *Ciencia y revolución*;



el marxismo de Althusser (1978) donde se deslinda de la versión teoricista del marxismo sostenida por Althusser.

- 4) Por último está la fase donde se muestra la postura del autor frente a la caída de los países denominados socialistas de Europa del Este en *Después del derrumbe* (1992).² No quisiera omitir dos trabajos fundamentales para comprender el marxismo que proyectó: *Filosofía y economía del joven Marx. Los Manuscritos de 1844* (1982) y *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* (1983). Aunado a ello, vale la pena señalar los libros *Ética* (libro publicado un

² Cf. Federico Álvarez (ed.), *Adolfo Sánchez Vázquez: los trabajos y los días*, UNAM, FFyL, México, 1995.

año después de las revueltas estudiantiles de 1968 en México, donde plantea el comportamiento moral de los hombres en la sociedad) y *Ensayos marxistas sobre historia y política* (1985) en el que analiza el papel del movimiento comunista internacional.

Ahora bien, hay un concepto que está presente en toda su obra y brilla en cada una de las fases mencionadas, un concepto que es, así sin más, columna vertebral de su pensamiento: el de la *praxis*. Mediante este concepto, precisamente, además de alejarse de ciertas interpretaciones del marxismo y acercarse al Marx original, reivindica el papel del hombre en la transformación de la realidad. La filosofía de la praxis, pues, apunta hacia un horizonte en donde el hombre se quita el velo (enajenación) y asume un papel central en su relación con el mundo; un papel revolucionario, si se quiere ver así,³ de tal suerte que la

3. El término surge con Antonio Labriola (1843-1904), que perteneció a la primera generación de marxistas y cuya obra fue continuada en la generación siguiente por Rodolfo Mondolfo, otro filósofo ex hegeliano que a su vez ejerció una influencia directa en la generación de Gramsci. Mondolfo define a la filosofía de la praxis como una “concepción de la historia como creación continua de la actividad humana, por la cual el hombre se desarrolla, es decir, se produce a sí mismo como causa y efecto, como autor y consecuencia a un tiempo de las sucesivas condiciones de su ser”. Cf. Perry Anderson, *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI México, 1978, y Rodolfo Mondolfo, *Marx y marxismo. Estudios histórico-críticos*, trad. de M.H. Albert, Fondo de Cultura Económica, México, 1960. En esta misma dirección Vargas Lozano considera cinco aspectos en la obra de Sánchez Vázquez que no deben perderse

filosofía de la praxis implica la relación del hombre con el mundo, el debate filosófico entre sujeto-objeto (Kant, Hegel), las relaciones humanas (ética), los movimientos sociales y revolucionarios (política). Hablar de praxis es, pues, hacer mención de los distintos modos en que el hombre transforma el mundo.⁴

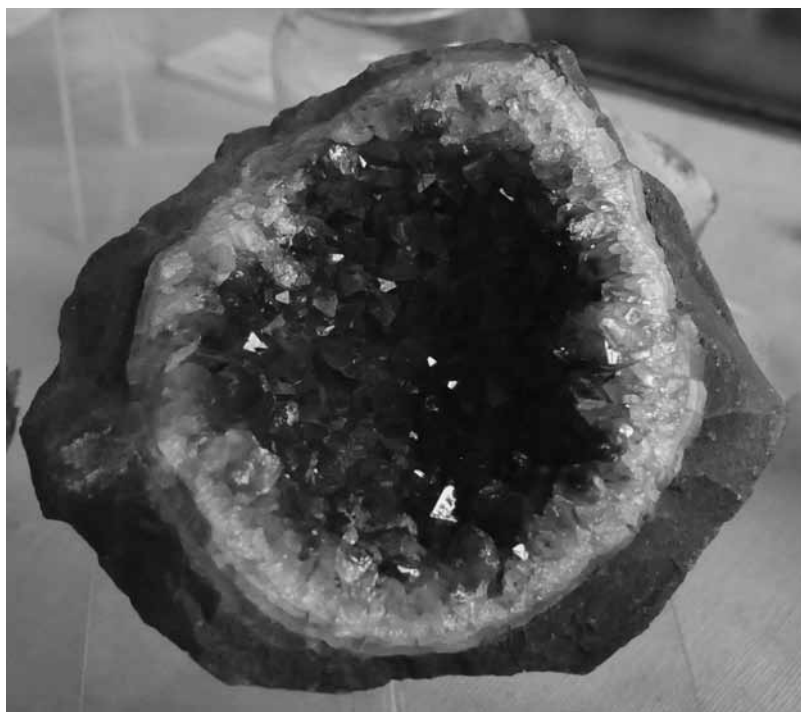
Para ejemplificar lo anterior, veamos lo que nos dice sobre el arte. A diferencia del idealismo de Feuerbach, para quien sólo a partir de la contemplación el hombre puede interrelacionarse con los objetos, Marx —nos dice Sánchez Vázquez— sostiene que el hombre actúa

de vista: 1) la praxis es la categoría central del marxismo; 2) hay una unidad indisoluble entre crítica de lo existente y conocimiento de la realidad a transformar (undécima tesis sobre Feuerbach); 3) el objeto de la filosofía es la praxis, pero no la convierte en objeto de contemplación, sino que se integra activamente en la transformación; 4) tiene una función crítica, política, gnoseológica, de conciencia de la praxis y autocrítica; 5) Todas estas funciones están relacionadas por la función práctica de la filosofía. Cf. Gabriel Vargas Lozano, *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*, FFYL, UNAM, México, 1995, p. 640.

4. Por ello, Sánchez Vázquez distingue entre diferentes formas de la praxis: 1) *La praxis productiva*. Es aquella que tiene que ver directamente con la relación del hombre con la materia, ya que por medio del trabajo la materia se transforma para poder satisfacer diferentes necesidades. 2) *La praxis artística*. Es aquella que se refiere a la creación de objetos u obras de arte. 3) *La praxis experimental*. Esta forma se vincula directamente a la actividad científica. 4) *La praxis política*. Es el acto de transformación social donde se cambian las relaciones sociales, económicas y de dominio de clase. Para su realización es necesario que participen amplios sectores de la sociedad, y su más alta expresión es en la praxis revolucionaria. 5) *La praxis creadora*. Es aquella que es espontánea, es la manera en que el hombre transforma en forma legítima su entorno, la sociedad, el objeto de arte...

sobre la naturaleza, lo cual implica una apropiación de la realidad para integrarla en el mundo humano, “transformándola hasta hacer de ella una realidad humanizada”.⁵ El arte, visto así, como forma de conocimiento del mundo, como una de las manifestaciones más elevadas del hombre, perdura a pesar de las ideologías y del tiempo. Nace de la creación y se desarrolla a partir de la humanización del objeto exterior, es decir, el hombre accede a esa realidad exterior (¿ajena?) y por medio del trabajo la transforma, la humaniza e impregna en ella sus rasgos. “Humanizar”, dicho sea de paso, es una categoría por la cual el hombre se descubre y transforma a sí mismo. La realidad, por consiguiente, es una realidad no limitada, no predeterminada y no definida por un sistema o ideología; es más bien una realidad a la que el hombre puede acceder para transformarla en otra realidad. Así ocurre con el objeto de arte y con los sistemas políticos. Así ocurre con el hombre mismo. De ahí el valor que concede Sánchez Vázquez a la undécima tesis sobre Feuerbach, o sea el papel de la filosofía en el proceso de transformación del mundo.

Por último, la filosofía de la praxis tiene un carácter emancipador: parte de que el hombre tiene límites impuestos (conciencia ordinaria) por la clase dominante y frente a esos límites, que pueden ser ideológicos, religiosos, etcétera, es necesaria la crítica, la crítica de lo existente, para obtener un conocimiento (conciencia



revolucionaria) y transformar esa realidad. La praxis, al tener su germen en la crítica, permite valorar y comprender la realidad desde una dimensión humana; una dimensión donde se vislumbren la libertad, la solidaridad, el socialismo, la democracia y la igualdad entre los hombres.

Termino este breve comentario con unas palabras de Adolfo Sánchez Vázquez:

Sigo convencido de que el marxismo —no obstante lo que haya de criticarse o abandonarse— sigue siendo la teoría más fecunda para quienes estamos convencidos de la necesidad de transformar al mundo en el que se genera hoy no sólo la explotación de los hombres y los pueblos, sino también un riesgo mortal para la supervivencia de la humanidad. Y aunque en el camino para transformar el mundo presente retrocesos, obstáculos y sufrimientos, nuestra meta sigue siendo ese otro mundo que desde nuestra juventud, hemos concebido, soñado, deseado.

5. Adolfo Sánchez Vázquez, *Las ideas estéticas de Marx*, Era, México, 1965, p. 106.

Secciones

1. *De Rebus Philosophiae* (Responsable: Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél).

Espacio de interacción con los lectores, donde se reciben y contestan comentarios, réplicas, dudas y sugerencias sobre los números anteriores de *Murmullos filosóficos*, y donde también se comparten los eventos filosóficos nacionales e internacionales, las reseñas y noticias más relevantes en el ámbito de la filosofía y las humanidades.

Correo electrónico: murmullos.cch@gmail.com

2. *De política y cotidianidad* (Responsable Maharba Annel González García).

Esta sección tiene la finalidad de brindar un espacio de reflexión y de discusión argumentada sobre política con base en fundamentos filosóficos que permitan el vínculo con temas tales como la emergencia del discurso, el cuerpo como sujeto y objeto de poder, la sociedad como producto de la historia, el surgimiento y la normatividad vigente del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Programa de Temas Selectos de Filosofía II, entre otros. El punto de partida es el diálogo y el intercambio disciplinario entre distintas perspectivas y disciplinas sobre temáticas que vayan desde la Antigüedad hasta la época contemporánea. Se procurará establecer relaciones entre lo que se escriba y las prácticas ciudadanas en la vida cotidiana sin que por ello se trate de un espacio de simple opinión. Será indispensable la referencia a fuentes filosóficas y otras afines para que los materiales sustenten un discurso que dé lugar, a su vez, a una actualización disciplinaria.

Correo electrónico: politicaycotidianidad@gmail.com

3. *Poiesis* (Responsable: Jonathan Caudillo Lozano).

Parfraseando a Platón, *poiesis* es la causa que trae las cosas del no ser al ser, es el acto creador relacionado con el Eros que fecunda y produce. Procreación y fecundidad son los predicados que enlazan *poiesis* con Eros y que, al mismo tiempo, son propias de todo arte. Esta sección está dedicada a las artes, pero no sólo en su sentido técnico, sino en la forma en la que estos procesos poéticos crean cultura, crean formas de existencia, es decir, nos hacen ser. *Poiesis* será el elemento del murmullo filosófico que se concentre en mostrarnos las artes en su dimensión existencial, como formas heterogéneas de estar en el mundo.

Correo electrónico: murmullos.poiesis@gmail.com

Normas editoriales

Murmullos filosóficos es una revista semestral publicada por la Secretaría de Comunicación Institucional, de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Publica fundamentalmente textos de filosofía —o artículos relacionados con ésta, su enseñanza o su difusión— y de las Humanidades en general, tanto de nivel medio superior como de nivel superior. En ella participan académicos de México y del extranjero. Las normas editoriales que rigen a *Murmullos* respecto de los artículos o trabajos recibidos son las siguientes:

1. Los trabajos deberán ser *inéditos*, y su extensión no deberá exceder las veinte cuartillas. Deberán presentarse en letra Arial tamaño doce e ir a doble espacio. Deben contener bibliografía y aparato crítico.
2. Los artículos deben contener título, resumen y palabras clave.
3. Todos los artículos se someterán, sin el nombre del autor, a dos dictámenes académicos, que realizarán especialistas en la materia en cuestión, y profesores e investigadores de México y del extranjero. En caso de existir un dictamen a favor y uno en contra, se procederá a un tercer dictamen. Cabe destacar que los dictámenes incluyen observaciones, sugerencias y críticas. El tiempo de espera del dictamen es de treinta días hábiles.
4. Además del artículo, el (la) autor(a) deberá entregar una síntesis curricular de cinco líneas máximo, así como los datos de su domicilio postal y su correo electrónico, para que en caso de que se acepte su artículo, puedan enviarse ejemplares de la revista a su domicilio postal.

La pertinencia y publicación de reseñas, traducciones, entrevistas, obras fotográficas, noticias y documentos serán decididos directamente por el Consejo de Redacción, así como si son o no pertinentes para aparecer en alguna de las Secciones de *Murmullos filosóficos*. Todos los artículos deberán enviarse a la siguiente dirección electrónica: murmullos.cch@gmail.com, con la que se mantendrá correspondencia.

