



FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA

ENSEÑANZAS DE LA FILOSOFÍA

COORDINADORES
STEFANÍA ACEVEDO ORTEGA
ÁLVARO CASO CHÁVEZ



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECTEI |  RED ECOS

CIUDAD INNOVADORA
Y DE DERECHOS

Mtro. Martí Batres Guadarrama

Jefe de Gobierno de la Ciudad de México

Dra. Ofelia Angulo Guerrero

Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Dra. Lorena Orozco Orozco

Subsecretaria de Ciencia, Tecnología e Innovación

Mtro. Uladimir Valdez Pereznuñez

Subsecretario de Educación

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez

Coordinadora General de la publicación

Coordinadores:

Stefanía Acevedo Ortega

Álvaro Caso Chávez

Diseño editorial:

Daniel Moreno Alanís

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Barranca del Muerto 24

Guadalupe Inn, Alvaro Obregón,

01020, Ciudad de México

Impreso en México

Primera edición impresa: **ISBN 978-607-8944-35-4**

Primera edición electrónica: **ISBN 978-607-8944-36-1**

Distribución gratuita, prohibida su venta

Los capítulos que integran este libro fueron dictaminados por medio de un proceso doble ciego antes de ser aceptados para su publicación

- 05 INTRODUCCIÓN**
Stefanía Acevedo Ortega
y Álvaro Caso Chávez
- 09 EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, PLURALISMO
Y NACIÓN MULTICULTURAL EN MÉXICO**
Ambrosio Velasco Gómez
- 27 LA FILOSOFÍA: UN REGALO**
Bily López
- 41 JOHN DEWEY: EVOLUCIÓN,
EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA**
Ana Rosa Pérez Ransanz, Rosaura Ruiz Gutiérrez
y C. David Suárez Pascal
- 59 EL TALANTE FILOSÓFICO**
Álvaro Caso Chávez
- 67 FILOSOFAR EN EL BACHILLERATO:
VALOR Y POSIBILIDADES HOY**
Gustavo García Conde
- 79 ANGUSTIA Y FILOSOFÍA: SOBRE
LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD**
Stefanía Acevedo Ortega
- 87 LA FILOSOFÍA Y LA VEJEZ**
Guillermo Hurtado
- 95 LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA EN MÉXICO:
DE BARREDA A ZUBIETA**
Atocha Aliseda
- 115 LA FILOSOFÍA, NECESARIA**
José Alfredo Torres

INTRODUCCIÓN

STEFANÍA ACEVEDO Y ÁLVARO CASO

Filosofía en la enseñanza (enseñanzas de la filosofía) reúne textos filosóficos que reflexionan sobre la relación entre la educación y la filosofía. Esta relación puede explorarse en ambos sentidos: de la educación a la filosofía y de la filosofía a la educación. Esto es, podemos preguntarnos, desde la filosofía, por qué es importante que la educación incluya como tema a la filosofía, pero también preguntarnos, desde la filosofía, en qué consiste educar y, específicamente, en qué consiste educar filosóficamente. La pregunta sobre por qué es importante que se incluya la filosofía en la educación es milenaria. Desde los tiempos de Sócrates, la filosofía necesita justificarse a sí misma ante la frecuente acusación de ser inútil o perniciosa: si persiste la necesidad de defenderla, esto no se debe a defectos en los argumentos que históricamente han esgrimido los y las filósofos, sino precisamente a que la educación, muy rara vez, incluye a la filosofía. La pregunta por la manera de educar filosóficamente es igualmente antigua y frases manidas como “enseñar a cuestionar” o “enseñar a evaluar críticamente” no la responden adecuadamente, pues cuestionar o criticar no implican, automáticamente, cuestionar *filosóficamente* o hacer *crítica filosófica*. No obstante, hay algo en esa curiosidad e impulso por la interrogación que puede conducir a un camino de reflexión filosófica. Todos los ensayos que componen este volumen se ocupan, en diferentes proporciones, de ambas preguntas.

Por otro lado, si bien esas preguntas son milenarias, las respuestas que se les han dado a lo largo del tiempo han ido cambiando porque, conforme se acumulan capas de lo que llamamos *civilización*, se transforman tanto los saberes y los intereses filosóficos como las condiciones concretas desde las que emerge ese impulso por preguntar. De modo que siempre hay algo nuevo que decir. Así, la lectora y el lector encontrará aquí consideraciones originales que surgen desde nuestro contexto actual. En buena medida, el interés del presente volumen radica en mostrar la amplísima gama de maneras de abordar la relación entre filosofía y educación. Es de notar que todos y todas las autoras que participan en este libro toman como punto de partida la necesidad de dismantelar las concepciones populares de la filosofía para ofrecer una mejor caracterización de la cual partir; sin embargo, estas

mejores caracterizaciones son distintas en cada caso: en filosofía no sorprende la diversidad de puntos de vista; el desacuerdo, más que el consenso, es la norma en el quehacer filosófico y en ello radica parte de su riqueza. A pesar de la disparidad de los acercamientos, los ensayos que componen *Filosofía en la enseñanza (enseñanzas de la filosofía)* se pueden agrupar en tres tipos de aproximaciones. El primer grupo está compuesto por ensayos que versan sobre la relación general entre educación y filosofía; el segundo, sobre la enseñanza de la filosofía para poblaciones de edades específicas; el tercero, por textos de interés histórico sobre la filosofía en México y la manera como se ha enseñado.

Abre este volumen el ensayo titulado “Educación, filosofía, pluralismo y nación multicultural en México”, de Ambrosio Velasco, quien define la educación no como un mecanismo de transmisión de conocimientos, sino como el proceso mediante el cual un individuo se convierte en persona al interior de una cultura. Así, al preguntarse por el papel de la filosofía en la educación destaca que esta última es, en sí misma, un proceso educativo, es decir, un proceso de transformación individual que proporciona interpretaciones del mundo que forman parte de la identidad de las diversas culturas. Con base en un análisis crítico de la relación entre política, cultura y educación, Velasco describe a México como una nación multicultural y argumenta en favor de la equidad entre culturas, concluyendo que, puesto que México es multicultural, la educación también debe serlo.

El segundo ensayo, “La filosofía, un regalo”, de Billy López, argumenta que la filosofía, antes bien que un corpus de conocimientos, es una experiencia y, más aun, que se trata de la experiencia de crear libremente que exige por sí misma trastocar el sentido común. Para ello, el autor examina una serie de imágenes persistentes, tanto en el imaginario popular como en ámbitos académicos, en torno a la filosofía, explorando las razones, los equívocos y las generalizaciones que informan estas imágenes y contraponiéndolas a otras no menos difundidas. Lo anterior le permite concluir que estos estereotipos ayudan poco a la comprensión del papel que juega la filosofía en la educación. López propone, de tal manera, un análisis crítico de la relación entre filosofía e institución académica que, inevitablemente, genera la paradoja de que la academia institucionalizada acota la libertad de pensamiento, al mismo tiempo que permite y propicia la rebeldía contra la parálisis intelectual, lo que le permite concluir que la filosofía no es para cualquiera, pero sí para cualquiera que pueda retomarla con valor como forma de vida.

El tercer ensayo, “John Dewey: evolución, educación y democracia”, escrito colectivamente por Ana Rosa Pérez, Rosaura Ruiz y C. David Suárez, es una revaloración de las tesis sostenidas por John Dewey. Las autoras y el autor analizan una de las ideas centrales del pragmatismo de Dewey: que la experiencia no está nunca aislada, sino que se experimenta, en cada acto perceptivo, tanto en el contexto natural como sociocultural. A partir de esta reformulación del concepto del experiencia, se examina la interpretación que hace Dewey de la teoría darwiniana de la evolución, que tiene concordancias importantes con desarrollos más recientes de la biología. Lo anterior permite a las autoras y al autor sostener la relevancia del pensamiento de Dewey para reflexionar, en el contexto actual, sobre las muy estrechas relaciones entre filosofía, ciencia, educación y democracia.

El cuarto ensayo, “El Talante filosófico”, escrito por Álvaro Caso, da inicio al segundo bloque sobre la educación filosófica para grupos de edades específicas, que ordenamos cronológicamente. Así, el ensayo de Álvaro Caso versa sobre la importancia de inculcar, desde los primeros pasos del ser humano, una visión filosófica: ese impulso por conocer el mundo que Caso denomina, precisamente, como el talante filosófico. A través de ejemplos de la vida cotidiana, el autor examina cuidadosamente aquello que está en juego cuando se realizan preguntas durante la infancia, así como cuáles son las condiciones que deben garantizarse en la educación para que estas preguntas tengan buen cauce. Para Caso, lo anterior hace necesario enfatizar no tanto las respuestas que puedan esgrimirse a las preguntas, sino la manera misma de hacerlas y estructurarlas, aspecto este último en que se sitúa la función nodal de la filosofía en el proceso educativo.

El siguiente ensayo, “Filosofar en el bachillerato: valor y posibilidades hoy”, de Gustavo García, aborda, con conocimiento de primera mano, la enseñanza escolarizada de la filosofía que en nuestro país se imparte a partir del bachillerato. García caracteriza la filosofía, luego de una crítica breve de una serie de nociones populares en torno a ella, como una actividad que cuestiona radicalmente los supuestos culturales básicos de cualquier cultura en un momento histórico específico. García destaca el valor de este ejercicio durante la adolescencia, cuando es imperioso formar al estudiante como persona cabal por medio del desarrollo del pensamiento libre y no sólo proporcionarle datos históricos sobre la filosofía. De esta última enfatiza, por consiguiente, su papel en la formación de ciudadanos socialmente activos y responsables. García argumenta, de tal manera, que filosofar, porque es un bien público, no se identifica solamente con los productos de la filosofía académica y debe formar parte de la vida cotidiana. De ahí que este autor subraye la importancia de la creación de materiales y discursos apropiados para impartirse a nivel del bachillerato.

El ensayo de Stefanía Acevedo, “Angustia y filosofía: sobre la importancia de la comunidad”, aborda, desde una perspectiva personal, la formación profesional en las universidades, donde el estudiante responde al llamado de la filosofía como forma de vida. Para Acevedo, la actividad filosófica, la lectura de los clásicos, la discusión, el debate, no se entienden como una metodología, sino como una forma de enfrentar la angustia de cuestionar los cimientos de la existencia. Sostiene, en ese sentido, que la filosofía es una actividad comunitaria que implica, por necesidad, una serie de interacciones sociales que conforman posibilidades de pensamiento en las que cada quien es responsable tanto de los conocimientos e ideas que *da* como de escuchar lo que los demás aportan. Por ello, para esta autora, la acción educativa y la filosofía misma no son distintas en esencia. De tal manera, desde la experiencia personal, Acevedo propone una serie de reflexiones sobre la importancia de contar con una comunidad filosóficamente compleja que sea capaz de construir respuestas a las angustias existenciales a lo largo de la trayectoria vital de una persona.

Guillermo Hurtado se aproxima, en “La filosofía y la vejez”, a un tema largamente soslayado cuando se habla de filosofía y educación: la filosofía de la vejez. Sostiene Hurtado que la perspectiva clásica de abordar el tema, desde Cicerón has-

ta el siglo XX, debería sustituirse por otra más actual. Hurtado, que se interesa por la injusticia de la situación de los ancianos en nuestra sociedad exponiendo varios mecanismos de exclusión justificados por prejuicios sociales prevalentes, propone una filosofía del envejecimiento como parte de una filosofía que considere a la vida entera como un proceso, sosteniendo que sus principales autores deben ser los más viejos de cada etapa de la vida humana. Hurtado, frente a un enfoque académista, propone una concepción de la filosofía como un bien personal para todos, argumentando que es responsabilidad del Estado sacar la filosofía de las aulas, especialmente para quienes han sido excluidos de la matrícula estudiantil.

El texto de Atocha Aliseda, “La enseñanza de la lógica en México: de Barreda a Zubieta”, propone un recorrido por la enseñanza y la investigación en didáctica de la lógica en nuestro país. Aliseda expone con detalle los esfuerzos de los protagonistas que han desarrollado la lógica y su estudio desde la década de 1930, a saber: Gabino Barreda, Eduardo García Máynez, Eli de Gortari y Gonzalo Zubieta. A través de esta amplia panorámica, la autora resalta tanto la importancia de la enseñanza de la lógica en la formación educativa como el carácter interdisciplinario de esta rama de la filosofía.

Finalizamos este volumen con “La Filosofía, necesaria”, de José Alfredo Torres. En este ensayo se describen los diferentes momentos en los que la filosofía, como asignatura en el nivel medio superior, se ha visto amenazada en nuestro país. El autor defiende el derecho a la filosofía como parte de la currícula en la educación pública, pero fundamentalmente en el engarzamiento de teoría y práctica. Con base en lo anterior, Torres destaca los diferentes momentos en la historia de la filosofía en donde el papel de la filosofía conllevaba una forma de vida. El autor concluye haciendo hincapié en la necesidad de replantear la enseñanza de la filosofía más allá de los conocimientos memorísticos o de erudición, que eclipsan la potencia de la filosofía como un espacio vital.

Esperamos que las reflexiones que aquí presentamos detonen en ustedes más preguntas sobre el camino de la filosofía en nuestro país.

EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, PLURALISMO Y NACIÓN MULTICULTURAL EN MÉXICO¹

AMBROSIO VELASCO GÓMEZ

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como formación integral de las personas, es un complejo proceso al que las nuevas generaciones acceden y, al hacerlo, se apropian de los saberes y culturas históricamente desarrolladas por un pueblo, una nación o por la humanidad. Gracias a este proceso de formación o educación, los individuos se convierten en personas, esto es, en sujetos autónomos, con juicio propio fundado en la razón y el saber para decidir libremente en todos los ámbitos de la vida, tanto en el plano intelectual como en el práctico y material.

La educación, tal y como lo acabo de plantear, no sólo es un proceso de enseñanza aprendizaje de conocimientos y conductas, sino ante todo la formación de un carácter propio en las personas que las capacita para ser agentes epistémicos, morales y políticos, ciudadanos. La educación, en la esfera comunitaria también, forma una moralidad social, una concepción histórica y colectiva del mundo o *ethos* que constituye la identidad de pueblos y naciones, las dota de sentido común y orienta a las colectividades en su conjunto de acuerdo con valores, ideas y fines. Por ello, un conglomerado social sin educación no puede ser un pueblo ni una nación, sino una masa informe de individuos sin identidad, sin carácter ni orientación.

Por ello desde la Antigüedad clásica en Grecia y Roma, la Edad Media, las antiguas civilizaciones prehispánicas, el Renacimiento, el periodo colonial, la Ilustración, la Modernidad y la época contemporánea, la educación ha desempeñado y desempeña un papel fundamental en la vida social y en el devenir histórico de los pueblos.

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del Proyecto PAPIIT, UNAM, IN403219

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

Ahora bien, tendríamos que preguntarnos, ¿cuál es el papel de la filosofía en la educación? Como primera respuesta aproximativa, la filosofía es en sí misma un proceso educativo que, edifica el espíritu de las personas, esto es, sus facultades racionales, sensibles, cognoscitivas, morales, estéticas, religiosas, eróticas y políticas. Toda auténtica filosofía tiene un carácter edificante, formativo, tanto a nivel personal como colectivo. Por eso Sócrates, uno de los más grandes filósofos de la antigua Grecia, decía de sí mismo que era un mayeuta: un partero de espíritus, de almas humanas. Ayudaba a sus alumnos a pensar por sí mismos, a cuestionar, a escuchar diversas opiniones, a aprender de otras personas y a revisar sus propias creencias y opiniones, tratando de mejorarlas. Esta idea de la filosofía como educación del espíritu también la tenía Platón y, por eso, todas sus obras están escritas en diálogos a través de los cuales se discuten ideas centrales de la vida humana como la justicia, la verdad, la belleza, el bien, la amistad, etc. Ya en la modernidad, Kant pensaba que la educación, especialmente la que proporcionan la filosofía y las humanidades, es un proceso de ilustración del público, por medio del cual sus miembros se convierten en personas capaces de pensar y decidir por sí mismas, autónomamente, esto es, en ciudadanos libres y agentes morales. Con ello, los estados se transforman en repúblicas libres y, sólo así, hay progreso de las sociedades en su devenir histórico.

Con todos estos grandes filósofos queda claro que la filosofía es, ante todo, un proceso de transformación autónoma de las personas que parte del pensamiento propio, duda de lo dado, de lo transmitido, plantea nuevos problemas y, para resolverlos, requiere una actitud de apertura a otras personas y a otras opiniones, que recibe críticamente y discute para encontrar sus fundamentos. Desde luego, las respuestas que se logren son temporales, revisables, refutables y mejorables por otras propuestas. Karl R. Popper, destacado filósofo contemporáneo de nuestro tiempo, considera que todo conocimiento racional y objetivo, incluyendo la ciencia y la filosofía, se genera y desarrolla a través de un continuo proceso de formulación de hipótesis o conjeturas ante problemas, discutir intensamente esas hipótesis hasta aceptarlas temporalmente o refutarlas y sustituirlas por otras mejores soluciones. Como resulta evidente, esta actividad de discusión crítica y edificante sólo se puede desarrollar con otras personas en comunidades específicas. Hans G. Gadamer, hermeneuta contemporáneo, coincide con esta concepción de la filosofía como un proceso histórico y social en continuo movimiento a través de la comprensión crítica de las tradiciones intelectuales que se heredan del pasado y que, al tiempo que moldean las raíces de toda cultura, constituyen el proceso de formación del sentido común y ampliación de nuestros horizontes culturales.

Finalmente, hay un tercer aspecto de la filosofía: sus resultados, sus productos, esto es, teorías, interpretaciones, sistemas filosóficos. A diferencia de las ciencias, los conocimientos filosóficos nunca llegan a refutarse completamente, nunca se abandonan, aunque desde luego pueden rechazarse respecto a problemas y en tiempos específicos. Sin embargo, las filosofías de los tiempos presentes coexisten con las del pasado en una gran y sabia conversación. El cuadro *La Academia* de

Rafael, donde aparecen discutiendo filósofos de la Antigüedad con otros medievales y renacentistas, es una excelente representación del diálogo continuo de las filosofías a través del tiempo.

El carácter preexistente de las filosofías a través del tiempo, incluso de milenios, conforma las tradiciones filosóficas. Así, una tradición filosófica o científica es un entramado de teorías o interpretaciones acerca de algún conjunto de problemas (sean éstos cognoscitivos, morales, políticos, estéticos, etc.) que están en constante diálogo y discusión con otras tradiciones o, incluso, al interior de una misma tradición. Gracias a la discusión crítica, las tradiciones específicas se desarrollan sin que una llegue a desplazar a otras definitivamente.

Las tradiciones son inseparables de las comunidades históricas que las sustentan. Gracias a la persistencia de las tradiciones, las generaciones jóvenes rescatan la experiencia y sabiduría de las generaciones anteriores. Si no fuera por las tradiciones, nos dice Karl Popper, cada nueva generación estaría en la misma situación de Adán y Eva, esto es, de las sociedades primitivas. Si no hubiera tradiciones que se transmitiera a través de sucesivas generaciones, no habría desarrollo del conocimiento ni tampoco progreso de las sociedades; en una palabra, no habría historia humana.

Así, la filosofía es tanto una actitud de duda y crítica a lo que se recibe, lo que se transmite por la costumbre, por las instituciones, por las mismas tradiciones, que plantea problemas de validez y justificación sobre lo dado históricamente, como una actividad intensa para resolver esos problemas de la mejor manera a través del diálogo con otras personas, con otras comunidades, con la propias tradiciones y con aquellas otras, distintas y distantes. La apertura a las otras personas, comunidades y tradiciones es la condición necesaria para desarrollar una práctica filosófica racional y edificante: entre más amplio sea el diálogo, tanto en el tiempo histórico como en el espacio social y cultural, mejor. Como resultado del diálogo crítico y plural, se formulan, justifican y aceptan temporalmente hipótesis, teorías e interpretaciones específicas que se transmiten a otras generaciones y comunidades, las cuales, a su vez, se pueden beneficiar grandemente de la experiencia, conocimientos y logros de las personas y comunidades que las desarrollaron anteriormente en un movimiento cooperativo, no competitivo.

Un punto esencial en el desarrollo histórico de la filosofía en sus múltiples formas y vertientes reside precisamente en la manera como se reciben los conocimientos que transmiten las tradiciones. Popper mismo distingue dos formas de recepción de las tradiciones: puede ser de manera meramente receptiva, acrítica, pasiva e incluso dogmática, en cuyo caso no sería un proceso racional ni tampoco educativo, se quedaría en la mera instrucción que no forma personas; o bien puede ser un proceso crítico, dialógico, en el que el receptor juega un papel decisivo, cuestionando los fundamentos y relevancia de los conocimientos transmitidos por la tradición, por la escuela, las instituciones, etc. En este último caso, se trata de una práctica racional, auténticamente filosófica o científica, basada en un proceso verdaderamente educativo. De acuerdo con lo anterior, la filosofía es, por excelencia, un proceso edificante, crítico y formativo, razón por la cual debería ser una parte indispensable de todo proceso educativo. De otra manera, se corre el riesgo

de reducir la educación a la mera instrucción o, peor aun, a la imposición de una concepción dogmática del mundo para facilitar la dominación y explotación de la sociedad.

CULTURA, FILOSOFÍA Y POLÍTICA

Antonio Gramsci, filósofo fundador del Partido Comunista Italiano que estudió a profundidad las relaciones entre educación, filosofía, cultura y política, consideraba que hay dos tipos de cultura o concepción del mundo, según se trate de una imposición autoritaria y dogmática por parte del Estado, la escuelas, iglesias e, incluso, las universidades e instituciones educativas, culturales o científicas; o, por el contrario, de un proceso educativo y edificante que se inicia con una actitud y diálogo críticos ante el legado histórico tanto de las tradiciones y costumbres como de las instituciones culturales.

Por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento y, precisamente, al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar. Se es conformista de algún conformismo, se es hombre masa u hombre colectivo. Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una diversidad de hombres masa y la propia personalidad se forma de manera caprichosa: hay en ella elementos del hombre de la caverna y principios de la ciencia más moderna y avanzada. La crítica de la propia concepción del mundo consiste, entonces, en hacerla consciente y elevarla hasta el punto en que ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. Significa también, por consiguiente, criticar toda la filosofía existente hasta ahora, en la medida que se ha estratificado en la filosofía popular. El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar inicialmente ese inventario.² Antonio Gramsci destaca que la concepción del mundo constituye la base de la identidad personal y colectiva y, en función de ella, se puede ser un hombre masa, inauténtico, indiferenciado, sin carácter ni autonomía, o bien una persona con juicio y carácter propio, un hombre-colectivo que sabe, como dice Don Quijote, quién es realmente. Ese proceso de construcción crítica de la concepción del mundo requiere una confrontación reflexiva y cuestionadora de lo que la tradición y la experiencia han dejado hasta el presente, tanto a nivel personal como colectivo, lo cual requiere una apertura dialógica con otras culturas, otras historias. Este proceso formativo y educativo es lo esencial en la actividad filosófica: “No se puede ser filósofo, es decir, tener una concepción críticamente coherente del mundo, sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representa-

² Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (México: Juan Pablos, 1975), 12.

da y del hecho de que se halla en contradicción con otras concepciones.”³ Gramsci resalta, en particular, la importancia de aprender otras lenguas o, al menos, de poder traducir elementos de la concepción del mundo de otras lenguas a fin de confrontar la propia cultura:

Si es verdad que cada idioma tiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, también será verdad que el lenguaje de cada uno permite juzgar acerca de la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. Quien habla solamente un dialecto o comprende la lengua nacional en distintos grados participa necesariamente de una concepción del mundo más o menos estrecha o provinciana... si no siempre es posible aprender más idiomas extranjeros para ponerse en contacto con vidas culturales distintas, es preciso, por lo menos, aprender bien el idioma nacional. Una cultura puede traducirse al idioma de otra gran cultura.⁴

Ciertamente, la formación filológica de Gramsci lo lleva a apreciar las lenguas nacionales por encima de lenguas locales a las que denomina dialectos, pero, más allá de este prejuicio, lo que hay que destacar son las dos vías de diálogo intercultural: con el pasado y devenir histórico de la propia cultura y con otras culturas. Estas dos vías de diálogo intercultural coinciden puntualmente con las que Habermas desataca en relación con la propuesta hermenéutica de Gadamer a través de la tradición y la traducción.

Además del diálogo en el espacio y el tiempo cultural, Gramsci también plantea otra dimensión de las relaciones interculturales: la relación entre cultura popular y cultura intelectual o, dicho de otra manera, entre intelectuales y “simples”. Gramsci sigue en este punto la visión de la Ilustración (y, de manera específica, la de Kant), al dar prioridad a los intelectuales en la revisión crítica de las concepciones del mundo espontáneas de las masas. La Crítica proviene de la ilustración que los intelectuales hacen al pueblo a través de lo que Kant llamó “uso público de la razón”, esto es, la difusión de la filosofía, las ciencias y las artes:

Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también y especialmente difundir verdades ya descubiertas, socializarlas, por decirlo así y convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho filosófico mucho más importante y “original” que el hallazgo de un genio filosófico de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos intelectuales.⁵

Al intelectual que se vincula con masas de individuos para promover su formación, Gramsci lo denomina intelectual orgánico, el cual cumple una función peda-

3 Antonio Gramsci, *Introducción a la filosofía de la praxis* (Barcelona: Ediciones Península, 1970), 7.

4 Gramsci, *El materialismo histórico*, 13.

5 *Ibid.*

gógica fundamental ya sea para imponer una concepción del mundo para justificar la dominación y explotación del pueblo o, por el contrario, para realizar una labor verdaderamente educativa y edificante con el pueblo para promover la formación de una conciencia autónoma y emancipadora. En este sentido, no se puede separar educación, cultura y política. Todo proceso educativo y toda cultura tienen a final de cuentas presupuestos, valores y consecuencias políticas. La tesis de la neutralidad axiológica y política de la educación es falsa y engañosa, sirviendo por lo general a intereses dominantes que es necesario desenmascarar. Por ello, todo proceso educativo y toda elección de la concepción del mundo involucra actitudes éticas y decisiones políticas:

Un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria, que se manifiesta en la acción, y que cuando irregular y ocasionalmente –es decir, cuando se mueve como un todo orgánico–, por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque la sigue en tiempos normales, es decir, cuando la conducta no es independiente o autónoma, sino precisamente sometida y subordinada. He ahí también por qué no se puede separar la filosofía y política, y por qué se puede demostrar, al contrario, que la elección de la concepción del mundo es un acto político.⁶

Es importante destacar la importancia de las tradiciones en las que se basan las construcciones de concepciones del mundo. Las que se imponen dogmáticamente son medios de dominación y se basan primordial o exclusivamente en tradiciones ajenas, en concepciones del mundo importadas que pretenden ser modelos a seguir para sociedades consideradas como subdesarrolladas e inmaduras y desprecian las propias tradiciones y culturas. Esto es una característica principal del colonialismo y de la dependencia intelectual. En México, desde la conquista hasta el presente, han predominado políticas educativas y culturales que favorecen el colonialismo intelectual hacia el exterior e imponen dentro de la nación lo que Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen han llamado “colonialismo interno”. Esta visión de la educación y la cultura se justifica en un uso tergiversado del conocimiento científico y tecnológico generado, por lo común, en países económicamente muy desarrollados que se presentan como el único conocimiento racional y objetivo que debe conformar el núcleo central de la educación a todos los niveles. Lo anterior en detrimento de las humanidades, de la filosofía, de conocimientos y saberes tradicionales de comunidades principalmente indígenas que han sido muy eficaces para resistir los efectos de la marginación y explotación que han sufrido durante siglos, desde la Conquista, en el marco del colonialismo interno. A esta concepción del conocimiento y la educación la denominan autores marxistas como Habermas y Adolfo Sánchez Vázquez “cientificistas”.

⁶ *Ibid.*, 15.

EDUCACIÓN, CIENCIAS Y HUMANIDADES

En México, el cientificismo fue el núcleo central de la ideología y educación positivista que sirvió para legitimar la dictadura porfirista en la segunda mitad del siglo XIX. En este contexto, son relevantes las controversias que se desarrollaron en la Escuela Nacional Preparatoria, máximo logro del modelo positivista de educación del Porfiriato. En especial, José María Vigil, uno de los humanistas del siglo XIX más destacados, se oponía a la educación positivista porque excluye la formación humanista y crítica en aras de la mera enseñanza de las ciencias positivas, desde una filosofía equivocada que convierte al conocimiento científico en la verdad única, semejante al dogma religioso que quiere erradicar. Sin embargo, la preocupación de fondo de Vigil era que la exclusión de la filosofía, y en general de las humanidades, de la educación, impide la formación autónoma intelectual y moral de ciudadanos libres, sin los cuales no puede haber vida republicana:

Los señores positivistas me harán el favor de dispensarme si digo que una de las razones por las cuales combato y he combatido el positivismo, es porque se opone a mis convicciones políticas. Yo, señores, desde mi juventud pertenezco al partido liberal, porque abrigo la fe profunda de que en el arraigo y la observancia de las doctrinas de ese partido, estriba el engrandecimiento y la prosperidad de México. En una discusión que tuve por la prensa con el señor Sierra, me llamó este señor liberal metafísico, y es verdad, soy liberal metafísico, mejor dicho soy liberal, y con esto ya se sobreentiende que soy metafísico, porque el liberalismo parte de nociones metafísicas, como la de libertad, pues no es posible concebir a un pueblo libre si se comienza por negar la libertad del individuo; como las de igualdad y fraternidad, que no derivan de la experiencia; como la de derechos imprescriptibles, que se fundan en conceptos puramente racionales.⁷

A raíz de estos debates en torno a la educación y sus consecuencias políticas, Justo Sierra cambió su concepción positivista y, como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, se propuso cambiar el modelo educativo, empezando por la institución de mayor jerarquía. Con este propósito, reestableció la Universidad de México, ya como Universidad Nacional, con una nueva concepción educativa en la que las ciencias y las humanidades, especialmente la filosofía, tendrían la misma importancia y jerarquía, con el fin de que pudieran formar una conciencia transformadora de la nación hacia la justicia y la libertad. En el *Discurso inaugural de la Universidad Nacional de México* en septiembre de 1910, Justo Sierra anuncia que, en la nueva Escuela Nacional de Altos Estudios, principal institución de la renaciente universidad, concurrirán a la par las ciencias y las humanidades: “allí convocaremos a compás de nuestras posibilidades, a los príncipes de las ciencias y las letras humanas. [...] Ellos difundirán el amor a la ciencia, amor divino por lo sereno

⁷ José María Vigil, “Discurso en la Junta de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria del primero de septiembre”, en *Vigil. Textos filosóficos*, José Hernández Prado, edición y estudio introductorio (México; UAM-Azcapotzalco, 2005), 197-198.

y puro que funda idealidades, como el amor terrestre funda humanidades.”⁸ Incluso Sierra reconoce una mayor amplitud de miras a la filosofía que a cualquier otra disciplina: “Una figura de implorante, vaga, hace tiempo en derredor de los *templa serena* de nuestra enseñanza oficial: la filosofía; nada más respetable ni más bello. Desde el fondo de los siglos [...] Sirve de conductora al pensamiento humano, ciego a veces.”⁹

La nueva propuesta educativa humanística y científica de Justo Sierra se limitó a la educación superior y, aun en este nivel, no se logró plenamente impulsar una educación interdisciplinaria en la que convergieran ciencias y humanidades. Ante esta situación, poco alentadora, sesenta años después de la fundación de la Universidad Nacional de México, Pablo González Casanova impulsó como rector una profunda Reforma Universitaria para consolidar la educación e investigación interdisciplinarias a través de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado. Desafortunadamente, esta audaz reforma sólo se consolidó en el bachillerato y, hoy en día, continúa siendo un reto fortalecer la educación interdisciplinaria científica, humanística, técnica y artística no sólo en las universidades, sino también en todos los niveles educativos. La filosofía tiene, en esta tarea, un papel fundamental para impulsar el diálogo, cooperación e integración interdisciplinaria a fin de generar nuevos conocimientos capaces de responder con sentido de justicia a los problemas más urgentes de nuestro país y del mundo en general.

Para lograr este objetivo, es necesario que la educación y la investigación en las diferentes ramas del saber tomen en cuenta las tradiciones propias de México y Latinoamérica con el fin de romper con la dependencia intelectual que aún predomina en nuestro país y en la región latinoamericana. Tal como lo observa un informe de la UNESCO en relación con las ciencias sociales y las humanidades pero que, seguramente, se puede hacer extensivo las ciencias y la tecnología en general:

La labor científica social es más pobre por su inclinación hacia el inglés y los países desarrollados angloparlantes. Esta es una oportunidad perdida por no explorar perspectivas y paradigmas que están incrustados en otras tradiciones culturales y lingüísticas. Un enfoque de las ciencias sociales más cultural y lingüísticamente diverso sería de enorme valor.¹⁰

La gravedad de esta situación de dependencia se ha vuelto más evidente durante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Coronavirus. Por ello, es imperioso que la educación y la investigación en países dependientes como México se oriente a la autonomía científica, humanística y cultural. Este objetivo tiene dificultades adicionales en sociedades multiculturales como la mexicana, porque no sólo hay que romper las cadenas de dependencia externa, sino también es ne-

8 Justo Sierra, *Discurso inaugural de la Universidad Nacional* (México: UNAM, 2004), 40-41.

9 *Ibid.*, 41-42.

10 UNESCO, *Las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*, UNESCO, COMECSO, Foro Consultivo Científico y Tecnológico (México: UNESCO, 2011), iii.

cesario superar las injusticias educativas y culturales que generan el colonialismo interno y que han persistido por siglos en nuestro país. Para este fin, no basta el diseño e implementación de modelos interdisciplinarios, sino que es indispensable también impulsar una amplia e incluyente educación intercultural.

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y NACIÓN

El artículo segundo de la Constitución Mexicana reconoce el carácter pluricultural de la Nación:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.¹¹

En el apartado B fracción segunda del mismo artículo 2° constitucional, se señalan como obligaciones de las autoridades federales, estatales y municipales respecto a los pueblos indígenas: “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural [...] Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”¹²

No obstante, la persistencia durante siglos de la diversidad y que la Constitución reconoce desde 1992 el carácter pluricultural de la nación, desde la Independencia hasta el presente, las políticas educativas, culturales, lingüísticas y sociales no han respetado y promovido la identidad multicultural de México. Por el contrario, han estado encaminadas a excluir a los pueblos y comunidades con culturas diversas, incluso milenarias, para imponer una cultura homogénea dentro de un esquema del colonialismo interno.

La educación monocultural y etnocéntrica que ha predominado en México desde la Conquista hasta el presente¹³ no ha contribuido a la conformación de una nación auténtica, de una verdadera comunidad incluyente de la diversidad, sino que, por el contrario, ha propiciado la destrucción de la diversidad cultural y la homogenización de la población. Estas políticas en realidad no han sido educativas, pues no contribuyen al cultivo de culturas auténticas ni a formar personas autónomas y ciudadanos libres y participativos. Afortunadamente, en la reciente reforma al artículo tercero constitucional referente a la educación, el carácter integral de la educación pública incluye ciencias, humanidades, la enseñanza de la filosofía, las artes y las lenguas indígenas de nuestro país:

11 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 2, Capítulo 1, De los Derechos Humanos y sus Garantías. Última reforma publicada DOF 28-05-2021.

12 *Ibid.*, artículo 2, , Capítulo 1, De los Derechos Humanos y sus Garantías, apartado B, fracción II.

13 Véanse Xenia Rueda Romero, *Un modelo multicultural de comunicación de la ciencia como herramienta para la educación en ciencias*, Tesis doctoral en Filosofía de las ciencias (México: UNAM, 2017) y Regina Martínez Casas, “Diversidad y educación intercultural,” en *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas*, Daniel Gutiérrez Martínez, compilador (México: UNAM-COLMEX-SIGLO XXI, 2006), 241-260.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.¹⁴

También es un avance que, en un inciso de la fracción II, se establezca que la educación en los pueblos indígenas será plurilingüe e intercultural y, en el inciso de la misma fracción, se señala, de manera general y vaga, que: “Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.”¹⁵

Sin embargo, lejos está el artículo tercero constitucional de promover una verdadera educación intercultural con un principio de equidad ente culturas y saberes, pues en la fracción II se da amplia jerarquía al conocimiento científico, con un fuerte resabio positivista decimonónico: “El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.”¹⁶ Más adelante, en la fracción V, se limita el acceso público a los conocimientos científicos y a la innovación tecnológica, pero no se da un tratamiento igual a las humanidades ni a los conocimientos tradicionales de la diversidad de culturas que constituyen nuestra nación.

Gracias a movimientos populares, principalmente de pueblos indígenas en todo el mundo, la diversidad cultural está recobrando su importancia, luego de siglos de ser considerada como un obstáculo de la racionalidad y progreso durante gran parte de la Modernidad. La ONU, por ejemplo, ha emitido varios documentos vinculatorios de los estados respecto al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural dentro de las naciones del mundo entero, entre los que destaca *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, cuyo proyecto fue impulsado principalmente por Rodolfo Stavenhagen, quien fuera relator de la ONU de los derechos de los pueblos indígenas. Este documento adopta como principio la afirmación de la igualdad entre todos los pueblos, el derecho de todos los pueblos a ser diferentes y la valía de la diversidad de culturas:

Afirmando que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales,

14 *Ibid.*, artículo 3, Capítulo 1, De los Derechos Humanos y sus Garantías, párrafo adicionado DOF 15-05-2019.

15 *Ibid.*, artículo 3, Capítulo 1, De los Derechos Humanos y sus Garantías, párrafo adicionado DOF 15-05-2019.

16 *Ibid.*, artículo 3, Capítulo 1, De los Derechos Humanos y sus Garantías, fracción II.

*Afirmando también que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad.*¹⁷

El reconocimiento de igualdad entre pueblos y sus derechos en cuanto su identidad y formas de vida, así como la equidad entre diferentes conocimientos y culturas, como parte de un patrimonio plural y común de la humanidad, es un principio ético fundamental que podemos denominar el Principio de Pluralidad y Equidad de Culturas. Es incompatible con cualquier forma de etnocentrismo y discriminación, como señala la misma *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*:

todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas.¹⁸

Es importante señalar que, si bien esta *Declaración* se dirige a los derechos de los pueblos indígenas, las consideraciones citadas se refieren a todo pueblo y, por ende, a todas sus culturas y no sólo a los indígenas, que ciertamente han sido los más oprimidos, explotados y marginados y que, pese a ello, han logrado preservar sus culturas milenarias.

Desde esta perspectiva pluralista de derechos culturales y comunitarios, el desprecio o exclusión de las culturales locales, indígenas o populares, comúnmente llamada “baja cultura”, frente a las culturas de reconocimiento nacional o mundial, como el conocimiento científico y tecnológico, es una injusticia que tiene graves consecuencias en el ámbito epistémico, ético y político. Entre estas consecuencias negativas cabe destacar el desconocimiento de la diversidad cultural en aras de conceptos universales de racionalidad, justicia y libertad que son, en realidad, concepciones particulares de una cultura que aspira a imponerse sobre las demás. Por ello, con toda razón, Boaventura de Sousa Santos ha señalado que:

Ya que el conocimiento científico no está socialmente distribuido de manera proporcionada, las intervenciones en el mundo real que favorece tienden a ser aquellas que atienden a los grupos sociales que tienen acceso al conocimiento científico. La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. Sin embargo, la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada del conocimiento científico. Aparte del hecho de que esta forma de distribución es imposible en las condiciones del capitalismo global, este conocimiento tiene límites intrínsecos con relación a los tipos de intervención que se pueden alcanzar en el mundo real. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para

¹⁷ ONU, *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (ONU, 2008), s.p. Puede consultarse en: www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

¹⁸ *Ibid.*

reconocer formas alternativas de conocimiento y de interconectarse con ellas en términos de igualdad.¹⁹

EDUCACIÓN, PLURALISMO Y EQUIDAD ENTRE CULTURAS

¿Cómo podrían evitarse las injusticias educativas, culturales y epistémicas como las que propicia un sistema educativo que, basado exclusivamente en los conocimientos científicos o de la “alta cultura universal”, desprecia conocimientos locales y tradicionales?

Desde la filosofía de la ciencia, y con un enfoque pluralista y democrático, considero que la alternativa es un modelo de educación que reconozca un principio de pluralidad y equidad de culturas, el cual supone un principio de equidad epistémica entre la diversidad de saberes, valores, concepciones del mundo, prácticas y tradiciones distribuidas entre todos los grupos y clases sociales de cada nación.

El pluralismo es una propuesta filosófica de creciente importancia en diferentes campos como la filosofía de la ciencia, la filosofía política y, desde luego, la filosofía de las culturas. Por ejemplo, el más destacado filósofo de la ciencia del mundo iberoamericano, Ulises Moulines, postula como fundamento de su Filosofía el Principio del Valor Intrínseco de la Pluralidad del Ser (VIPS), que necesariamente se refleja en todos los ámbitos del conocimiento, la creación humana, la vida social, la política, especialmente en las naciones y en las culturas, en toda su complejidad. Este principio lo formula Moulines de la siguiente manera: “Es algo bueno que hay que preservar e incluso fomentar en la medida de lo posible que haya muchas cosas de muy diversos tipos en el universo.”²⁰ Este principio articula toda la red filosófica de Moulines, que abarca tanto la más rigurosa filosofía de la ciencia, como su filosofía política y de la cultura. Así como en el ámbito de las naciones es deseable el pluralismo cultural interno (del mismo modo que, el mundo entero, es también deseable la pluralidad de naciones), así también, en el ámbito científico, es no sólo deseable, sino necesario, el pluralismo teórico y metodológico para promover el progreso del conocimiento. La exclusión de hipótesis, teorías y tradiciones en la ciencia es tan irracional en las ciencias como la exclusión de culturas en una nación o en un Estado que, además, está en la raíz de graves injusticias sociales y etnocidios.

Por su parte, León Olivé ha desarrollado una concepción pluralista de sociedad de conocimiento en la que concurren, en igualdad de condiciones, conocimientos científicos, tecnocientíficos y tradicionales a los cuales tendría libre acceso cualquier persona para su utilización de manera autónoma o, incluso, para generar nuevos conocimientos que sirvan a la mejora de su vida y la de su comunidad:

¹⁹ Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur* (Lima: Instituto Nacional de derecho y Sociedad, 2010), 51.

²⁰ C. Ulises Moulines, “Manifiesto nacionalista (o separatista, si me apuran),” *Diánoia*, vol. XLVI, No. 46 (2001): 102.

El desafío para el fortalecimiento de una cultura tecnológica y de un adecuado tránsito a una sociedad del conocimiento es que la gente de carne y hueso, en función de sus fines y de sus valores, ejerza sus capacidades para generar, apropiarse y aprovechar el conocimiento, tanto de los saberes tradicionales como de los científicos y los tecnocientíficos, pero sobre todo que pueda generar el conocimiento que mejor le sirva para alcanzar sus fines.²¹

De manera convergente con el pluralismo de Moulines y Olivé, el principio de pluralidad y equidad cultural que propongo sostiene que las diversas concepciones del mundo y formas de organización social que han sido resultado de la experiencia comunitaria y el devenir histórico de los pueblos, incluyendo las diferentes identidades nacionales, son valiosas y dignas de respeto. Es precisamente esta no exclusión de culturas y concepciones del mundo elaboradas propositiva y auténticamente por los pueblos y comunidades, no impuestas desde el poder, aquello que evita la dominación y las injusticias culturales. Como bien ha señalado Luis Villoro, el rasgo esencial de toda injusticia es la exclusión: “La justicia podría expresarse mediante un enunciado negativo: la no exclusión de la pluralidad de culturas, no exclusión del bien común de la sociedad, no exclusión en el cumplimiento universal de lo debido.”²² En tiempos de la Conquista y durante la dominación colonial, el principio de pluralismo y equidad cultural fue el fundamento de la defensa de los pueblos indígenas frente a las descalificaciones de los defensores del imperio español, que los consideraban bárbaros por tener culturas, formas de vida social e instituciones políticas diferentes a los españoles. En el seno mismo de nuestra Universidad, al momento de su nacimiento en 1553, Alonso de la Veracruz dedicó su curso inaugural a defender la plena racionalidad de los indios, la valía de sus culturas y su derecho a la libertad y gobierno propio:

Los habitantes del Nuevo Mundo no sólo no son niños o amentes sino que a su modo sobresalen, y por lo menos algunos de entre ellos son de los más eminentes. Es evidente lo anterior porque antes de la llegada de los españoles, y aún ahora lo estamos viendo, hay entre ellos magistrados, gobiernos y ordenamientos de lo más conveniente [...] luego no eran tan infantes y amentes como para que fueran incapaces de dominio propio.²³

Esta concepción pluralista y equitativa de la culturas la sostuvo, de manera más matizada, Bartolomé de las Casas y, después de él, los grandes humanistas criollos como Sigüenza y Góngora, Sor Juana, Eguiara y Eguren, Clavijero, Márquez, Alegre y Alzate, entre otros.

21 León Olivé, *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007), 73.

22 Luis Villoro, *Los retos de la sociedad por venir* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007), 113.

23 Fray Alonso de la Veracruz, “Cuestión X,” en: *Del dominio de los indios y la guerra justa*, Roberto Heredia, ed. y trad. (México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004), 315.

El reconocimiento de la equidad entre diversas culturas propicia un diálogo edificante entre ellas que las enriquece e incluso promueve síntesis y fusiones. En el caso de México, Bolívar Echeverría ha señalado que el choque entre culturas europeas e indígenas fue aprovechado por estos últimos para apropiarse de lo que consideraban valioso de las culturas españolas y, al mezclarlas con las propias en una síntesis abigarrada, generaron una nueva y auténtica cultura de resistencia a la dominación colonial y a la globalización capitalista. A esta nueva cultura la denominó “*ethos barroco*”;²⁴ el cual constituye un núcleo de la identidad cultural mexicana (y, en general, latinoamericana), intrínsecamente plural y en continuo movimiento a través del diálogo y aprendizaje con otras culturas:

La figura derrotada de Malintzin histórica pone de relieve la miseria de los vencedores; el enclaustramiento en lo propio, originario, auténtico e inalienable fue para España y Portugal el mejor camino al desastre, a la destrucción del Otro y a la auto destrucción. Y nos recuerda, al contrario que el abrirse es la mejor manera de afirmarse, que la mezcla es el verdadero modo de la historia de la cultura y el método espontáneo, que es necesario dejar en libertad, de esa inaplazable universalización concreta de lo humano.²⁵

Pero, como hemos apuntado más arriba, con la expansión de la Modernidad capitalista y la construcción del Estado mexicano a partir de su Independencia, la diversidad intrínseca de la nación mexicana fue sistemáticamente atacada por las políticas lingüísticas, demográficas y educativas. Miguel León Portilla constata elocuentemente el saldo de estas estrategias contra la diversidad cultural que representan los pueblos indígenas:

consumada la Independencia y establecida la República, los indígenas fueron perdiendo los derechos en que se fundaba su personalidad jurídica. Al hacerse a un lado las distinciones étnicas, poco a poco fueron desapareciendo las antiguas repúblicas de indios. La imposibilidad de esgrimir derechos que le reconocían las Leyes de Indias trajo consigo nuevas formas de marginación. La propiedad comunal de las tierras, las formas de gobierno indígena, la salvaguarda de sus lenguas y de sus usos y costumbres quedaron en grave peligro de desaparecer.²⁶

Pero el reconocimiento y respeto de la diversidad de culturas no sólo es remedio para superar injusticias contra los pueblos indígenas, sino también es una estrategia para reconstruir y desarrollar nuestra identidad nacional históricamente plural. La diversidad de culturas es benéfica para toda la nación y, por ello, la educación intercultural es la alternativa idónea. Miguel León Portilla también insiste en la importancia de esta estrategia multicultural:

24 Cfr. Bolívar Echeverría, *La modernidad de lo Barroco* (México: Ediciones Era, 2005).

25 Bolívar Echeverría, “Malintzin. La lengua,” en *La Malinche, sus padres y sus hijos*, Margo Glantz, coord. (México: Taurus, 2001), 180.

26 Miguel León Portilla, “Pueblos indígenas y globalización,” en: *Obras de Miguel León Portilla, tomo 1, Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (México: Universidad nacional Autónoma de México, 2003), 292-293.

En el autorreconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística, México encontrará un manantial de recursos –otras formas de concebir al mundo y de actuar sabiamente sobre él– antes no tomadas en cuenta. Podrá así renovar su proyecto como nación y hacer frente a los embates del exterior, dirigidos a imponer la más globalizante de todas las globalizaciones.²⁷

En suma, el pluralismo y la equidad cultural es un principio filosófico que tiene raíces en la filosofía mexicana tanto del pasado como del presente, habiendo adquirido relevancia y reconocimiento en la más rigurosa filosofía crítica a nivel mundial y que, además, se fundamenta en el devenir histórico de nuestra nación y en la Constitución mexicana. Por ello, la educación intercultural no sólo es un alternativa viable, sino también necesaria.

CONCLUSIONES: NACIÓN MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como bien señala Guillermo Bonfil Batalla y, sobre todo, como demandan las luchas de los pueblos indígenas, la solución de nuestros grandes problemas nacionales de hoy en día requiere como primer punto una reconstitución de la nación misma, de una nación efectivamente multicultural y, acorde con ella, de un Estado plural que brinde pleno reconocimiento e inclusión a la diversidad de culturas que conforman el México profundo:

Un nuevo proyecto de nación que incorpore como capital activo todo lo que realmente forma el patrimonio que los mexicanos hemos heredado: no sólo los recursos naturales sino también las diversas formas de entenderlos y aprovecharlos a través de conocimientos y tecnologías que son la herencia histórica de los diversos pueblos que componen la nación... no sólo los conocimientos que con mucho esfuerzo se han ido acumulando (más que desarrollando) en México y que pertenecen a la tradición occidental, sino toda la rica gama de conocimientos que son producto de la experiencia milenaria del México profundo.²⁸

La construcción de esa auténtica nación mexicana incluyente de la diversidad cultural de sus pueblos es la tarea principal de una nueva concepción multiculturalista de la educación inter y transdisciplinaria, orientada bajo un principio de pluralismo y equidad cultural que promueve el diálogo entre una diversidad de conocimientos, saberes, técnicas y quehaceres científicos, humanísticos, artísticos, técnicos, tradicionales, etc.

27 Miguel León Portilla, "Autonomía y otras demandas indígenas," en: *Obras de Miguel León Portilla*, tomo 1, *Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (México: Universidad nacional Autónoma de México, 2003), 21.

28 Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada* (México: Grijalbo, 1990), 11.

La propuesta del diálogo intercultural con equidad que propongo como fundamento de un modelo educativo a todos los niveles converge con otras propuestas relevantes, como es el caso de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos. No se opone a las ciencias y tecnologías, sino, por el contrario, las considera pertinentes, como una voz relevante en el diálogo intercultural, pero sin jerarquía respecto a otros conocimientos:

En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contrahegemónica. Consiste por una parte en explorar las prácticas científicas alternativas y, por otra, en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos.²⁹

El diálogo intercultural con equidad epistémica permite desarrollar procesos educativos a través de la enseñanza y apropiación libre y autónoma de conocimientos aceptados universalmente como las ciencias, las tecnologías y algunas disciplinas humanísticas, para integrarlos con conocimientos locales y tradicionales generados y transmitidos en comunidades específicas, generando una verdadera “ecología de saberes” y concepciones del mundo ilustradas que enriquecen y amplían las auténticas identidades de pueblos y naciones, como lo proponen Miguel León Portilla y Guillermo Bonfil Batalla. En una sociedad multicultural como la de México, la educación intercultural es la única que puede contribuir a la formación de personas autónomas, de ciudadanos libres y de culturas auténticas como partes constitutivas de la plural nación mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo, 1990.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada DOF 28-05-2021.
- De la Veracruz, Fray Alonso. “Cuestión X.” En *Del dominio de los indios y la guerra justa*, traducción, introducción y notas de Roberto Heredia. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Nacional de Derecho y Sociedad, 2010.
- Echeverría, Bolívar. *La modernidad de lo Barroco*. México: Ediciones Era, 2005.
- _____. “Malintzin. La lengua.” En *La Malinche, sus padres y sus hijos*, coordinado por Margo Glantz, 129-138. México: Taurus, 2001.
- Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos, 1975.

29 De Sousa Santos, 51.

- _____. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península, 1970.
- Martínez Casas, Regina. “Diversidad y educación intercultural.” En *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, compilado por Daniel Gutiérrez Martínez, 241-260. México: UNAM-COLMEX-SIGLO XXI, 2006.
- Moulines, C. Ulises. “Manifiesto nacionalista (o separatista, si me apuran),” *Diánoia*, vol. XLVI, No. 46 (2001): 81-117.
- Olivé, León. *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- ONU, *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, 2008.
- Portilla, Miguel León. “Autonomía y otras demandas indígenas.” En: *Obras de Miguel León Portilla*, tomo 1, *Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*, 11-28. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- _____. “Pueblos indígenas y globalización.” En: *Obras de Miguel León Portilla*, tomo 1, *Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*. 287-298. México: Universidad nacional Autónoma de México, 2003.
- Rueda Romero, Xenia. *Un modelo multicultural de comunicación de la ciencia como herramienta para la educación en ciencias*. Tesis doctoral en Filosofía de las Ciencias. México: UNAM, 2017.
- Sierra, Justo. *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. México: UNAM, 2004.
- UNESCO. *Las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del Conocimiento*, UNESCO, COMECOS, Foro Consultivo Científico y Tecnológico. México: UNESCO, 2011.
- Vigil, José María. “Discurso en la Junta de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria del primero de septiembre.” En *Textos filosóficos, edición y estudio introductorio* de José Hernández Prado. México: UAM-Azcapotzalco, 2005.
- Villoro, Luis. *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

LA FILOSOFÍA, UN REGALO

BILY LÓPEZ

Filosofía y educación se relacionan de numerosas y muy diversas maneras. En este brevísimo espacio intentaremos abordar críticamente algunas de las relaciones que históricamente han acontecido entre ellas en la institución académica para, de esta forma, poder preguntarnos por las potencias de la filosofía en el terreno de lo vital, en la experiencia de su propio ejercicio.

|

Existen algunas imágenes generalizadas en torno a la filosofía y quienes la ejercen de las que es preciso dar cuenta para comenzar a hablar sobre ella. Sus variaciones y vibraciones, por supuesto, dependen de los ámbitos, académicos o no, en los que se coloquen, pero su persistencia es tal que no pueden pasar inadvertidas. Se trata de un amplio arco de imágenes que es necesario campear para poder acercarse a *lo que la filosofía puede*.

En un extremo del arco está el filósofo como distraído e inútil, imbuido en su mundo exótico de preocupaciones irrelevantes; es el extremo de Tales de Mileto cayendo a un pozo por mirar lo que está en el cielo y no reparar en lo que está bajo sus pies; es el del Sócrates de *Las nubes*, locuaz y ciertamente desquiciado, extravagante para la mayoría, viendo lo que nadie ve, preguntando lo que a nadie importa, provocando más risa y repugnancia que admiración alguna; esta imagen coincide con la del científico loco retratado en innumerables representaciones de la industria cultural, viviendo en un mundo otro con ocupaciones inverosímiles. En el otro extremo está la filosofía como agente de la solemnidad: es el del *Filósofo meditando*, de Rembrandt, recluso en su estudio, en un rincón, rodeado de libros, regodeado de saberes, iluminado, solitario; se trata del pensador como alquimista, con secretos profundos sobre la vida, la existencia y el cosmos; es también el extremo del rey filósofo concebido por Platón, conocedor y prudente, sabio y, por ello, merecedor del gobierno del resto de los seres humanos; es también, de alguna forma, el del profesor eminente que afirma que la filosofía es la madre de todas las ciencias, que es indispensable e irrenunciable para todo; el del académico *mains-*

tream que está en los coloquios, en las conferencias, en los libros, en los medios, el que tiene una opinión (casi siempre peyorativa y grandilocuente) para todo. Ambos extremos, como se puede entrever, llevan su dosis de desgracia.

Entre ambos extremos de estas imágenes, por supuesto, existen diferentes matices, casi infinitos. Está la imagen común del filósofo silvestre, apacible, adicto a las sustancias psicotrópicas, dejando que la vida pase en medio del olor a pachuli y la despreocupación absoluta; pero también está la del filósofo neurótico, el que no soporta la imperfección, la falta de verdad o de validez de los argumentos, quien suele despreciar a todo y a todos por su falta de rigor. Y así se puede seguir *ad infinitum* por registros anfibios y mutantes de diferentes imágenes de maneras de experimentar y expresar la filosofía. No obstante, dos rasgos que son persistentes en medio de todas estas peculiares imágenes son, desde hace muy larga data, la pobreza y la inutilidad.

En efecto, salvo contadas excepciones, los filósofos de la historia de la filosofía –de Sócrates y Diógenes hasta Spinoza y Nietzsche– se distinguen más bien por sus modestas arcas. Claro está que no se puede pensar con el estómago (tan) vacío, y así como Sócrates y Diógenes eran hombres libres y no esclavos –tan abundantes en la Grecia de su tiempo–, Nietzsche fue durante la mayor parte de su vida filosófica un feliz pensionado de la universidad de Basilea, mientras que Spinoza pudo darse el lujo de rechazar una cátedra en la universidad al ser capaz de sostenerse con su modesto empleo de pulidor de anteojos; y, aunque en ningún caso fueron opulentos, no se preocuparon demasiado por el sustento material. Acaso porque no les interesa –pues sus angustias están depositadas en otros aspectos de la existencia–, para las personas dedicadas a cultivar esta forma de la experiencia, el dinero y la filosofía no suelen caminar juntos. Esta imagen tiene tal persistencia que, en el mundo contemporáneo, cuando un adolescente entusiasta se atreve a enunciar frente a sus familiares que ha decidido estudiar filosofía, la respuesta casi invariable –y, por lo demás, justificada– del resto de la familia es “¿y de qué vas a vivir?”

Por otra parte, en lo que corresponde a la inutilidad, el asunto está más que comprobado. El panadero hace pan, y éste se come y proporciona nutrientes y energía para la vida; el zapatero hace zapatos, y éstos se usan para caminar y no lastimarse los pies; el científico hace ciencia, y ésta se ve reflejada en casi todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. En cambio, el filósofo, ¿qué hace? Filosofía, se puede responder con justicia. Y ésta, ¿cómo se come, qué aporta, para qué sirve, cómo nos cobija del frío? Las ideas más comunes en torno a la utilidad forjadas en nuestra cultura impiden que podamos asociar a las personas dedicadas a la filosofía, así como a la filosofía misma, a este espectro de la utilidad enmarcado por el beneficio, la practicidad, lo indispensable y aquello que de alguna manera mejora las condiciones de la existencia. La filosofía no redundante, al menos de manera inmediata, visible ni evidente, en ninguno de estos aspectos. La imagen de las personas que a ella se dedican brilla por su inutilidad. A menudo se habla de la filosofía como caja de herramientas, y por ello las personas que la han estudiado profesionalmente tienen un campo laboral relativamente amplio, que va de la industria editorial y el diseño de campañas publicitarias, hasta los departamentos de recursos humanos y la asesoría política, gubernamental o incluso de negocios. Cuando se piensa

con esta amplitud el espacio indefinible y borrascoso de las prácticas de la filosofía profesionalmente ejercida, parece que poco o nada tiene que ver con el trabajo filosófico de cepa, el de los *papers*, las ponencias y los libros, el que se lleva a cabo en las aulas, en los institutos; el que se preocupa por el sentido de los conceptos en las obras de los autores, por sus vacíos, por sus inconsistencias. El *coaching*, la terapia filosófica, así como demás intentos de crear espacios “prácticos” para la filosofía no hacen el problema más sencillo. El espectro es tan amplio que se pierde en la noche en la que todos los gatos son pardos, y no se termina de tener claro para qué sirve un profesional de la filosofía, para qué es útil, si es que lo es, y si es que eso importa. Se ha sabido de filósofos torteros, taxistas, libreros, cantantes, futbolistas, modelos, traficantes o mercenarios que, sin renunciar al título que los ostenta como profesionales de la filosofía, incursionan con sus herramientas en las más inverosímiles tareas para sostener económicamente su existencia.

No obstante, más allá de las imágenes trilladas y generalizadas –y por eso más allá también de la pobreza y la inutilidad legendarias asociadas a la filosofía–, quizá vale la pena recordar que son tan sólo eso, imágenes o, quizá más precisamente, imaginarios que no necesariamente se cumplen en todos los casos. Por ello, siempre es indispensable recordar situaciones de diferentes filósofos que, más que salirse de las imágenes estereotipadas, obligan al pensamiento a reconfigurar qué es lo que una persona dedicada a la filosofía es capaz de hacer, qué es *lo que una persona dedicada a la filosofía puede*.

En este sentido, nunca está de más recordar que Diógenes gustaba de masturbarse en la plaza pública, que Althusser asesinó a su esposa, que Schopenhauer tenía severos problemas de misantropía y que prefería la compañía de su perro por encima de la de las personas, que en su edad adulta Kant era tan maniático que las personas podían poner su reloj a la hora al verlo pasar tomando su paseo matutino, que Nietzsche finalizó sus días con una salud mental profundamente deteriorada, que Deleuze acabó con su vida tirándose por la ventana de su apartamento haciendo frente a una fuerte deficiencia respiratoria, que Heráclito murió entre excrementos y devorado por los perros, que Séneca recurrió al suicidio y que no fue la manera más decorosa ni fluida de terminar con su existencia, y que Rousseau –con todo y el *Emilio*– tuvo cinco hijos que entregó a un orfanato. O bien, fijándonos en aspectos menos atroces de la vida de ciertos filósofos, quizá sea preciso agregar que Hegel, con toda la racionalidad y la severidad de su sistema filosófico, tenía una buena vida sexual y le gustaba el juego y la vida bohemia, que Foucault era una persona encantadora con buena conversación y estupendo sentido del humor, que la juventud de Kant fue pletórica y que no le faltaron pretendientes debido a su carácter y su estupendo sentido de la sociabilidad, que Epicuro fundó su escuela en un jardín para evitar así el acartonamiento de una academia, que uno de los episodios más célebres de la vida íntima de Heidegger está en la relación extraconyugal que sostuvo con Hanna Arendt, que Agustín de Hipona tuvo una vida por demás disoluta antes de convertirse al cristianismo, que Santa Teresa de Ávila en su infancia hizo todo lo posible para ser crucificada, que en su infancia Nietzsche recibió el sobrenombre de “pastorcito” porque le gustaba declamar pasajes de la biblia frente a sus compañeros de escuela, que Platón viajó en varias ocasiones

a Siracusa movido por intenciones más eróticas que filosóficas, que Spinoza fue excomulgado por la comunidad judía hasta en la mugre debajo de sus uñas, que Hipatía renunció a sus dotes por seguir una, así considerada, extravagante vida filosófica en ese entonces sólo asequible para los varones.

¿Y por qué sería indispensable recordar todo esto respecto de estas figuras filosóficas tan notables? Por la elemental razón de que las personas que se dedican a la filosofía son seres humanos, sujetos –como cualquiera– a pasiones y delirios, a excesos y defectos. Y así como podemos encontrar a un Heidegger asociado al partido nacionalsocialista y quemando libros de su maestro Edmund Husserl, podemos encontrar a un Luis Villoro atravesando testarudamente la selva Lacandona para formar parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; así como encontramos a un Hegel colonizando el pensamiento europeo respaldado por toda la institución universitaria alemana del siglo XIX, encontramos un Pico della Mirandola pegando carteles en las plazas públicas en la Italia renacentista para discutir sus novecientas tesis. Se trata de multiplicidad, de heterogeneidad. Se trata de mostrar que las imágenes de la filosofía y quienes la ejercen, en tanto imágenes o imaginarios, no coadyuvan a construir una imagen, ni siquiera cercana, a lo que la filosofía, en su ejercicio, *puede llegar a hacer*.

II

Para salir del terreno de las imágenes estereotipadas y así acercarnos un poco más a *lo que la filosofía puede*, es necesario un acercamiento mínimo a las prácticas filosóficas contemporáneas. En la actualidad, la mayor parte de la filosofía que se produce es una filosofía de academia. No obstante, es preciso señalar que la institución, regulación o conducción grupal de los saberes filosóficos no es nada nuevo. La Academia, el Liceo, el Jardín y la *Stoa*, cada uno con sus propios fines y comprensiones de la filosofía, constituyen algunos de los ejemplos antiguos más importantes del impulso instituyente y formativo que ha rodeado a la filosofía desde hace más de dos mil años. Incluso, con cierta libertad interpretativa, podría pensarse en las escuelas monacales de la alta Edad Media, en los *Studium Generale* y en las primeras universidades europeas –instituciones todas en las que el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) eran la base de la enseñanza– en el mismo sentido, como comunidades discursivas o sapienciales en cuyo interior se construye una forma de conocimiento instituido e instituyente. La filosofía, transversal a todas ellas, es en este sentido una forma de saber que ha caminado junto con la institucionalidad del saber desde hace muchísimo tiempo.

Afirmar lo anterior, por supuesto, no implica asumir que la institucionalidad sea una característica esencial o inherente a la filosofía, sino sólo señalarse un rasgo que ha acontecido históricamente y que, aunque en cada momento histórico ha tenido sus propias peculiaridades, no está de más resaltar. Y no lo está por una sencilla razón. Desde hace algunas décadas se ha venido popularizando entre numerosos y numerosas estudiantes y profesionales de la filosofía una cierta imagen

de ella en la que su unión con la institucionalidad no es del todo bien vista. Acaso por la caída de los grandes relatos, por la crisis de las instituciones, por el derrumbe del estado de bienestar, el colapso del capitalismo, el desplome de los socialismos, acaso por el estado deplorable en que se encuentra el mundo desde hace ya un buen tiempo, en los últimos años una parte de la comunidad filosófica suele investir la institucionalidad de la filosofía con afectos de rechazo. Y no es para menos, si se toma en cuenta la función normalizadora que ha tenido el saber a lo largo de su historia, los nexos que hay entre la academia y la política –en el sentido más peyorativo de ambos términos–, el profundo elitismo que suele gobernar al interior de algunas academias, la insoportable desigualdad que, en la práctica, profundizan algunos de los ejercicios de la educación superior; o bien, si se toma en cuenta que el sistema educativo en su conjunto ha funcionado, en buena medida, como uno de los más eficaces dispositivos disciplinarios y de control jamás puestos en marcha por la humanidad, y que ha resultado fundamental para el mantenimiento del *statu quo* en el que sólo unas pequeñas minorías se sostienen sobre el resto del mundo. En este sentido, motivos para, cuando menos, sospechar de la relación filosofía-institución hay de más. No obstante, al igual que ocurre con los imaginarios en torno a la filosofía y sus practicantes que se plantearon al inicio del texto, esta otra relación también implica cierta forma de la generalización que, con un poco de descuido, puede ocultar más de lo que manifiesta.

Sin dejar de tener en cuenta lo anterior, es necesario afirmar que la tendencia instituyente del saber filosófico no opera sólo en sentido negativo. Así como es preciso reconocer que la Academia platónica funcionaba principalmente como una escuela de formación filosófico-política –y que, en este sentido, se le podría tildar de formadora de cuadros–, también es preciso admitir que fue en su interior que ocurrió el florecimiento del pensamiento del filósofo de las espaldas anchas, así como una buena parte del proceso formativo de su discípulo Aristóteles; es decir, que es gracias a la existencia de esa forma instituida de la filosofía que se pudieron desarrollar, hace más de dos milenios, los que acaso sean los dos pensamientos filosóficos más influyentes en la historia de la humanidad. Y si bien es cierto que el Liceo se fundó frente a la Academia para ejercer la filosofía desde diferentes enfoques especulativos, y que el Jardín y la *Stoa* hicieron lo propio frente a las primeras dos instituciones, hubo en todas ellas un impulso gregario, teórico y re-volucionario que reunió ciertos intereses, ciertos objetivos, ciertas prácticas que las congregaron como escuelas. Incluso la escuela cínica podría pensarse de esta manera. Así, aunque cuesta trabajo no pensar a la Academia como una institución profundamente reformista o revolucionaria que buscaba hacer frente a las prácticas discursivas productoras de saberes procedentes de la retórica y la sofística, cuesta mucho trabajo no pensar en el estoicismo, el epicureísmo y, sobre todo, el cinismo, como prácticas de rebeldía, de disidencia o resistencia frente a los intereses teóricos y las prácticas vitales y políticas de la Academia y el Liceo. Simultáneamente, es difícil ignorar que, en tanto escuelas, estoicismo y epicureísmo tuvieron un destino similar al platonismo y el aristotelismo: su encuadre en límites un tanto arbitrarios por las tradiciones que se apropiaron de ellos, así como su influjo perenne en la historia del pensamiento.

De manera análoga, lo que conocemos hoy como filosofía es, en su gran mayoría, una filosofía de universidad y, si bien pensadores como Schopenhauer y Nietzsche han advertido desde el siglo XIX que esa forma de la filosofía es estéril y pernicioso en muchos de sus aspectos, no podemos ignorar que es gracias a esa forma que los pensamientos de estos y otros filósofos han sido no sólo producidos, sino conservados a lo largo del tiempo. Se trata de una paradoja que no es preciso disolver, sino comprender y habitar: *la filosofía, nacida en la academia, suele ir, con mucha frecuencia, contra la academia misma*. En este sentido, se puede observar una tensión que oscila entre la institucionalidad y la rebeldía frente a ella que ha recorrido a la filosofía desde hace muchísimo tiempo. Así, incluso se puede afirmar que esta tensión ha resultado benéfica para el desarrollo mismo de esta disciplina. El campo en el que se desenvuelve la filosofía contemporánea, se decía líneas arriba, es un campo eminentemente institucional, y es justo al interior de esta institucionalidad que se generan las condiciones para sospechar de ella misma, para crear resistencias, líneas de fuga que nos aparten de ella. “¿Qué importancia tiene un libro que ni siquiera nos aparta de todos los libros?”, escribió Nietzsche, irónicamente, en un libro. En este sentido, contando con el carácter agonístico frente al impulso instituyente de la filosofía, habría que reconocer de buen grado las cosas que se logran en esta forma academicista de la filosofía, pues nos permite un acercamiento más preciso en torno a esta disciplina y quienes la ejercen. Para ello, vale la pena detenerse en cuatro aspectos en los que, por lo general, se finca el rechazo a la institucionalidad de la filosofía.

En primer lugar, suele pensarse en la filosofía académica como un corsé, un arnés o una camisa de fuerza que sujeta el pensamiento; afirmaciones aisladas, extrapoladas y sacadas un poco de contexto de ciertos pensadores han dado paso a que una parte de la comunidad filosófica se queje de la estrechez de la historia de la filosofía, así como de sus arbitrarios y coercitivos márgenes que constriñen el pensamiento; por ello, se le acusa de encarcelar el pensamiento, de la falta de espacios para pensar y sentir con libertad. Junto a éste, otro reclamo usual es, en segundo lugar, el carácter recalcitrante de la filosofía academicista: pareciera que “académico” es sinónimo de “viejo”, “rancio”, “necio”, “acabado”, “inactual” o “inútil”; qué importa un coloquio sobre Hegel o un nuevo libro sobre Platón si la academia no es capaz de discurrir sobre problemas concretos como el narcotráfico o la violencia –tal pareciera ser el reclamo. En tercero, y muy cercano al segundo, se encuentra otro reclamo en torno a la falta de practicidad, utilidad o factibilidad de la filosofía académica: ¿de qué me sirve?, ¿en qué voy a trabajar?, ¿para qué aprender lógica si no me pagarán por ello?, ¿para qué desvelarme intentando comprender a Heidegger si en la vida me servirá de algo?; estas y otras preguntas son frecuentes –y justificadas– en las generaciones que se acercan a la filosofía en la actualidad. Por último, y no menos importante, es preciso mencionar que otro de los recelos más grandes frente a la relación entre filosofía y academia gira en torno a ciertas prácticas de cooptación gremial mediante las cuales sólo unos cuantos grupos de académicos y académicas tienen un acceso factible a ciertas formas de ejercicio laboral, como la docencia y la investigación, así como a otras prácticas de la filosofía contemporánea, como la participación en congresos y coloquios, y la publicación

de libros y artículos en diferentes medios; parecería que, si no se pertenece a ciertos círculos, estas oportunidades están vedadas.

En cuanto a la primera objeción, es difícil no estar de acuerdo. En efecto, la construcción de la historia de la filosofía –como de toda historia– está sujeta a intereses, inclinaciones, arbitrariedades e incluso azares que determinan sus cursos y sus márgenes. Que el corpus de la historia de la filosofía esté construido canónicamente por una línea de pensadores que inicia con Tales de Mileto y los así llamados presocráticos, que siga con Platón y Aristóteles, el helenismo, que salte hacia Agustín de Hipona y Tomás de Aquino para luego abordar a pensadores como Descartes, Bacon y Locke, y que de ahí se salte a la modernidad alemana de Kant y Hegel, para después concluir con la post o tardomodernidad de pensadores como Nietzsche, Heidegger, Benjamin, Foucault o Deleuze, es un hecho asentado en la mayor parte de los planes de estudio de filosofía en las universidades contemporáneas, pero es justo un hecho que necesita ser cuestionado. Por supuesto, la historia oficial abarca más pensadores y diferentes enfoques, pero, aun así, lo relevante es que hay un terreno más o menos definido cuyas barreras son difíciles de franquear. No obstante, no es imposible, y su posibilidad está dada en la academia misma. Michel Onfray y Gilles Deleuze han marcado un hito en este sentido. El primero construyendo una contrahistoria de la filosofía en cinco volúmenes en donde se reconstruye la historia de la filosofía no desde el punto de vista de la razón iluminista e instrumental, sino desde el cuerpo, la pasión y el deseo, visitando autores escasamente frecuentados por la tradición filosófica desde perspectivas ellas mismas poco usuales; el segundo, realizando extravagantes trabajos “monográficos” sobre autores que no solían estar en el mainstream de la filosofía, como Spinoza, Lucrecio, Leibniz, Bergson o Simondon: si estos autores han recobrado ahora alguna relevancia para la filosofía contemporánea, es sin duda, gracias al trabajo que Deleuze ha hecho a partir de ellos. En este sentido, en efecto, es necesario reconocer que los márgenes oficiales o institucionales de la historia de la filosofía son estrechos y están atravesados por formas específicas de interpretación de la razón, así como por ciertos ejercicios de poder en las prácticas del saber, pero simultáneamente hay que observar que su transgresión está al mismo tiempo posibilitada por la misma academia que los ha trazado. La ampliación de los márgenes y los enfoques filosóficos que tuvo lugar en el siglo XX, y que aún sigue aconteciendo, no puede explicarse sin el hartazgo de quienes, al interior de la institución, han advertido los límites y sinsentidos de lo que en un momento puede considerarse como filosofía pura y dura. Acudir a la literatura, al cine, al arte en general, así como a la antropología, la sociología, o incluso a la biología y otras ciencias de la naturaleza para construir nuevos problemas en el ámbito filosófico es una tarea que se sigue llevando a cabo con resultados nada desdeñables. Todo poder implica sus resistencias. Hay que trabajar en ello concienzudamente, sin tregua. Siempre hay un autor por descubrir o redescubrir, así como un enfoque sepultado que necesita ver la luz, o, aun más, uno nuevo que se fragua en las prácticas filosóficas transversales que están por ejercerse. Diferentes historias de la filosofía están por escribirse. Y, con ello, nuevas filosofías nos aguardan en el por-venir.

En cuanto a la segunda objeción, el rechazo parece justo. ¿Para qué ocuparse de pensadores antiguos si la realidad apremiante permanece impensada a través de ellos?, ¿de qué sirve un coloquio o un libro sobre un pensador clásico que, en apariencia, poco o nada tiene que ver con la inmediatez de nuestro mundo? Poco se ganaría apelando al valor de los “clásicos”, sobre todo si se tiene en cuenta lo dicho líneas arriba en cuanto a la constitución del canon filosófico. No obstante, es necesario reconocer que pensar con otros filósofos y filósofas o *a través* de ellos y ellas supone siempre un acto de generosidad y acompañamiento que urde tejidos secretos que soportan el pensamiento propio. Se trata de conversar, acompañar y discutir, de colokuar. En efecto, un autor, más que una autoridad, es una compañía. Claro está que cada quien tiene el derecho y la obligación de elegir sus propias compañías, de construirlas, de cultivarlas. Y justo ahí es en donde se justifica un coloquio sobre Heidegger o uno sobre María Zambrano o sobre Peirce o sobre Ayer. Los autores o autoras nunca importan: lo relevante son las relaciones que se entablan con ellos o a través de ellas, lo que florece a través de esa relación. Incluso el libro más hiperespecializado muestra, más que el pensamiento de un filósofo o filósofa, una cierta relación que se está tejiendo o que se ha tejido, una complicidad, acaso un deseo; pero, en todo caso, se trata de un parto, un alumbramiento. Leer estas obras o asistir a estos eventos es celebrar, acompañar, asistir a un festejo, estar en la verbena. Claro que es posible que una fiesta no sea de nuestro agrado. Y entonces es preciso recoger las cosas y retirarse; acaso construir el propio festejo con los invitados preferidos, pero no se puede menospreciar a quienes participan en otros festejos sólo porque a nosotros no nos interesan ese tipo de conexiones. Se trata de propiciar multiplicidades, diferencias.

En cuanto a la tercera objeción, es necesario decir que los planes y programas de estudio necesitan renovarse continuamente para que la filosofía responda con mayor agudeza a los tiempos que corren, aunque no sea necesariamente en sentido práctico. Uno de los rezagos más apremiantes de la mayoría de los planes de estudio de filosofía en el mundo tiene que ver, desde cierta perspectiva, con el desarrollo de habilidades laborales en sentido amplio, desde la preparación para la docencia hasta la inserción sistemática en otros posibles campos de trabajo. Cuando las personas que estudian filosofía terminan la licenciatura, conocen panorámicamente, en teoría, su historia; quizá hayan adquirido predilección por algún pensador o pensadora; tendrán que haber aprendido a interpretar textos filosóficos, a colocarlos en su contexto; habrán aprendido a argumentar, a analizar discursos y argumentos, a comprender la articulación y la fundamentación de las ideas en un planteamiento, y demás cosas similares; también tendrán que haber adquirido algunas habilidades relacionadas con el pensamiento claro, ordenado, crítico y sistemático. No obstante, siempre queda el resquicio: todo esto, ¿para qué?, ¿de qué me sirve?, ¿para qué sirvo yo que he decidido estudiar filosofía profesionalmente? Sin embargo, acaso el problema no sea propiamente de la filosofía, sino de la concepción de los estudios universitarios en general. En efecto, la forma contemporánea de la universidad ha sido concebida de tal manera que quienes asisten a ella lo hacen con ciertas promesas y aspiraciones de por medio que rondan la superación, el conocimiento, la utilidad, el servicio a la comunidad y la ascensión social. Que

ciertas profesiones sean más susceptibles de cumplir lo anterior y ciertas otras no tanto se teje en una compleja multiplicidad de factores que pasan por los planes de estudio, los sistemas educativos previos a los estudios universitarios, así como por el sistema de creencias y aspiraciones urdidas en el corazón y los márgenes tanto del modo de producción capitalista como en los del (neo)liberalismo económico, que se han constituido como el fondo último de nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, la utilidad o inutilidad de la filosofía para la vida cotidiana no depende tanto de la filosofía universitaria como del mundo y las aspiraciones en que la universidad moderna se ha erigido y consolidado. No cabe duda que los planes y programas de estudio deben mirar la actualidad y ser capaces de ofrecer herramientas para afrontarla, pero eso no significa necesariamente que deben crear profesionales útiles que se inserten en el mercado laboral; en todo caso, deberían considerar que quienes estudian filosofía tienen intereses diversos que van de la investigación a la docencia en sus diferentes niveles, y que esos intereses se pueden multiplicar y diversificar hacia un número considerable de campos de interés cuyo centro no es la producción o la utilidad, sino cierta forma de afrontar la existencia que, por lo general, se aparta de las maneras más corrientes o tradicionales de llevarlo a cabo.

Finalmente, en cuanto a la última objeción, hay que reconocer que es así. Las élites académicas de las universidades suelen tener márgenes muy estrechos en cuyas lindes suele ser difícil hallar intersticios. Se sabe que la inmensa mayoría de las personas que nacen en contextos desfavorables suelen permanecer en ellos, incluso habiendo realizado estudios universitarios. También se sabe que quienes nacen al interior de familias con tradiciones académicas consolidadas tienen mayores facilidades formativas y profesionales frente a quienes no. Es cierto que no se trata ni de cofradías ni de sectas, pues ciertamente hay manera, sobre todo en una sociedad tan meritocrática como la nuestra, de acceder a esos círculos privilegiados del saber. No obstante, es necesario encontrar la forma de construir mecanismos que rompan con esa tendencia, pero no por el simple hecho de romper con lo establecido, sino con el afán de crear, sí, igualdad de oportunidades para todas las personas, pero, sobre todo, para hacer que el sentido de la filosofía y los estudios universitarios en general estén más allá de la utilidad, la productividad y las oportunidades laborales, y que se coloquen en la posibilidad de construir un mundo, efectivamente, diferente y con mejores oportunidades de asumir la existencia. Crear oportunidades no es, *ipso facto*, crear oportunidades laborales, o al menos no es únicamente eso, sino que se trata de crear oportunidades en un sentido amplio, de diálogo, de reflexión, de pensamiento, de escucha e inclusión. Hay un largo y sinuoso camino por delante.

Una vez asentado lo anterior, vale la pena recordar que, nos guste o no, es la filosofía institucional –con todas sus deficiencias y retos para el porvenir– quien ha mantenido viva la filosofía hasta el momento. Es ella quien ha generado algunos de los espacios de crítica y producción teórica más contundentes a lo largo del siglo XX y hasta la fecha; en colusión con otras disciplinas y ámbitos, como la economía, la sociología, la biología, la antropología, el arte o la tecnología, ha contribuido generosamente con la producción discursiva que conforma la episteme contem-

poránea. Si se piensa en corrientes como el marxismo, el estructuralismo o el feminismo, se puede afirmar sin problemas que *la filosofía puede transformar el mundo*. La producción de libros, conferencias, congresos, coloquios y artículos de diversa índole refleja que en estos discursos se han puesto en juego los sentidos, benéficos o no, hegemónicos o en resistencia, de la cultura contemporánea. Es la filosofía institucional, también, quien ha posibilitado la formación de un gran número de profesionales que llevan a cabo sus labores de investigación, difusión y crítica, abriendo espacios de discusión en diferentes formatos y con diversos alcances, que van del salón de clase a la plaza pública y a los espacios editoriales. De modo que el profesor o profesora que nos cambió la vida en los estudios de educación media, el artículo periodístico que nos permitió cuestionar algo que teníamos por dado, el libro que dio un giro a nuestra experiencia vital y a nuestros intereses teóricos, los talleres que día con día abren posibilidades experienciales diversas en diferentes espacios, o los congresos o coloquios que posibilitan el diálogo y los intercambios de palabras, han sido también el resultado de la colusión entre filosofía e institución. Claro está que hay muchas cosas por cambiar y reformar. Por supuesto que es necesario aprender a construir y habitar la relación entre filosofía e institución para que ella redunde en comunidades filosóficas con mayores potencialidades, alegres, renovadas, *actuales*; pero justo se trata de ello, de construir, de habitar, de transformar, y no sólo de negar o despreciar *a priori* una relación que, mirada con cuidado, también ha traído múltiples beneficios para el desarrollo, conservación y transformación de la filosofía.

III

Al interior, pues, de las imágenes y las relaciones de la filosofía con su institucionalidad, vale la pena preguntarse más decididamente *qué es lo que la filosofía puede*.

Colocados ahí, en ese terreno fangoso, es preciso reconocer que, así sea un texto de Nietzsche o uno de Frege, *la filosofía trastoca*. Pocos son quienes pasan incólumes frente a un texto filosófico. Al ser una transgresión del sentido común, la filosofía zahiere el *continuum* del pensar, del sentir, del percibir y del experimentar. Ella es capaz de reptar por entre las grietas de lo más sabido, lo más evidente, lo tenido por cierto para todos, e instaurar ahí la sospecha, el contrasentido y el rumor incómodo. ¿Qué pasaría si nada es como se cree? La filosofía invierte, fuga, pone de cabeza al buen sentido y descubre sus más secretas operaciones, sus aporías, sus inconsecuencias y contrasentidos, sus inconvenientes. La comodidad de un mundo con sentido, la planicie de la autocomplacencia, la seguridad de la certeza, la candidez e indolencia de las morales de superficie, todo ello se resquebraja en la experiencia de la filosofía. Por eso no a todos gusta. Más bien incomoda. Sacude. Por ello no es para todos. Hay quienes son susceptibles de llevar una vida buena y feliz sin ella y sus trastocamientos. Y está bien. Habría que aprender a respetar esa quietud.

Adentrarse en la filosofía implica estar dispuesto al naufragio, entregarse a los trastocamientos que no deja de producir. Si lo que se quiere es una vida segura,

quieta, feliz, poblada de regularidades apacibles, la filosofía no es la mejor manera de conseguirla, pues ella es temblor, estertor, mutación constante. *Produce vértigo*. La filosofía no es un ascenso, el segundo Wittgenstein lo advirtió bien: hay que subir y subir y luego arrojar la escalera por la borda. Hay que preparar las alas. Hay que prepararse para sobrevolar los abismos, para hundirse en ellos y no construir nidos en sus lindes. Y quien no tiene alas, es mejor que ni lo intente, como advertía Nietzsche –aunque también es cierto que, en ciertas ocasiones excepcionales, la filosofía es capaz de construir las propias alas.

Uno de los inconvenientes más arraigados en las personas que se dedican profesionalmente a la filosofía consiste en la domesticación de su ánimo que, sea por un autor, una corriente, o por simple falta de vitalidad, se encierran en sus pequeñas certezas y cancelan sus búsquedas, sus preguntas, y entonces creen saber algo. Se hacen especialistas. Abandonan el abismo, el riesgo. Quienes sucumben a esta tentación, sepultan *la fuerza inmanente* de la que procede el ánimo filosófico, esa falta de contento, esa fuerza secreta que impide la conformidad con el mundo, que obliga a preguntar, a contemplar, a invertir lo común y ver qué pasa al hacerlo. En este sentido, *la filosofía produce y procede de cierta inquietud*. Inquietud de sí, de lo otro, incluso –y, sobre todo– de lo que no existe. Sospecha, intriga, se inconforma. Va más allá de lo dado. La certeza de la sensación es siempre fuente de interrogaciones para la filosofía. Hay una cierta inconformidad que la impulsa, un cierto desasosiego que obstaculiza los goces comunes, inmediatos, o que al menos gusta de ponerlos en cuestión. Hay un cierto no-estar-a-gusto-con-lo-dado del que procede el pensamiento filosófico. No se trata de displacer, sino, en efecto, de inquietud. La filosofía produce movimiento perpetuo en la medida en que quienes la hacen no pueden dejar de moverse gracias a esta inquietud. Es, como dicen Nietzsche y Deleuze, un cierto ejercicio esquizoide que renuncia a la planicie de lo visto y revisto por todos, un salto al delirio, un deseo de otredad. La filosofía produce el delirio por excelencia: salir de lo dado, ir más allá, desautomatizar el pensamiento, ser otro. La filosofía busca, encuentra e inventa realidades que nadie más ve. Las experimenta. Las vive hasta sus últimas consecuencias. Hasta el placer más sagrado es inquirido por ella. ¿Qué es?, ¿en qué consiste?, ¿de dónde procede?, ¿es conveniente? *La filosofía no deja de preguntar jamás*.

Hay, por supuesto, diferentes formas de preguntar, y de responder, y quizá de ellas se desprendan las imágenes de las que se hablaba al inicio de este texto. Se puede –como Platón– preguntar *qué es* lo bello, o lo bueno, o lo justo; y en ese *qué (ti estin)* contrapuesto a un *cómo (poión estin)* se busca una *esencia (ousía)*, un modelo, algo fijo, único, invariable; acaso el platonismo dependa por completo de esta forma de preguntar; acaso por ello Platón mismo renegó de ese platonismo en sus últimos diálogos; acaso por ello la tradición racionalista mayor de la filosofía no ha sabido escuchar los discurrecimientos tardíos del filósofo de las espaldas anchas, ese que afirma que las cosas son y que en cierto sentido no son, que pone en suspenso el principio de identidad. Se puede, también, no preguntar *qué es* lo bueno o lo malo, sino *en qué condiciones nos inventamos esas palabras como juicios de valor*, es decir, preguntar, no por su *esencia (Wesen)*, sino por su *procedencia (Herkunft)*, como hace Nietzsche; y al hacerlo así el campo de las respuestas que

encontremos será enteramente distinto; no encontraremos una esencia, sino una historia, unos cuerpos, unas prácticas, unas palabras que las han hecho posibles. La pregunta, pues, precede, condiciona y modela sus respuestas. Los problemas filosóficos están contruidos de palmo a palmo por sus preguntas. La filosofía lo ha sabido desde hace mucho tiempo. Lo ha sabido con tanta profusión que incluso pensadoras como María Zambrano clamaban por dejar de hablar de *problemas* y, mejor, pensar en términos de *misterios*, para así hacer que la filosofía acontezca de otras maneras.

En todo caso, sea como problema o misterio, en su preguntar, *la filosofía es una construcción*, invención, *poiesis*. Los conceptos filosóficos son creaciones que se erigen para hacer frente a una reacia elaboración que se presenta como realidad. No hay *adaequatio*, sino *creatio*. La historia de la filosofía que ha querido encontrar la verdad ha sido también, sin advertirlo, una construcción, la erección inconveniente de un puerto ilusorio y frágil para enfrentar el mar de la incertidumbre. Por eso también ha sido naufragio. No ha aprendido a nadar, ni a volar, sino que se ha querido aferrar a una inverosímil tierra, la de la certeza, la de la verdad, la de los hechos incontrovertibles y los universales estatuidos. Lo “real”, polimorfo y deviniente, ha arrasado con ella una y otra vez. Si la filosofía no se asume como invento, como artilugio, como estrategia vital, está condenada al marasmo, a dar incontables vueltas en su jaula y luego permanecer calma y orgullosa en la mueca del león sonriente, dueño indiscutible de su apacible prisión.

En los desplazamientos y trastocamientos que produce la inquietud creadora del preguntar, se entiende, *la filosofía es, ante todo, una experiencia*. No sólo es un saber –*el saber no importa nada*–, sino un *pathos*. La experiencia filosófica puede manifestarse en las ideas, pero procede del vientre, de las entrañas todas; por eso es ahí mismo a donde vuelve siempre. No hay filosofía si no hay un ánimo conmovido, un cuerpo estremecido. El acontecimiento propiamente filosófico es más conmoción que certeza, es más cercano a la piel que a las neuronas. Se trata de una experiencia en la que se ponen en juego los procesos de subjetivación, la manera de percibir, de desear, los anhelos y las seguridades todas. La filosofía instaaura la errancia. Por ello, quien se dedique a ella necesita valor, fuerza, alegría. No es fácil perderse. Mucho menos enseñar a hacerlo. Es fácil hacer como que se piensa. Es fácil hacer como que se tienen certezas. Es fácil hacer como que se enseña a pensar. Pero hacerlo con profusión acontece escasamente. *Es un riesgo y una responsabilidad*. Quienes ejercen profesionalmente esta forma de la experiencia tienen en sus manos el destino de muchas personas, pues con la palabra –hechizo– tienen el poder de sacudir, maravillar y trastocar a quienes les presten siquiera un poco de atención; pero también pueden hundir, cancelar y socavar. *La filosofía produce peligrosas experiencias*. Hay que ser prudentes.

Pensar filosóficamente, entonces, es una inconveniente y peligrosa labor, ciertamente inútil, pero absolutamente necesaria para quienes han visto el abismo y han sentido fascinación por su vértigo. En un mundo de certezas, de seguridades, de sentidos fijos e identidades bien trazadas, la filosofía es la experiencia capaz de instaurar la sospecha del sentido recto. *Produce la rebelión frente a lo dado*. En un mundo en donde los deseos y las aspiraciones están hipercodificadas por el modo

de producción capitalista y sus inveteradas maquinarias, *la filosofía es la avería que altera la máquina*, que la detiene, la desmonta, que mira sus secretos engranajes y los expone, que los conecta de diferentes maneras para producir otros movimientos, otras conexiones, otros deseos. Por eso es inútil y poco redituable. Y, no obstante, es una labor vivificante.

En efecto, *pensar filosóficamente produce alegría, una inmensa y desmesurada alegría, pues potencia la vida, la hace más, con otros matices, con otros destinos posibles*. La complejiza. La enriquece. La libera. Frente al riesgo, la angustia y el vértigo, el pensamiento filosófico es también un acto que aumenta las potencias de quien lo ejerce. *Produce ruptura, apertura y liberación*. Libera de los flujos que se creen necesarios y dados, rompe con las convenciones arbitrarias y establecidas, y abre hacia nuevas posibilidades de existencia. Rompe muros, derriba ídolos, descubre placeres, inventa mundos. La filosofía promueve el florecimiento de quienes tienen la fuerza suficiente para soportarla. Quienes no poseen esta fuerza, corren el grave riesgo de marchitarse bajo su luz. Esta alegría no es para cualquiera. Quienes no tienen la fuerza para afrontarla y gozarla, corren el grave riesgo del colapso, la depresión destructiva o el dogmatismo –matices, todos ellos, de una profunda tristeza.

Por eso, la filosofía no es para cualquiera. En las manos equivocadas puede ser instrumento de venganza y resentimiento, puede ser vehículo de la opresión, agente de la altanería. Pocas cosas más tristes y peligrosas que un discurso filosófico que busca la mofa, el descrédito y la descalificación sólo porque él mismo no tiene la fuerza suficiente para ser afirmativo, creador, danzarín. Docentes que se creen superiores a sus estudiantes, ponentes que no escuchan a sus auditorios, personas sin oídos, sin corazón, todas ellas son formas en las que se manifiesta un ánimo triste y débil disfrazado y ornamentado con la filosofía. El anhelo de la superioridad, de la inteligencia. Yo soy *el filósofo*. Yo soy *la pensadora*. Nadie está por encima de mí. Cuando la tristeza, la venganza y el resentimiento se apoderan de alguien, las doctrinas filosóficas suelen perder su potencia cuestionadora y se ponen al servicio de los dogmatismos propios de la reacción. Todos son idiotas menos yo. Cuando se está aquí ya no se trata de crear, y ni siquiera de destruir –actividad sagrada–, sino de *estar en contra*, de no soportar a lo otro sólo porque no está en los márgenes de lo que se considera propio. El *agon* se pervierte y se vuelve solipsista. El desastre es inevitable. El colapso se asoma a la vuelta de la esquina. Y no sólo para quien así ejerce la filosofía, sino para quienes le escuchan, para quienes caen en sus redes.

Lo anterior explica que una buena parte de la historia de la filosofía haya malentendido su espíritu agonístico y haya asumido el diálogo como combate, como agresión, como lugar en donde alguien debe ser vencido. Desde la oratoria y la retórica antiguas, hasta las discusiones más contemporáneas en los salones de clase, parece que al discutir no se busca abrir mundos, sino socavar intereses, tener la razón, imponer una opinión, una forma de ser, una visión de mundo. La filosofía también puede devenir en una imposición, un absoluto, un dogma. En buena medida, eso ha sido la filosofía. No parece conveniente preservar esos ejercicios.

Al ser una experiencia y el resultado de la misma, la filosofía no es fundamento, ni principio, sino combinación, resultado, multiplicidad; al proceder de una o varias búsquedas, es encuentro, es más una revelación que una conclusión; *epifanía*, *teofanía* y *apophansis* antes que *ratio*. El ejercicio filosófico se trata más de compartir que de discutir, es más creación que obstrucción. No tendría que tratarse de una discusión para ver quién esgrime el mejor argumento, quién tiene la razón, quién ha vencido, sino de compartir alegrías, potencias, encuentros, por si a alguien le sirven de algo. Compartir con quien quiera contemplar o experimentar los encuentros de la búsqueda que se ha emprendido. No imponer, sino conectar. Así ejercida, la filosofía produce sobreabundancia. *Es un regalo*. Lo toma quien lo quiere. Y, por ello, jamás se le puede imponer a nadie.

Quienes poseen ese ánimo inquisitivo, trepidatorio, abismal, que es la filosofía tienen en sus manos la responsabilidad de no convertir sus hallazgos en imposiciones, en dogma, en letra muerta, en burla o descalificación hacia nadie. Por el contrario, y en virtud de su propio temple, tienen la obligación de presentar sus pensamientos siempre como una tentativa, una posibilidad, una creación entre muchas otras. La filosofía busca, y a menudo encuentra, pero, sobre todo, inventa. Y tiene siempre la obligación de ofrecer sus encuentros como algo provisional, tentativo, pues la búsqueda no ha terminado. No termina nunca. Por ello, la filosofía, antes que una doctrina o un saber que se impone, es un regalo que se ofrece. Se le da a quien lo quiere, a quien lo necesita. Y a quien se le ofrece siempre tiene la oportunidad de aceptarla o rechazarla, a placer. Quizá, en el fondo, todo se resume a ello: *la filosofía es un regalo que se le da a quien se cree que le puede potenciar y, si no le potencia, no pasa nada, cualquier otra cosa lo hará.*

JOHN DEWEY: EVOLUCIÓN, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA^{1, 2}

ANA ROSA PÉREZ RANSANZ
ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ
C. DAVID SUÁREZ PASCAL

I. INTRODUCCIÓN

Cuando los editores nos invitaron amablemente a colaborar en el presente volumen, vimos la oportunidad de repensar la pregunta por la contribución que la filosofía puede hacer en el campo de la educación en una sociedad democrática. Por lo cual decidimos apoyarnos en un filósofo que, como ningún otro, supo vincular la perspectiva abierta por la teoría darwinista de la evolución, por un lado, y la preocupación central por los problemas del proceso educativo, por otro. Nos referimos al filósofo, educador y crítico social norteamericano John Dewey, quien fuera uno de los principales representantes del pragmatismo clásico, desarrollado hacia fines del siglo XIX y principios del XX.

La segunda razón de esta elección radica en que, a pesar de tratarse de una “vieja” propuesta filosófica –con más de un siglo de antigüedad–, estamos convencidos de su vigencia y gran potencial como marco teórico para abordar los problemas que hoy en día nos siguen ocupando y preocupando.³ No es casual que Dewey pensara que una de las principales tareas de la filosofía consiste en reflexionar sobre la naturaleza del proceso educativo, así como sobre la manera de mejorarlo, con miras a vivir en una sociedad auténticamente democrática.

1 Una versión preliminar de este ensayo fue presentada como ponencia en las “Jornadas Didácticas de Biología Evolutiva”, que tuvieron lugar en noviembre de 2009 y fueron organizadas por la Dra. Eréndira Álvarez (†), a quien siempre le estaremos muy agradecidos por el valioso apoyo que siempre le brindó al Taller de Biología Evolutiva.

2 En este ensayo se retoman algunos fragmentos del texto de M.C. Di Gregori y A.R. Pérez Ransanz, “Las emociones en la ciencia y en el arte,” en *Arte y Ciencia: mundos convergentes*, Sixto Castro y Alfredo Marcos, eds. (Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2010), 273–307.

3 De hecho, aunque no ahondaremos particularmente en este aspecto, las propuestas de Dewey contienen algunas tesis que ofrecen soluciones que se adelantan incluso a las propuestas filosóficas más recientes en ámbitos como la relación entre ciencia, educación y democracia, así como con respecto al proceso evolutivo y a la relación entre organismo y ambiente.

Por otra parte, es un hecho que las ideas de este autor no han sido suficientemente exploradas ni aprovechadas, a pesar de que representaron la primera filosofía completamente “naturalizada”, esto es, una filosofía que aborda los problemas epistemológicos, ético-políticos y estéticos tomando en consideración las aportaciones de la ciencia de su tiempo. La continua interacción y el mutuo enriquecimiento entre ciencia y filosofía fue uno de los principios rectores del pensamiento de Dewey. Y, como intentaremos mostrar, este enfoque naturalizado permite, entre otras cosas, alcanzar una mejor comprensión del proceso de conocimiento y, en particular, de la investigación científica, comprensión indispensable en la tarea de diseñar estrategias pedagógicas más efectivas.

Para entender cómo es que la filosofía se puede llegar a concebir como una teoría general de la educación, debemos comenzar por aclarar cómo entendía Dewey el quehacer filosófico. Sin embargo, en vista de las múltiples maneras de concebir la naturaleza de la filosofía, conviene hacer un rápido recuento, así sea muy esquemático, para contextualizar a nuestro autor. Históricamente, una de las discusiones más fuertes en torno a la definición de la filosofía se ha librado entre quienes la conciben como una actividad intelectual muy cercana a la ciencia –en la medida en que constituye una forma de conocimiento–, y aquellos que afirman que la filosofía supone, ante todo, un pensamiento creativo del mismo orden que la poesía o la literatura. Frente a concepciones tan divergentes, que llegan a suponer que el carácter epistémico y el carácter poético (creativo) no pueden reconciliarse en la filosofía, encontramos una tercera vía que es justamente la que trazaron los pragmatistas clásicos –especialmente John Dewey y William James–, quienes, partiendo de la conexión vital que debe mantener la filosofía con la cultura de su época, afirman la utilidad de la filosofía para el mejoramiento de la vida humana, siendo la misión del filósofo ocuparse y preocuparse por los problemas y dilemas de su momento histórico.

Esta forma de entender la filosofía permite integrar el filosofar analítico y argumentativo, ligado a la búsqueda de conocimiento, con el filosofar creativo y prospectivo que genera ideas sobre lo que es posible y deseable, pero sin olvidar que toda esta actividad, a la vez crítica y creativa, debe responder –como afirmaba Dewey– al compromiso que tiene la filosofía con los asuntos prácticos, esto es, con los conflictos sociales, morales y políticos, cuya solución de fondo exige prestar la debida atención a las cuestiones educativas, de las cuales depende en última instancia el desarrollo humano, tanto individual como colectivo.

Bajo esta orientación, la filosofía requiere de herramientas conceptuales que le permitan *integrar* los diversos ámbitos en los que transcurre la vida humana, tanto los que se abocan a la generación de conocimiento como aquellos que tienen lugar en una vinculación directa con la acción. En consecuencia, los pragmatistas propusieron una forma de indagación filosófica que debía comenzar por derribar las arraigadas dicotomías erigidas por la filosofía tradicional, permitiéndonos recuperar la *continuidad* entre las diversas regiones de la experiencia humana. Se trataba, entonces, de comprender y restaurar los vínculos entre culturas distintas y distantes, entre tradición e innovación, entre las ciencias y las artes, entre la razón y la emoción, y todo ello a partir de una reconciliación fundamental: la reconciliación

entre lo humano y lo natural, entre cultura y naturaleza, concibiendo al ser humano en continuidad con el resto de lo existente sin, por ello, ignorar lo distintivo y peculiar de sus patrones de comportamiento.

De aquí que la filosofía, a pesar de surgir inevitablemente en el seno de una cultura particular, deba asumir la tarea de trascenderla y vislumbrar su horizonte de posibilidades. Como afirma Richard Bernstein en su lúcido análisis del pensamiento de Dewey:

La filosofía es esencialmente una actividad crítica [...] ya que, a medida que cambia el complejo de tradiciones, valores, logros y aspiraciones que constituyen una cultura, la filosofía también debe cambiar. [...] La filosofía está continuamente enfrentada al reto de comprender culturas y civilizaciones en constante evolución, y de articular y proyectar nuevos ideales. El afán de reconstrucción que atraviesa las investigaciones de Dewey predomina en su concepción del papel de la filosofía en la civilización.⁴

Frente a semejante tarea asignada a la filosofía, los pragmatistas encontraron en la idea de *experiencia* la noción clave para llevar adelante su programa crítico y transformador. De aquí se deriva la conveniencia de examinar algunas de las principales tesis epistemológicas de Dewey, las cuales nos conectarán con el tema que nos ocupa: cómo entender el proceso educativo en el marco de una filosofía pragmatista. Comenzaremos, entonces, por mostrar la manera como Dewey transformó la forma de hacer filosofía imprimiéndole un giro naturalista radical, lo cual le permitió replantear desde una nueva perspectiva los problemas filosóficos tradicionales.

II. EL IMPACTO DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL EN LA FILOSOFÍA DE DEWEY

Dewey afirmaba que su interés en la filosofía se podía rastrear en un texto sobre fisiología elemental escrito por Thomas Huxley. En palabras de Bernstein:

El concepto de *organismo interactivo* [esto es, el organismo que reacciona e interactúa con su entorno] se convirtió en la idea rectora de su filosofía. [...] A lo largo de su carrera filosófica, Dewey regresó una y otra vez a la elucidación y aplicación del concepto de organismo interactivo con el propósito de comprender la situación del hombre en el mundo.⁵

Adicionalmente a la influencia –señalada por el propio Dewey– de la fisiología, este concepto tiene también su origen, como lo indica Pearce,⁶ en el idealismo in-

4 Richard J. Bernstein, “Dewey, John,” entrada en *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards, ed., vol. 2 (Nueva York: Macmillan, 1967), 385. A menos que se indique lo contrario, todas las citas provenientes del inglés son traducciones nuestras.

5 Richard J. Bernstein, *John Dewey* (California: Ridgeview, 1966), 11. El énfasis es nuestro.

6 Trevor Pearce, “The Dialectical Biologist, circa 1890: John Dewey and the Oxford Hegelians,” *Journal*

glés de corte hegeliano, y su adopción por este filósofo se vincula a la influencia de autores como Edward Caird y Samuel Alexander, quienes defendieron una concepción dialéctica de la relación entre el organismo y el ambiente, que combina el trabajo de Hegel con sus propias ideas con respecto a la evolución, planteando una crítica a las tesis ambientalistas (o externalistas) de Herbert Spencer, a las que opone la acción recíproca e incluso la unidad del organismo y el ambiente, de manera que no es solamente el ambiente el que influye sobre los organismos, sino que éstos también actúan sobre su medio ambiente, transformándolo.

Dewey no solamente adoptó las ideas de Caird y Alexander, sino que las refinó y las desarrolló en ámbitos aparentemente tan disímiles como la educación, la ciencia, el arte o la ética. Una de las mejores expresiones de la concepción de Dewey del organismo interactivo se encuentra en su artículo titulado “El concepto de arco reflejo en psicología”, publicado en 1896.⁷ Este artículo constituye una aguda crítica al concepto de arco reflejo, utilizado en aquel momento por la psicología para explicar el comportamiento humano, concepto que estaba inspirado en los movimientos reflejos estudiados por los neurólogos. De acuerdo con dicho uso, el comportamiento se podía analizar como una secuencia mecánica de tres momentos: la sensación (o estímulo periférico), el procesamiento central y la respuesta motora.⁸

Frente a esta correlación entre los movimientos reflejos y la acción humana, Dewey contrapone una concepción del comportamiento que enfatiza la continuidad de la experiencia, que se reconstruye y transforma ante la confrontación con el estímulo. Desde esta nueva perspectiva, el estímulo, el procesamiento central y la respuesta motora no se deben concebir como elementos discretos solamente vinculados causalmente, siendo necesario entender, en primer lugar, que la reconstrucción a la que el estímulo da lugar es dependiente del *significado* que éste tiene en función de la situación/contexto a la que se encuentra sujeto; y, en segundo lugar, que la respuesta, lejos de ser una consecuencia mecánica del estímulo, es parte de un proceso de reconstrucción que lleva a cabo el organismo.

Como se puede observar, el concepto de reconstrucción que utiliza Dewey al hablar de la experiencia humana está estrechamente vinculado a la idea de organismo interactivo. Para este autor, la unidad fundamental del comportamiento es la coordinación entre estímulo, procesamiento y respuesta, que realiza el organismo al interactuar con su entorno. En razón de lo anterior, el mismo Dewey declara que su intención al criticar el concepto de arco reflejo como modelo del comportamiento humano es mostrar que sus elementos (estímulo, procesamiento

of the History of Philosophy, 52, 4 (2014): 747–777.

7 Véase John Dewey, “The Reflex Arc Concept in Psychology,” *Psychological Review* 3 (1896): 357–370. En el terreno de la filosofía de la biología, la concepción de organismo interactivo adoptada y posteriormente refinada por Dewey anticipa en varios sentidos propuestas actualmente muy vigentes, tales como la concepción dialéctica de la relación organismo-ambiente defendida por Richard Lewontin y Richard Levins, hacia 1985, en su teoría de construcción de nicho (Cfr. Odling-Smee *et al.*, *Niche Construction: The Neglected Process in Evolution* (Princeton: Princeton University Press, 2013)), o incluso por desarrollos más recientes como la biosemiótica.

8 Cfr. Bernstein, *John Dewey*, 15.

y respuesta) solamente adquieren significado y valor científico desde una posición que, desde un inicio, rompe la barrera entre una dimensión meramente orgánica y una meramente psicológica.

En suma, la importancia de la crítica que hace Dewey del concepto de arco reflejo radica en que las ideas que allí presenta constituyen el punto de partida desde el cual desarrollará su teoría de la experiencia que, a su vez, constituye la columna vertebral de su pensamiento filosófico.

III. EL IMPACTO DE LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN

Si bien, como veíamos en el apartado previo, la influencia de Hegel sobre Dewey es notoria, las ideas de Dewey acerca de la evolución, y particularmente su propia interpretación de la propuesta teórica de Darwin, tuvieron una influencia muy grande sobre su naturalismo, marcando profundamente su concepción de la democracia, la ética y la educación.

Mientras que Dewey no puede ser considerado, en sentido estricto, ni un darwinista ni un neodarwinista, sí se empapó de las discusiones de la época relacionadas con los factores de la evolución⁹ adoptando, como ya señalamos en el apartado anterior, una posición opuesta al ambientalismo de Spencer y más cercana a la concepción dialéctica de la relación entre organismo y ambiente, lo cual es particularmente notorio en la manera como entiende algunos elementos teóricos centrales de la propuesta de Darwin, en particular la lucha por la existencia, la selección natural y la adaptación.

En primer lugar, para Dewey –expuesto de manera sucinta– la lucha por la existencia siempre está condicionada por las circunstancias en las que tiene lugar, de manera que no implica necesariamente una competencia encarnizada, sino que es también compatible con el trabajo en conjunto hacia metas compartidas, el cual puede producir, directa o indirectamente, ventajas en la lucha por la existencia;¹⁰ en segundo lugar, con respecto a la selección natural, Dewey reconoce su importancia, pero no la limita a la reproducción diferencial de unos organismos con respecto a otros, sino que también reconoce la selección por un solo individuo entre distintos modos de acción: la primera forma de selección operaría, entonces, influyendo sobre la modificación de la estructura, mientras que la segunda forma modificaría su función y sería mucho más rápida que la primera;¹¹ finalmente, con respecto a la adaptación y como podría esperarse de su adopción del concepto de organismo interactivo, ésta no significa simplemente una adecuación del ser vivo a circunstancias sobre las que no tiene ninguna injerencia, sino que la misma selección favorece en ocasiones variaciones que crean nuevas fuentes de alimento

9 Trevor Pearce, “The Dialectical Biologist, circa 1890: John Dewey and the Oxford Hegelians,” *Journal of the History of Philosophy* 52, 4 (2014): 747–777.

10 John Dewey, “Evolution and Ethics,” *The Scientific Monthly*, 78, 2 (1898/1954): 60.

11 *Ibid.*, 64.

o amplifican las existentes,¹² de manera que este proceso, más bien que de adaptación, se trata en cierto sentido de construcción de nuevos ambientes, tal como sugiriera Lewontin¹³ casi un siglo después que Dewey.

A pesar de estas diferencias con respecto a la concepción tradicional del darwinismo, no queda duda de que la evolución ocupa un lugar central en su propuesta filosófica, a tal grado que, en un artículo publicado en 1909 en la revista *Popular Science Monthly*, titulado “La influencia de Darwin en la filosofía”, Dewey sostenía lo siguiente:

Es bien conocido para el hombre común que la publicación de “El origen de las especies” marcó una época en el desarrollo de las ciencias naturales. En cambio, el experto fácilmente pasa por alto que la combinación misma de las palabras origen y especies encarnó una sublevación e introdujo una nueva actitud intelectual. [...] Al tratar como originadas y perecederas las formas que [hasta entonces] habían sido consideradas como tipos fijos y de perfección, “El origen de las especies” introdujo un modo de pensamiento que al final habría de transformar la lógica del conocimiento, y en consecuencia el tratamiento de la moral, de la política y de la religión.¹⁴

Aunque en su momento resultaron poco visibles (quizá por la agitación que generó la reacción religiosa), las ideas a las que el Darwinismo se enfrentó deben buscarse, según Dewey, no en la religión, sino en la ciencia y en la filosofía:

Las ideas que habían reinado en la filosofía de la naturaleza y del conocimiento a lo largo de dos mil años, [esto es,] los conceptos que constituían el mobiliario familiar de la mente, descansaban sobre el supuesto de la superioridad de lo fijo y de lo final; [por lo cual] el cambio y el origen se consideraban como signos de defecto y falta de realidad.¹⁵

La raíz de la profunda contradicción que implicaba la conjunción de los conceptos “origen” y “especie” la encuentra Dewey en la filosofía de los antiguos griegos, para quienes buena parte de los fenómenos que constituyen la naturaleza (como el fluir de las mareas o la combustión de la madera) sufren cambios constantes que “destruyen, consumen, o transcurren sin fruto alguno, en un flujo errante.”¹⁶ Por contraste, los griegos consideraban que “los cambios en los seres vivos ocurren ordenadamente; son acumulativos; tienden constantemente en una dirección; realizan o llevan a cabo alguna tarea. [...] Esta organización progresiva no cesa hasta que ha logrado un genuino término final, un *τελὸς* [*telos*], un fin perfecto y completo.”¹⁷

12 *Ibid.*, 65.

13 Richard C. Lewontin, “Gene, Organism and Environment,” en *Evolution from Molecules to Men*, D. S. Bendall, ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), 273–285.

14 John Dewey, “The Influence of Darwin on Philosophy,” en *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (Nueva York: Henry Holt and Company, 1910), 1–2.

15 *Ibid.*, 1.

16 *Ibid.*, 4.

17 *Ibid.*

Según Dewey, la fuerza de este supuesto *telos*, capaz de actuar sobre los cambios orientándolos en un curso único hacia la realización de una perfección, fue bautizada por Aristóteles como εἶδος (*eidōs*), término que los escolásticos reemplazaron por el término ‘especie’, el cual se aplicaría a todo aquello que en el universo parece implicar un flujo ordenado de cambios.

La contribución de Darwin y el impacto de la frase “origen de las especies” no fue sino la culminación de un proceso que se inició en la física de los siglos XVI y XVII, en el que se desplaza el interés por lo fijo, esencial y eterno hacia lo que se genera y cambia incesantemente. La obra de Darwin, afirma Dewey, permitió extender el alcance de esta nueva visión del mundo, de este nuevo estilo de pensamiento, hacia el terreno de la vida y, por tanto, de la mente y la política.¹⁸

El impacto del darwinismo sobre la filosofía tuvo entonces las siguientes consecuencias. En primer lugar, el desplazamiento de la investigación sobre causas últimas (finales) hacia la investigación de las condiciones específicas en que ocurre el cambio y, junto con ello, el advenimiento de una nueva lógica o “estilo de razonamiento” (en términos de Hacking) que desplazó el arraigado hábito de buscar el sentido de todo lo que ocurre en alguna meta final. De acuerdo con la nueva lógica, el interés “se desplaza de un supuesto bien último hacia los incrementos directos de justicia y felicidad que una administración inteligente de las condiciones existentes puede generar, y que el presente descuido o estupidez puede destruir o impedir.”¹⁹ Por último, la nueva lógica o estilo de razonamiento introduce la *responsabilidad* en la actividad intelectual:

si es posible investigar las condiciones y consecuencias del valor específico de las ideas, la filosofía debe convertirse en un método para localizar e interpretar los conflictos más serios que ocurren en la vida, y en un método para proyectar formas de lidiar con ellos: un método de diagnosis y prognosis moral y política.²⁰

IV. DEWEY Y LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

Frente a esta renovadora concepción de la filosofía, debemos comenzar con el análisis de la noción de “experiencia”, la cual constituye la pieza clave de la propuesta filosófica de Dewey. Frente a las nociones previas, tanto las de filiación empirista como racionalista, Dewey planteó la objeción de que su atención focal en el conocimiento, entendido como producto (esto es, como representación del mundo) y no como proceso, había distorsionado la naturaleza de la experiencia. Para este autor, la experiencia es fundamentalmente *interacción con el entorno, y por tanto todo hacer y todo sentir* –esto es, toda forma de acción y de sentimiento– caen bajo la categoría de experiencia. Las experiencias del sentir (del ser afectado por el en-

18 *Cf. Ibid.*, 8–9.

19 *Ibid.*, 15.

20 *Ibid.*, 17.

torno) y del reaccionar, que para Dewey incluyen las experiencias más elementales y pre-reflexivas del recién nacido, establecen la base que hace posible la reflexión, la indagación y el conocimiento. Por tanto, si queremos entender la naturaleza del pensamiento y de la investigación científica, así como su papel en la vida humana, debemos comenzar por reconocer que estos procesos cognitivos emergen en el contexto de una experiencia pre-reflexiva, de una interacción inmediata con el entorno.

Se trata de una noción de experiencia que, lejos de reducirse a lo meramente sensorial (a los *sense data*), abarque toda la gama de lo afectivo (sentimientos, emociones, actitudes, estados de ánimo) así como toda la variedad de acciones e interacciones con el entorno, de tal manera que nos garantice un fuerte anclaje en la realidad. Por tanto, una filosofía que se vertebró alrededor de una noción semejante de experiencia no podrá dejar de prestar atención a la realidad, pero una realidad dinámica, en constante evolución, que nada tiene que ver con un universo “ya hecho”, cerrado e impermeable a la acción humana, como era el universo de los filósofos clásicos.

En su texto “The Need for a Recovery of Philosophy”,²¹ publicado en 1917, Dewey establece un detallado análisis comparativo entre su noción de experiencia y las nociones tradicionales, destacando una serie de contrastes, que aquí enlistamos de manera muy resumida. En primer lugar, para Dewey, la experiencia deja de ser un asunto que sólo tiene que ver con el conocimiento –con nuestra forma de percibir y representar el mundo– y pasa a concebirse como una relación activa entre el ser humano y su entorno, tanto físico como social; en segundo, la experiencia ya no se encuentra encerrada en la esfera de la subjetividad para convertirse en el principal vínculo entre el sujeto y un mundo objetivo, un mundo del cual forman parte sus mismas acciones y que, por tanto, resulta un mundo continuamente transformado por la intervención de los seres humanos; en tercero, la experiencia no se puede anclar solamente en el pasado, en “lo dado” previamente a los sentidos (como suponía el empirismo clásico), reconociéndosele una función vital como plataforma desde la cual proyectamos nuestras acciones hacia el futuro, esto es, una función prospectiva sin la cual resultarían incomprensibles nuestros afanes por transformar el mundo en que nos tocó vivir (y, en particular, carecería de sentido cualquier proyecto educativo); en cuarto, la experiencia deja de concebirse de una manera atomista y discreta –es decir, como una serie de vivencias o sensaciones inconexas entre sí– y se convierte en el locus donde se integran, adquiriendo unidad y sentido, las diversas esferas de la actividad humana; en quinto, finalmente, la experiencia, lejos de contraponerse al pensamiento, mantiene una relación de mutua dependencia y retroalimentación con la razón.

A la luz de este breve recuento, podemos entender que Dewey considerara su noción de experiencia como un parteaguas en la construcción de una “nueva filosofía” capaz de derribar las anquilosadas dicotomías que, hasta entonces, habían

21 John Dewey, “The Need for a Recovery of Philosophy,” en *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, John Dewey, ed. (Nueva York: Holt, 1917), 3–69.

impedido aproximarse a una realidad dinámica y múltiplemente diversa, pero al mismo tiempo integrada y continua.

Por otra parte, Dewey reconoce su acuerdo con los antiguos griegos, quienes concebían la experiencia como un “reservorio de sabiduría práctica, [como] un cúmulo de intuiciones [*insights*] útiles para la conducción de los asuntos de la vida.”²² Sin embargo, rechaza tajantemente la devaluación que hicieron los griegos de la experiencia frente a la razón y la ciencia, colocando “la actividad práctica como inferior a la actividad teórica.”²³

Para Dewey, la ciencia, entendida como actividad generadora de conocimiento, es mucho más básica que la ciencia entendida como conjunto de contenidos o resultados.²⁴ Por tanto, el análisis del *proceso de conocer* resulta más básico que el análisis de sus productos, ya que la ciencia requiere de una activa intervención y manipulación de los hechos para construir y poner a prueba sus representaciones (teorías) del mundo, proceso del que forman una parte constitutiva los elementos de las esferas afectiva y axiológica. Por esta vía, Dewey disuelve la rancia dicotomía entre teoría y práctica, dicotomía que tanto ha entorpecido la comprensión de la naturaleza humana y, en consecuencia, la forma de conducir el desarrollo de los seres humanos a través del proceso educativo.

Por otra parte, cabe destacar que, a pesar de su riqueza y potencial, la línea abierta por Dewey en el análisis de la experiencia no fue retomada sino hasta la segunda mitad del siglo XX. Al menos en la tradición anglosajona, la filosofía de la ciencia se centró por varias décadas, casi exclusivamente, en los aspectos sensoriales de la experiencia, con el objetivo de caracterizar la base empírica del conocimiento. No fue sino hasta la década de 1950 que autores como Michael Polanyi, Norwood R. Hanson, Thomas Kuhn y Paul Feyerabend, e incluso un filósofo clásico de la ciencia como Karl Popper, retoman el sentido amplio desarrollado por Dewey y vuelven a insistir en que “la experiencia no consiste en la acumulación mecánica de observaciones. La experiencia es creativa. Es el resultado de interpretaciones libres y audaces [...] controladas por la crítica y por contrastaciones severas.”²⁵ De esta manera, la idea de experiencia recupera su sentido activo y proyectivo en tanto forma de investigación, e incluso la epistemología se llega a concebir como una teoría general de la experiencia.²⁶

A partir de esta definición, que recupera la orientación pragmatista, la experiencia se puede considerar como el resultado de un proceso fundamentalmente creativo y auto-correctivo, en el cual las actitudes de curiosidad, duda, asombro, tenacidad y tolerancia cumplen un papel central en la investigación. Pasemos entonces al análisis de las emociones, ya que éstas se encuentran en la base de nuestras más diversas actitudes, tanto críticas como creativas, y constituyen, por tanto, un elemento central en el proceso educativo.

22 John Dewey, *Experience and Nature 1925/1929* (Nueva York: Dover Publications, 1958), 354.

23 *Ibid.*, 355.

24 *Ibid.*, xvi.

25 Karl R. Popper, *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico* (Barcelona: Paidós, 1972), 239.

26 *Cfr. Ibid.*, 39.

V. NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES

Los estudios sobre las emociones que hicieron los pragmatistas clásicos marcaron un hito en la comprensión de los elementos de la esfera afectiva. Como antes señalamos, la concepción de Dewey sobre la experiencia está en el núcleo mismo de su teoría de las emociones. Este autor incorpora elementos tanto de la teoría evolutiva de Darwin como de los estudios en psicología experimental de James, los cuales refuerzan el carácter naturalista de su enfoque. De Darwin toma el valor de supervivencia que tiene la conducta emocional, y de James el aspecto de las perturbaciones fisiológicas que acompañan a los estados emocionales. Sin embargo, Dewey agrega además un elemento propio que atraviesa todo su pensamiento filosófico: el papel crucial que tiene la actividad de resolución de problemas sobre nuestra experiencia y desarrollo personal.

Para Dewey, los seres humanos, desde que nacemos, enfrentamos constantemente situaciones de conflicto, indeterminación e incertidumbre que exigen de nosotros alguna solución. Y esto es así tanto para el científico que debe dar cuenta de un cúmulo indeterminado de datos mediante la formulación de una hipótesis, como para la persona que enfrenta un conflicto moral y debe deliberar para decidir qué curso de acción tomar. De aquí que las emociones, concebidas como formas de experiencia –y, por tanto, como formas de relacionarnos con nuestro entorno–, no puedan ser reducidas al registro de las perturbaciones fisiológicas que las acompañan (como pensaba James) ni a meras “expresiones emocionales”, corporales o gestuales (como afirmaba Darwin).

En su crítica a James y a Darwin, Dewey argumenta que las alteraciones fisiológicas y las conductas manifiestas que caracterizan una determinada emoción son, en efecto, necesarias pero, de manera específica, para configurar/determinar la manera como se lidia con una situación problemática. Por tanto, para este autor: “La emoción, en su conjunto, es un modo de comportamiento que tiene un propósito y un contenido intelectual, el cual se refleja en sentimientos o afectos, de acuerdo con la valoración subjetiva de aquello que está objetivamente expresado en la idea o el propósito.”²⁷

Si bien su examen de la experiencia emocional no siempre resulta fácil de comprender, Dewey abrió el camino para una concepción de las emociones sorprendentemente actual y sofisticada que, como todas sus propuestas, rompe de entrada con alguna arraigada dicotomía: en este caso, con la separación tajante entre la esfera afectiva y la esfera cognitiva, al reconocer que en la experiencia emocional se ponen en juego e interactúan tanto sensaciones y sentimientos, como creencias, intenciones y valoraciones.

27 John Dewey, “The Theory of Emotion,” en *What is an Emotion? Classic Readings in Philosophical Psychology*, Robert C. Solomon, ed. (USA: Oxford University Press. 1894), 92.

VI. EL PAPEL DE LA CONTINUIDAD Y DE LA COMUNICACIÓN

Otro concepto clave para desentrañar la filosofía de Dewey es el concepto de “continuidad”, el cual nos obliga a pensarnos desde una perspectiva novedosa en tanto seres humanos y, en consecuencia, tiene importantes implicaciones en los ámbitos de la educación y de la vida democrática.

Para Dewey, la educación, en su sentido más amplio, es el medio por el cual se consolida y cimenta la continuidad de los grupos humanos. Sin embargo, para aquilatar el alcance de esta afirmación, es necesario entender cómo concibe Dewey la relación entre la vida y la experiencia, lo cual a su vez requiere distinguir, en primera instancia, entre los seres inanimados y los animados. Para ilustrar esta distinción, tomemos la situación en que una determinada fuerza opera sobre una roca: si la fuerza es mayor que la resistencia mecánica que ofrece la roca, esta se hará pedazos; en el caso inverso, se mantendrá sin cambios en su composición. Pero lo que nunca ocurrirá es que la roca reaccione intentando resistir a los posibles cambios para mantener su integridad.²⁸ Por tanto, si hay algo que distingue a los seres vivos de los inanimados, es la capacidad de reaccionar, de actuar, de resistir, de luchar y, particularmente, de poner las circunstancias externas al servicio de su propia vida. Las criaturas vivientes, en general, reaccionan intentando convertir sus energías en medios adecuados para su supervivencia; sojuzgan y controlan la energía que necesitan para mantener la *continuidad* en sus vidas. Y, aunque los organismos no se perpetúan, dado que su capacidad de renovación es limitada, la continuidad de la vida no depende de la existencia de un individuo: incluso si es posible que desaparezcan determinadas especies, la vida, sin embargo, continúa. La garantía de la continuidad de la vida depende, entonces, de la constante adaptación del entorno por los propios medios en función de las necesidades de los organismos.

Ahora bien, para Dewey, la idea de “vida” abarca la totalidad de la experiencia en un sentido que va más allá del terreno de lo puramente orgánico, aunque, desde luego, lo presuponga. Dewey ilustra su idea con un ejemplo muy simple:²⁹ cuando nos topamos con un libro titulado *La vida de Lincoln*, no pensamos que sea un tratado de fisiología. Lo que esperamos encontrar es una descripción de su entorno temprano, de las condiciones y ocupaciones de su familia, de los episodios que influyeron en el desarrollo de su carácter, de sus luchas y logros, de sus esperanzas, gustos, placeres y sufrimientos personales. Y esto se debe a que la noción de “vida” incluye las costumbres, instituciones, creencias y valores, logros y fracasos, diversiones y ocupaciones. De aquí que la idea de experiencia esté firmemente anclada en la vida entendida en estos términos, y de aquí que el principio de continuidad se aplique también a la transmisión y renovación de los ideales, valores, actitudes, disposiciones, prácticas, habilidades y creencias sobre el mundo.

28 John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (Nueva York: Macmillan, 1916) 1.

29 *Ibid.*, 2.

Dewey nos recuerda entonces que, dado que existe un claro contraste entre la inmadurez del recién nacido –del que depende el futuro– y la madurez del adulto, es el adulto no solamente quien tendrá que preservar físicamente al recién nacido, sino también iniciarlo en el complejo acervo de elementos que identifican al grupo de pertenencia. De otro modo, el grupo perdería su identidad y sus características vitales, esto es, su *cultura*. El mero crecimiento físico, la mera subsistencia material de los individuos, no garantiza la supervivencia ni la continuidad de la vida del grupo. Las sociedades existen gracias a un proceso de transmisión que va mucho más allá de lo biológico.

Por otra parte, si bien la transmisión se da a través de las prácticas, los hábitos, las habilidades, las creencias, los sentimientos y los valores que los viejos inculcan en la juventud, el grupo no puede sobrevivir sin una *genuina comunicación*. Esto puede parecer una trivialidad, pero en la propuesta de Dewey no lo es: al poner el énfasis en el carácter crucial de la educación, y en su capacidad transmisora y renovadora, se está apuntando a una profunda revisión crítica de las concepciones tradicionales de la filosofía, así como de las teorías de la educación que éstas han propiciado. El proceso educativo, sea de carácter formal o informal, no consiste, por lo tanto, en la mera transmisión de información. La educación es un proceso que sólo se da en la auténtica comunicación, cuya naturaleza es importante entender

Al vincular el proceso educativo con conceptos como el de comunicación, comunidad y mundo común, Dewey introduce una vez más su concepción naturalista de la condición humana. Para comenzar, diremos que por esta vía nos alerta contra cualquier definición de individuo que opere en términos de la dicotomía individuo/sociedad:

Todo ser humano es, en un sentido, una asociación de una multitud de células, cada una con su propia vida. Y del mismo modo en que la actividad de cada célula está condicionada y dirigida por aquellas otras con las que interactúa, así el ser humano, al que tomamos como individuo por excelencia, está movido y regulado por sus relaciones con los demás.³⁰

Por tanto, el mero hecho de vivir agrupados no nos convierte en ciudadanos de una genuina comunidad. En palabras de este autor:

el hecho de la asociación no constituye por sí mismo una sociedad. Ésta, como hemos visto, exige una plena percepción de las consecuencias de la actividad conjunta, así como de la participación distintiva de cada elemento en su producción. Tal percepción crea un interés común; es decir, el involucramiento compartido por todos en la acción conjunta y en la contribución a ella de cada uno de sus miembros.³¹

De aquí que Dewey elimine la dicotomía individualismo *versus* colectivismo, al menos en los términos del debate que ha consumido la energía intelectual de tantos filósofos sociales.

30 John Dewey, *The Public and its Problems* (Nueva York: Henry Holt and Company, 1927), 188.

31 *Ibid.*, 188.

Para conformar una genuina comunidad tenemos que adquirir disposiciones afectivas y cognitivas comunes, en otras palabras, una comprensión común del mundo, una cultura común. Y tales cosas no se pueden trasladar físicamente de unos a otros, pues su continuidad no se entiende de manera semejante a la manera como los ladrillos conforman un edificio. Por tanto, la comunicación que asegura la participación en un ámbito de comprensión común es aquella que inculca disposiciones afectivas e intelectuales similares. En otras palabras, los integrantes de una comunidad deben estar interesados en un proyecto compartido, de tal modo que éste guíe sus actividades. Cada uno tendría que saber qué está haciendo y persigue el otro, al mismo tiempo que debería mantener al otro informado de sus propios propósitos y progresos. En suma, la cohesión y la continuidad de una comunidad demandan una auténtica comunicación.

Dewey desarrolla estas ideas en un tono de crítica a las relaciones humanas en las que los individuos se utilizan unos a otros en función de sus propios intereses sin el consentimiento de aquel que es usado. Y, dado que toda experiencia comunicativa es un arte, y por tanto requiere de una interacción en la que los sujetos involucrados se coordinen mutuamente, se concluye que no toda relación social es genuinamente comunicativa ni educativa. En particular, toda acción que se ajuste a moldes preconcebidos y se reitere rutinariamente pierde su capacidad de constituirse en una acción realmente educativa y transformadora, puesto que no habrá una comunicación de intereses ni de resultados.

VII. EDUCACIÓN

Dewey es probablemente mejor conocido por su filosofía de la educación. Sin embargo, cabe destacar que, para este autor, la filosofía de la educación no es sólo una rama más de la filosofía, sino que es la filosofía en su punto más álgido. Tan es así, que el criterio para juzgar el valor de cualquier teoría o propuesta filosófica consiste, precisamente, en examinar las implicaciones que tiene sobre la práctica educativa. Si el objetivo de la educación, como lo entendía Dewey, es “formar las disposiciones básicas, tanto intelectuales como emocionales, respecto de la naturaleza y de los seres humanos, la filosofía entonces puede definirse como una teoría general de la educación.”³² Y en total coherencia con esta tesis, ciertamente todos los conceptos centrales que vertebran su pensamiento filosófico (experiencia, creatividad, indagación, transformación, valoración, continuidad, comunicación, etc.) tienen una incidencia directa en la tarea educativa.

De aquí que Dewey propusiera que la educación es, o debe ser, una reconstrucción continua de la experiencia, en la cual se da un desarrollo desde la experiencia inmadura hacia la experiencia dotada con las habilidades y los hábitos de la inteligencia. El famoso eslogan “aprender haciendo” no estaba dirigido contra

32 Dewey, *Democracy and Education*, 383.

la importancia del intelecto sino, más bien, intentaba llamar la atención sobre el hecho de que el niño, por naturaleza, es una criatura activa, curiosa y exploradora. Por tanto, una educación adecuadamente diseñada debe ser sensible a esta dimensión activa de la vida, y debe guiar al niño de tal manera que, a través de su participación en diferentes tipos de experiencias, se cultive y promueva su creatividad y su autonomía (en lugar de sofocarlas y reprimirlas). Frente a posturas encontradas en torno a la naturaleza de la educación, como son el dogmatismo y el sentimentalismo, Dewey se decanta por una postura intermedia, según la cual los niños no son completamente maleables, sin suponer tampoco que la naturaleza de la que están dotados es fija o predeterminada. Siguiendo la línea de Aristóteles, Dewey pensaba que la función de la educación es inculcar aquellas disposiciones y hábitos que conforman la inteligencia o, mejor dicho, la acción inteligente y la inteligencia creativa.

Con este objetivo, Dewey puso mucho empeño en delimitar las condiciones ambientales, materiales y afectivas que propician la maduración de la experiencia infantil, en la cual la formación de hábitos tiene un papel central. La educación, entendida como una reconstrucción y desarrollo continuo de la experiencia, de la forma en que interactuamos con el entorno natural y social, también desarrolla el carácter moral del niño: la virtud no se enseña imponiéndole valores, sino cultivando su sentido de justicia, de objetividad, de apertura a nuevas experiencias, e inculcando el valor de cambiar su modo de pensar a la luz de la experiencia ulterior.

Por otra parte, la escuela, entendida como una pequeña sociedad ideal, es el principal medio para la reforma social. En ese entorno social controlado que es la escuela, es posible impulsar el desarrollo de individuos creativos que serán capaces de trabajar de manera efectiva por una sociedad justa y democrática. De manera paralela, la escuela es el medio para desarrollar el conjunto de habilidades y capacidades que requieren la investigación y la generación de conocimiento.

VIII. DEMOCRACIA

Si bien la educación, como apuntamos, es para Dewey el principal medio de transformación social, la democracia es la meta de esa transformación, en tanto que esta forma de gobierno, cuando se implementa correctamente, conduce a una sociedad que es “más libre, más humanitaria, más satisfactoria y más inteligente.”³³

A diferencia de quienes identifican la democracia con un sistema político más, y por tanto la restringen a una determinada esfera de la actividad humana (la política), una sociedad verdaderamente democrática, o en vías de serlo, muestra ya, para nuestro autor, algunos rasgos particulares en cuanto a la forma en que sus miembros se relacionan, rasgos que van mucho más allá de la mera participación en los procesos electorales mediante la emisión de un voto cada cierto tiempo.³⁴

33 Richard Bernstein, *John Dewey* (California: Ridgeview, 1966), 221.

34 Cfr. John Dewey, *The Collected Works of John Dewey 1882–1953 (The Early Works (EW), The Middle*

Para Dewey, “el corazón y la garantía última de la democracia está en la libre reunión de los vecinos alrededor de la esquina para discutir sobre lo que se lee en los diarios sin censura, y en las reuniones de amigos [...] para conversar libremente unos con otros.”³⁵

Sin embargo, para que esa comunicación pueda ocurrir libre de odio, sospecha e intolerancia –que son los principales enemigos de la democracia– es imprescindible llevar a cabo la enorme empresa educativa de inculcar en los niños y en los jóvenes un conjunto de hábitos o disposiciones orientados hacia la administración inteligente y creativa de los recursos disponibles, así como hacia el desarrollo de un interés activo en hacer las experiencias más comunicables y en derribar las barreras impuestas por la estratificación social.³⁶ De lo contrario, tales barreras pondrán frenos a la libertad y a la comunicación y dividirán a los seres humanos en grupos o facciones antagónicas.

Así, en la concepción de Dewey, los rasgos más peculiares de la forma de vida democrática –la libertad, la individualidad y la continuidad– impregnan no sólo las relaciones estrictamente políticas, sino que se manifiestan desde el ámbito escolar hasta las esferas más altas de la cultura humana, como son la ciencia, el arte o la filosofía. Como vemos, este ideal de democracia está todavía lejos de conseguirse en sociedades como la nuestra; de hecho, en 1937, Dewey afirmaba que se trataba de una meta que todavía no había sido *adecuadamente* conseguida en ningún momento ni en ningún lugar, y su avance resulta desigual en entidades aparentemente tan disímiles como son la familia, las universidades, los sindicatos o el ámbito de la producción agrícola, por citar sólo algunos ejemplos. No obstante, la concepción de la democracia defendida por este autor va directo a la raíz del problema, pues señala que *la única vía para establecer la forma de vida democrática como un elemento de identidad de nuestra cultura* consiste en esforzarnos por hacer que los rasgos democráticos impregnen nuestros más diversos tipos de actividad, y esto solamente puede conseguirse a través de la educación.³⁷

En este sentido, Dewey percibió, con una agudeza premonitoria, la amenaza que representa el desarrollo tecnológico, económico y político cuando no se conduce de acuerdo con un plan, con una dirección que apunte hacia el fortalecimiento de una comunidad democrática. La democracia, entonces, tiene como tarea central la creación de una experiencia humana más libre, compartida y participativa. De lo contrario, la tendencia natural de las fuerzas ciegas de la economía y la tecnología sólo incrementarán la alienación de la vida humana.

Works (MW) y The Later Works (LW)), Jo Ann Boydston, ed., capítulo 14 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1939), 225. La notación “LW” (*Later Works*) se refiere al origen de la cita en la serie titulada *The Collected Works of John Dewey*, cuyos datos se incluyen en la bibliografía final.

³⁵ *Ibid.*, 227.

³⁶ Cfr. John Dewey, *Democracy and Education*, 141.

³⁷ Cfr. John Dewey, *The Collected Works of John Dewey 1882–1953 (The Early Works (EW), The Middle Works (MW) y The Later Works (LW))*, Jo Ann Boydston, ed., capítulo 11 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1937), 298.

IX. CONCLUSIONES

La obra entera de John Dewey constituye una muestra palpable de las profundas interconexiones entre áreas aparentemente separadas de la cultura, así como entre esferas aparentemente ajenas de la vida humana. Sus críticas y propuestas de renovación atraviesan el campo de las ciencias, de las artes, de la filosofía y de la reforma social. Su pensamiento, profundamente enraizado en su propia experiencia en el campo de la psicología experimental y la biología evolutiva, ofrece un marco epistemológico que permite integrar los distintos componentes de la experiencia humana, de los cuales el cognitivo constituye, sin duda, uno muy importante, pero no el único. Así, la inclusión en la epistemología de elementos no-cognitivos de la experiencia parece ser un paso inevitable si queremos dar cuenta de varios aspectos de la práctica científica que han permanecido ignorados en un marco epistemológico que reduce la experiencia a su componente cognitivo.

Aunque la obra de Dewey cayó en el olvido durante algunas décadas, especialmente entre los filósofos, en los últimos años se ha reconocido que contiene ideas revolucionarias, algunas de las cuales han sido recientemente “redescubiertas” y otras permanecen sin haber sido exploradas con suficiente detenimiento. En el primer caso, se encontraría una concepción activa y dinámica del conocimiento, que rechaza la idea del sujeto cognoscente como un mero espectador aislado, concibiéndolo como un agente-paciente cuya interacción con la realidad tiene siempre un carácter experimental. Así, como ya hemos mencionado, encontramos importantes convergencias entre la propuesta epistemológica de Dewey y las de autores como Norwood R. Hanson, Thomas S. Kuhn o Ian Hacking, o bien con propuestas más recientes como las del enactivismo y la cognición corporeizada; en el segundo, se encontraría, por ejemplo, la integración que consigue Dewey entre la esfera afectiva y estética, por un lado, y nuestra actividad intelectual, por el otro, así como la importante relación que existe entre ciencia y democracia, cuestiones cuya exploración es todavía incipiente –pues se consideró durante mucho tiempo que se trataban ambas de dominios completamente inconexos– a pesar de que su relevancia y alcance en el momento actual exigirían una mayor investigación.

En relación con lo anterior, vale la pena recordar lo que el mismo Dewey afirmaba en relación con la persistencia de las viejas doctrinas: “las viejas ideas sólo ceden terreno lentamente, puesto que se trata de algo más que de formas lógicas y categorías abstractas. Constituyen hábitos, predisposiciones, actitudes de aversión y de preferencia que están profundamente enraizadas,”³⁸ por lo que no es de sorprender que algunas de las propuestas centrales de este autor, a pesar de su gran vigencia y profundidad, así como de haber sido formuladas hace más de un siglo, apenas estén siendo redescubiertas y repensadas por un número cada vez mayor de académicos comprometidos con los problemas de nuestro tiempo y contexto, tanto local como global.

38 John Dewey, “The Influence of Darwin on Philosophy,” en *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (Nueva York: Henry Holt and Company, 1910), 19.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, Richard J. (1967). "Dewey, John", entrada en *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards (Ed.). Vol. 2. New York: Macmillan. Pp. 380–385.
- _____. *John Dewey*. California: Ridgeview, 1966.
- _____. *Praxis and Action. Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971/1999.
- Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: Macmillan, 1916.
- _____. "Evolution and Ethics." *The Scientific Monthly* 78, 2 (1898/1954): 57–66.
- _____. *Experience and Nature 1925/1929*. Nueva York: Dover Publications, 1958.
- _____. *The Collected Works of John Dewey 1882–1953 (The Early Works (EW), The Middle Works (MW) y The Later Works (LW))*, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967–1991.
- _____. "The Influence of Darwin on Philosophy." En *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*. 1-19. Nueva York: Henry Holt and Company, 1910.
- _____. "The Need for a Recovery of Philosophy." En *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, editado por John Dewey, 3–69. Nueva York: Henry Holt and Company, 1917.
- _____. *The Public and its Problems*. Nueva York: Henry Holt and Company, 1927.
- _____. "The Reflex Arc Concept in Psychology." *Psychological Review* 3 (1896): 357–370.
- _____. "The Theory of Emotion." En *What is an Emotion? Classic Readings in Philosophical Psychology*, editado por Robert C. Solomon, 85–97. USA: Oxford University Press. 1894.
- Di Gregori, M. Cristina y Ana R. Pérez Ransanz. "Las emociones en la ciencia y en el arte." En *Arte y Ciencia: mundos convergentes*, editado por Sixto Castro y Alfredo Marcos, 273–307. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2010.
- Feyerabend, Paul. *Realism, Rationalism and Scientific Method*. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- Lewontin, Richard C. "Gene, Organism and Environment." En *Evolution from Molecules to Men*, editado por D. S. Bendall, 273–285. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Odling-Smee, F. John, Kevin N. Laland y Marcus W. Feldman. *Niche Construction: The Neglected Process in Evolution*. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- Pearce, Trevor. "The Dialectical Biologist, circa 1890: John Dewey and the Oxford Hegelians." *Journal of the History of Philosophy* 52, 4 (2014): 747–777.
- Popper, Karl R. *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós, 1972.
- _____. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Londres: Oxford University Press, 1972.

EL TALANTE FILOSÓFICO

ÁLVARO CASO CHÁVEZ

Caracterizar la filosofía satisfactoriamente para todas las filósofas¹ ha resultado imposible. La etimología, a la que se alude con frecuencia, es claramente insuficiente. El amor a la sabiduría parecería indicar un estado pasivo. Ciertamente el amor, la pasión, puede mover a la acción, a la búsqueda cotidiana, pero puede ser también un estado contemplativo que no corresponde a la filosofía como una práctica cotidiana de búsqueda.

Así vista, la pregunta evidente es: ¿en qué consiste la filosofía? Una de las respuestas más famosas a esta pregunta se encuentra en *Los problemas de la filosofía* (1911) de Bertrand Russell: “La filosofía ha de estudiarse no por las respuestas definitivas a sus preguntas, dado que, por lo general, no es posible saber que las respuestas definitivas sean verdaderas, sino por las preguntas mismas.”² La interpretación popular y frecuente de esa frase es que la labor del filósofo es cuestionar, que en las preguntas que hace reside la importante de la filosofía.

Tal idea tiene una tradición milenaria. En la *Apología de Sócrates*, Platón hace decir a Sócrates que “El mayor bien del hombre es hablar de la virtud todos los días de su vida y conversar sobre todas las demás cosas que han sido objeto de mis discursos, ya sea examinándome a mí mismo, ya sea examinando a los demás, porque una vida sin examen, no es vida...”³ Sócrates, el hombre que preguntaba incesantemente, sabía que, al cuestionar a sus contemporáneos atenienses, desmontaba sus prejuicios. Por ello, su labor no concluye nunca; por eso prefiere dejar de vivir que dejar de filosofar. La actitud socrática de Russell queda aún más clara en un párrafo previo al ya citado:

1 Con objeto de que el lenguaje de este ensayo sea inclusivo pero evite la violencia gramatical, adopto la convención de usar el femenino para referirme a ambos sexos de la especie humana. Evito, con esto, el uso de la “x” y la @, que producen expresiones impronunciadas. La intención no es asimilarme a un “nosotras” al que no pertenezco sino, en todo caso, ejercer cierta “acción afirmativa” que puede ser virtuosa.

2 “Philosophy is to be studied, not for the sake of any definite answers to its questions since no definite answers can, as a rule, be known to be true.” Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy* (Oxford: Oxford University Press, 1980), 93. A menos que se indique lo contrario, todas las traducciones son mías.

3 Platón, *Apología de Sócrates* (México: Editorial Porrúa, 1979), 16. La versión más conocida versa: “Una vida que no se examina no vale la pena ser vivida”.

El hombre que carece de todo barniz de filosofía, atraviesa por la vida preso de los prejuicios derivados del sentido común, de las creencias habituales de su tiempo y su nación, y de las convicciones que han crecido en su mente sin la cooperación o el consentimiento de su deliberación racional.⁴

En efecto, tal es la razón por la cual una vida sin examen no vale la pena ni para Sócrates ni para Russell. Vivir conforme acostumbran las demás, que a su vez han vivido sin preguntarse por qué viven como viven, por qué quieren lo que quieren, por qué creen lo que creen, es dejar a la inconciencia colectiva el asunto más importante de la propia vida: cómo vivirla.

La coincidencia entre ambos filósofos queda totalmente demostrada al recordar la frase más famosa de Sócrates: “Yo sólo sé que no sé nada.” Como la de Russell después, esta máxima refiere a que las respuestas que ofrecemos nunca son definitivas, que nunca “las sabemos” realmente.

Así considerada, la filosofía no resulta un ejercicio provechoso para las niñas. En edad preescolar, se necesitan certezas. No hay nada más aterrador para una niña pequeña que un ambiente incierto. Parecería, entonces, no sólo inútil hablar de filosofía para esa edad, sino tal vez, incluso, un poco cruel. Lo que necesitan las niñas es acumular conocimiento sobre cómo es el mundo, cómo funciona y cómo se relacionan entre sí sus objetos, en lugar de cuestionar aquello que deben aprender. Si una vida sin examen no es vida, también es cierto que no podemos examinarnos para cuestionar nuestras opiniones, si carecemos de opiniones que cuestionar.

En sentido contrario a esta opinión, existe la tentación de creer que las niñas son sabias, artistas, creativas, y que la educación mella sus habilidades naturales. Es común la idea de que la educación sólo debe cuidar y alimentar las capacidades indómitas de las niñas para que florezcan en la madurez. A Picasso se le achaca haber dicho: “Todos los niños nacen artistas, lo difícil es seguir siendo artista cuando crecemos” y se dice, también, que en alguna carta a otro físico, Einstein escribió “El adulto común nunca piensa en los problemas del tiempo y el espacio. Yo, por el contrario, me desarrollé tan tarde que no empecé a preguntarme por el tiempo y el espacio hasta la adultez.”

En mi opinión, estas frases obedecen, sin embargo, a una actitud rebelde que compartían muchos intelectuales de principios del siglo XX, cuando era frecuente la idea de que la frescura y la inocencia infantiles eran un buen antídoto contra los apolillados valores decimonónicos. Pero bien visto, ni las niñas son artistas ni la niña común piensa en los problemas del tiempo y el espacio. Si bien es verdad que las niñas suelen hacer preguntas que nos remiten a los supuestos más profundos de nuestra cultura y nuestras formas de vida, cuando una niña pregunta por qué las ruedas ruedan, qué es la muerte o, tal vez, qué es el tiempo, la función de sus pre-

4 “The man who has no tincture of philosophy goes through life imprisoned in the prejudices derived from common sense, from habitual beliefs of his age or his nation, and from convictions that have grown up in his mind without the cooperation or consent of his deliberate reason.” Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy*, 91.

guntas no es explorar los fundamentos de lo que saben sino, simplemente, adquirir lo que no saben. La adquisición de conocimientos en las preescolares se sustenta en la confianza en las personas de las que dependen; las infantas son crédulas y, por ello, pueden admitir que hay un conejo que una vez al año esconde huevos decorados y ratones coleccionistas de dientes.

Me parece importante entender qué tanto no sabe una niña, qué tan minimalista es el amueblado de su mente. Cuando una bebé toma un objeto de una mesa, una taza por ejemplo, y lo levanta, no sabe si se va a levantar la taza, la taza con el plato que tiene debajo, la mesa completa con todo y taza, o sólo la oreja de la taza. Tiene que aprender que la taza es independiente de la mesa, pero la cabeza está unida al resto del oso de peluche. No lo saben y, a veces, se sorprenden de cómo se individualizan los objetos. Las adultas nos movemos en el mundo sin darnos cuenta de la cantidad de supuestos que asumimos sin pensar, cada uno de los cuales debe ser aprehendido por las niñas. Uno de los comportamientos repetitivos más comunes entre las niñas es dejar caer algo y, cuando una adulta se lo devuelve, dejarlo caer nuevamente. El ejercicio suele repetirse más allá de la paciencia de la adulta pero, seguramente, sólo se trata de la comprobación inductiva de que los objetos no flotan. Las preguntas que nos hacen las niñas no son fáciles de responder, pero esto no se debe a que pretendan cuestionar lo que sabemos, sino por el contrario, a que lo desconocen.

Parecería entonces que pretender enseñar filosofía a preescolares es un despropósito. Tratar de enseñarles a cuestionar el sentido común cuando no lo han adquirido todavía, sería como tratar de llenar el exterior de un cántaro.

Sin embargo, sólo he hablado de un aspecto de la actividad filosófica. La fama es, para las proposiciones filosóficas, si no la muerte, sí una especie de lepra que las desfigura hasta dejarlas irreconocibles. Si “La filosofía ha de estudiarse no por las respuestas definitivas a sus preguntas...”, es un error creer que las respuestas que ofrece no son importantes y que lo importante de filosofar es hacer preguntas. Unos segundos de reflexión deberían convencernos de que Russell no puede estar diciendo eso. Si no esperamos una respuesta, una buena respuesta, a las preguntas que planteamos, preguntar no tiene sentido. Son las respuestas que arriesgamos, tratando de ser relevantes y pertinentes, las que confieren significado a las preguntas. Consideremos la pregunta: “¿por qué cantan los pájaros?”

Las siguientes son algunas de las posibles respuestas: a) Porque está amaneciendo; b) Porque son capaces de modular el tono mediante variaciones en su garganta; c) Porque en el invierno se inician los rituales de apareamiento. Todas son buenas respuestas en alguna situación, pero ninguna es una buena respuesta en todas las situaciones. Una estudiante que se desvela resolviendo una tarea particularmente difícil puede oír el canto de los pájaros y, sin darse cuenta de que amanece, preguntar a sus compañeras por qué cantan los pájaros. Si uno responde que se debe a que cantan en época de apareamiento, ha equivocado la respuesta aun cuando lo que afirma sea verdadero.

Otra forma de decir lo mismo es que la sarta de signos “¿-P-o-r- -q-u-é- -c-a-n-t-a-n- -l-o-s- -p-á-j-a-r-o-s-?” es ambigua en español. Descubrimos cuál de sus posibles sentidos opera cuando determinamos qué tipo de respuesta sería satis-

factoria. Las preguntas que nos hacemos al filosofar son importantes en tanto que ofrecemos respuestas; respuestas que, a veces, son inadecuadas y exigen repensar fundamentos, a veces ponen de manifiesto otros posibles sentidos de las preguntas que nos hacemos, a veces ponen de manifiesto lo impertinente de la pregunta y, otras tantas veces, quedan resueltas por lo menos condicionalmente.⁵

En efecto, es imposible saber si alguna respuesta es definitivamente verdadera, pero Russell no niega que la filosofía ofrezca respuestas; al contrario, habla de las respuestas que ofrece la filosofía y de su importancia. Son estas respuestas, diversas a cada pregunta, así como las formas de cuestionar las respuestas y dudar de ellas, aquello que constituyen la actividad filosófica. Si las respuestas no son definitivas, tampoco lo son las preguntas; incluso si suenan igual, las preguntas filosóficas adquieren diferentes sentidos de acuerdo con cuáles respuestas nos parezcan pertinentes.

La actividad filosófica no se agota haciendo preguntas. Creer que las respuestas que ofrece la filosofía no son importantes produce inmediatamente la inferencia de que la filosofía no sirve de nada. En efecto, si las respuestas que ofreciera a sus propias preguntas carecieran de importancia, no tendría sentido hacer las preguntas. Lo contrario es verdad. Las respuestas que nos damos a las preguntas filosóficas constituyen una concepción de la realidad, una forma de ver el mundo. A veces, las preguntas más sencillas requieren las respuestas más elaboradas, los cambios de punto de vista más radicales. Si bien nunca “es posible saber que las respuestas definitivas sean verdaderas”, sí sabemos que las respuestas tentativas nos hacen más sofisticados que cuando preguntamos. Por eso, cada respuesta aumenta el grado de complejidad de nuestra concepción de la realidad y genera otras preguntas, preguntas más difíciles, que nos impulsarán nuevas respuestas.

Habiendo notado lo mucho que desconocen las niñas, es claro que deben aprender cómo se comporta el mundo, cuáles son las relaciones causales que en él operan, los criterios de identidad de los objetos y las posibles variaciones en todo ello. Claramente, lo que están adquiriendo es conocimiento empírico, es ese “sentido común” que después habrán de examinar críticamente. Pero esto lo aprenden también los animales, en mayor o menor grado; los perros aprenden, por ejemplo, a empujar las puertas pero no las paredes, y a no intentar atravesar ventanas transparentes. Los cachorros humanos están adquiriendo algo más. Si bien la capacidad lingüística y la capacidad racional son innatas, el lenguaje y la racionalidad deben aprenderse. Cuando estamos adquiriendo una mente funcional, no sólo estamos aprendiendo el significado de las palabras de un lenguaje, sino también todas las operaciones que nos permiten interactuar con otros usuarios del lenguaje.

Las bebés nacen sabiendo pedir. Exigen leche y cobijo, lo demás hay que aprenderlo. Hay que aprender incluso lo que consideramos más básico, como emitir una oración declarativa. Uno no nace sabiendo cómo y para qué emitir una oración indicativa en presente, mucho menos un contrafáctico futuro. Se debe aprender que

⁵ Es decir, quedan resueltas no definitivamente, sino a condición de que se acepten los supuestos que sustentan la respuesta.

las proposiciones no viven aisladas, sino que algunas implican formalmente otras y hay conexiones empíricamente sustentadas:

- Cuando a un vampiro le hace daño tu sangre, te mueres.
- ¡Ah! ¿o sea que le hace daño a él pero te mueres tú?
- Sí.
- Oye, pero los vampiros no existen.
- No... pero en la noche muestran los colmillos.⁶

El hecho de que, si no existen, no pueden tampoco mostrar los colmillos, no es algo que resulte prístino a temprana edad.

También hay que aprender a preguntar. Hay diversos motivos por los que se puede formular una pregunta. El uso primario es solicitar información, pero las niñas tienen que aprender toda la gama de actos de habla disponibles al preguntar⁷ y cómo usarlos en diversas circunstancias. Esto requiere aprender tanto las implicaturas conversacionales como los supuestos de pertinencia y relevancia al responder. Por lo tanto, ante la acción de preguntar, hay que aprender a responder la pregunta que se hizo, es decir, hay que aprender reglas de pertinencia.

Es claro que, para las niñas, ninguno de estos aprendizajes es proposicional. Son habilidades que adquirimos durante la infancia a fuerza de entender cómo evocamos las respuestas que se nos dan y, a veces, de causar hilaridad en las adultas. La adquisición de todas estas habilidades enmascara otro aprendizaje, tal vez más profundo. Cuando una niña pregunta incesantemente “¿por qué?”, no nada más está explorando la realidad; de hecho, las niñas suelen interesarse por las respuestas iniciales que se les ofrecen, pero con frecuencia pierden interés en la información. Lo que hacen al seguir preguntando es explorar los procesos de la justificación y la explicación. En efecto, parece ser universal la propensión de las niñas a descubrir que, al pedir una explicación de una proposición P , y obtener una explicación $E_1(P)$, es posible pedir una explicación de la explicación de $E_1(P)$ y obtener una nueva explicación $E_2(E_1(P))$ y volver a preguntar para obtener $E_3(E_2(E_1(P)))$. Esto no es otra cosa que el descubrimiento intuitivo del trilema de Agripa:⁸ si puedo seguir preguntando infinitamente, ¿se llega a un punto en que la explicación se detiene o bien existe un momento en que regresamos a alguna de las explicaciones ya dadas?

Sin embargo, como sostuve antes, las niñas no son filósofas instintivas, es decir, su interés no es filosófico. No están preocupadas por la posibilidad última de la justificación, ni mucho menos por el escepticismo radical. El problema del conocimiento del mundo no es algo que pongan en duda. Su interés es práctico, es decir, no pretenden cuestionar la posibilidad de ofrecer una explicación o una justifica-

6 Conversación real con mi nieta de 4 años.

7 Los niños deben adquirir el tipo de habilidades que John Langshaw Austin describe parcialmente en “How to Talk – Some Simple Ways,” *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 53 (1953): 227-246.

8 Recientemente se le conoce también como Trilema de Münchhausen, así llamado por Hans Albert en *Treatise on Critical Reason* (Princeton: University Press, 1985).

ción racional: lo que necesitan saber es cómo hacerlo; no se preguntan si se puede explicar o justificar una aseveración, sino cómo justificarla; les interesa la habilidad práctica, no la posibilidad teórica.

Más específicamente, al preguntar incesantemente, las niñas están aprendiendo lo que es una explicación y lo que no es una explicación. No es que les interese de modo teórico cuáles son los límites de las explicaciones, ni buscan tampoco una caracterización general de lo que es una explicación. Lo que aprenden son formas de comportarse: en qué momento deben quedar satisfechas por la justificación de una oración, en qué momento deben considerar que una oración explica otra. Lo que adquieren es un límite a sus preguntas.

Por lo anterior, cuando –casi siempre con demasiada ligereza– respondemos a las preguntas de las niñas, definimos el tipo de explicaciones que, como adultas, tenderán a resultarles satisfactorias, pero también definimos el tipo de preguntas que están dispuestas a hacerse. No es poca cosa, pues esto quiere decir que lo que estamos haciendo es fijar, irreflexivamente, los límites de su universo.

Mediante sus preguntas, las niñas están adquiriendo la plataforma desde la cual, más tarde, hacer preguntas críticas para explorar el mundo. Pero no todas las plataformas son iguales. Los tipos de explicaciones que recibe una niña cuando está investigando qué es una explicación determinan el tipo de explicaciones que le resultarán satisfactorias como adulta, el tipo de curiosidades que albergará respecto del mundo y el tipo de vías para responder o satisfacer estas curiosidades. Cada tipo de respuesta que ofrecemos a una niña tiene diferentes consecuencias en la forma como integrará el mundo. Una vez que aprendemos cuáles son los patrones de explicación, éstos quedan fijos y buscaremos hasta encontrar una explicación de ese tipo. Una vez encontrada esa explicación, quedaremos satisfechos. Es fundamental, entonces, mantener la posibilidad de mostrar el mundo en toda su riqueza y complejidad.

Por ejemplo, hay muchas respuestas posibles a la pregunta de por qué se forma el arcoíris. Responder que el arcoíris es un regalo de la naturaleza que es muy sabia puede propiciar la idea mágica de que la naturaleza tiene personalidad y es dadivosa. Hay demasiada gente que cree que el universo se confabula para darle lecciones, o que basta con que desee algo con suficiente fuerza para que el universo se lo envíe. Además de que se necesita un ego descomunal para pensar que el Universo entero está al tanto de nuestras aspiraciones, la explicación evita preguntarse por las cadenas causales involucradas en la formación de arcoíris. Defectos semejantes se observan en el recurso inmediato a la divinidad: cuando la explicación se detiene en la voluntad de un ente inexplicable, no se ha explicado nada realmente y, peor aun, puede generar la necesidad de explicar todo por la voluntad de alguien. También hay demasiadas personas que buscan explicar los sucesos mediante conspiraciones descabelladas o incluso por la intervención de ángeles, porque el mundo tiene sentido para ellos solamente cuando los fenómenos se producen a partir de alguna voluntad misteriosa.

Sostengo, entonces, que esta habilidad, el saber qué tipo de oraciones explican o justifican otras oraciones, es crucial para desarrollar la actitud epistémica que adoptará la adulta ante el mundo.

Si tengo razón, las actuales teorías pedagógicas y didácticas, según las cuales lo importante es proporcionar a las estudiantes las habilidades necesarias para resolver problemas dándoles pequeños retazos de información de fácil comprensión, son parciales. Esta práctica produce jóvenes que prefieren explicaciones que propician soluciones inmediatas: operadores eficaces en la sociedad a quienes no se ha inculcado la costumbre del pensamiento abstracto y desinteresado. La mayor probabilidad de adoptar explicaciones verdaderas, además de útiles, radica en buscar siempre la explicación desinteresada y compleja, puesto que vivimos en un mundo natural complejo donde aquello que nos resulta útil es, a cada momento, cambiante y, por lo tanto, imposible de enseñar.

Mucho más sensata es la idea de que las niñas deben aprender a aprender, y encontrar las respuestas a sus preguntas por sí mismos. Pero esto requiere de recursos pedagógicos enormes, pues las niñas no saben qué tipo de respuesta es satisfactoria para sus preguntas y con frecuencia el horizonte de sus intereses es cercano. El liderazgo de una guía que no sólo contribuya a obtener respuestas, sino que amplie los horizontes de modo interesante, es por tanto crucial.

El universo es complejo y, mientras más complejo, más interesante y más divertido. Por ello, a las niñas hay que darles explicaciones que las hagan vislumbrar esa complejidad. Aunque, idealmente, se debe explicar en términos que la niña entienda, es mejor mostrarle (incluso si la explicación está más allá de sus capacidades cognitivas) el tipo de explicaciones que debe buscar antes que enseñarle a buscar “explicaciones” que “entienda”, pero que no explican. Una persona para la cual una explicación compleja no tiene sentido, vivirá siempre en un mundo pauperizado.

Puede no parecer grave vivir sin saber por qué el arcoíris es un arco, por qué las ruedas ruedan o por qué el cielo es azul. Sin embargo, conocer las explicaciones genera formas de pensamiento complejo que ayudan a entender el mundo en todos los ámbitos. Son conocimientos que sirven para todo: para cocinar, para tomar decisiones políticas, para enamorarse: para todo. Porque, mientras más complejos sean nuestros procesos de pensamiento, más finas serán nuestras decisiones. Saber plantearse preguntas, saber que hay más que entender, saber cómo buscar lo que hay que entender, independientemente del beneficio que nos pueda acarrear, son habilidades generales para la vida, y las que mayores beneficios nos aportan.

Éste, el interés por explorar el mundo sin otro objeto que conocerlo, es el talante filosófico.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, Hans. *Treatise on Critical Reason*. Princeton: Princeton University Press, 1985.
- Austin, John Langshaw. “How to Talk – Some Simple Ways.” *Proceedings of the Aristotelian Society* 53 (1953): 227-246.
- Platón. *Apología de Sócrates*. México: Editorial Porrúa, 1979.
- Russell, Bertrand. *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

FILOSOFAR EN EL BACHILLERATO: VALOR Y POSIBILIDADES HOY

GUSTAVO GARCÍA CONDE

Filosofía es encontrarse a sí mismo, llegar por fin, a poseerse
María Zambrano, *Filosofía y poesía*¹

Filosofía y educación se asignaron la tarea de la formación humana y del cultivo de las virtudes. La filosofía, al igual que la educación, es formativa y se enfoca en el ser del estudiante al revisar críticamente el núcleo de su pensamiento y actuación. Ciertamente, la filosofía alienta el espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes, pero además contribuye a la formación no sólo del individuo, en su ser como persona, sino también de la sociedad, como una colectividad recíproca.

¿Cómo argumentar que la filosofía es necesaria en el bachillerato sin hacer una apología de la filosofía? Sostenemos que la impartición de la filosofía en la educación media superior tiene un valor intrínseco y extrínseco. El primero, el intrínseco, adquiere su importancia en la medida que cumple directamente los objetivos de la filosofía: la crítica de la razón, el cuestionamiento de nuestro ser y de nuestra realidad, así como la toma de acción que se desprende de ello, todo lo cual tiende a afirmar la libertad del sujeto individual y colectivo; el segundo, el valor extrínseco, se vincula con que la filosofía cumple una función en la formación de las personas de un modo que, a su vez, es doble: por un lado, en el ámbito de la formación profesional y académica, contribuye al desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas como la reflexión, la fundamentación, el pensamiento crítico, el diálogo, el planteamiento de problemas y de soluciones; por otro, coadyuba a la formación de los valores cívicos que nuestra sociedad atesora como fundamentales: la igualdad, la libertad, el respeto, la cultura de la paz o la democracia, valores éstos cuyo estudio, durante el bachillerato, sería deseable que se llevara a cabo, principalmente, desde una perspectiva filosófica, en la medida que implica una aproximación crítica y problematizadora.

1 María Zambrano, *Filosofía y poesía* (México: FCE, 2006), 101.

En las siguientes páginas, argumentamos la importancia de la filosofía (considerada desde su función y valor tanto intrínseco como extrínseco) entre los jóvenes y, especialmente, durante el bachillerato. Sostenemos que es importante que los estudiantes aprendan, más allá de historia de la filosofía, a filosofar. Partimos de que hay un gran reto en la enseñanza de la filosofía, el cual tiene que ver con la dificultad de hacer significativo el aprendizaje en un contexto que, a pesar de ser propicio para la producción de cuestionamientos filosóficos, se esfuerza por desdeñar la vocación que todos tenemos por hacer preguntas acerca de nosotros mismos y de nuestra realidad.

FILOSOFÍA, JUVENTUD Y EDUCACIÓN

Quizá no haya un mejor momento para aprender a filosofar que la juventud y la adolescencia, pues las personas en esa etapa de sus vidas aún son capaces de poner en cuestión sus propias convicciones. Si se les compara con los adultos, los jóvenes son característicamente más receptivos y pueden admitir que es necesario hacer una revisión de sus prejuicios y creencias, de sus filias y, sobre todo, de sus fobias, además de que suelen encontrarse en crisis de identidad, la cual es un momento privilegiado para cuestionarse, reinventarse e innovar su forma de ser.²

Así, la juventud suele ser un momento inmejorable no sólo para aprender cosas nuevas, sino, especialmente, para desaprender. A ello contribuyen, en buena medida, las humanidades, aunque por supuesto también las llamadas ciencias duras. Ambas, humanidades y ciencias, revisan las bases epistemológicas y axiológicas de nuestros saberes y prácticas, aunque, en el caso de las humanidades, la filosofía favorece el cuestionamiento de los fundamentos de nuestro mundo desde el punto de vista ético, epistemológico, político, ontológico, estético, axiológico, lógico, cultural, etc. Con sus preguntas y aproximaciones específicas, cada una de estas perspectivas filosóficas cala en los jóvenes, siendo su objetivo último la reinención del individuo y de su sociedad, así como la transformación de su conciencia, hábitos y capacidades.

En relación con lo anterior, filosofía y educación empatan sus objetivos. La educación forma al ser humano en sus múltiples dimensiones: intelectuales, físicas, psicológicas, artísticas o espirituales. La educación tiene la misión de perfeccionar a la persona, de impulsar todas sus potencialidades y de contribuir a su mejoramiento individual y colectivo. La virtud de la educación y de la filosofía radica en que pueden producir a la persona humana, pues son capaces de transformar y generar conductas, hábitos o formas de pensamiento para que el individuo contribuya positiva y constructivamente a sí mismo, a su entorno y a su sociedad en general.

Sin embargo, en la escuela no existe la educación en general, que siempre se concreta en un ámbito disciplinar específico. En la escuela, cada saber, ciencia

² UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad* (México: UNESCO-UAM, 2011), 29.

o práctica transforma cognitivamente al estudiante, pero también incide en sus prácticas y valores. Todas las disciplinas forman integralmente al estudiante, pero ha sido la filosofía la que ha asumido el reto de la formación de la persona humana.

MÁS ALLÁ DEL AMOR A LA SABIDURÍA: CRISIS Y CRÍTICA

Hay una idea romántica y arrogante de la filosofía que se relaciona con su etimología misma, “amor a la sabiduría”, que puede interpretarse como si la filosofía fuera el producto del ocio personal de un individuo que gusta preguntarse y conocer todas las cosas del universo, incluso las que resultan innecesarias para la vida práctica. Esta idea de la filosofía, errónea pero que suele ser la idea general y exterior que se tiene de ella, contribuye a fortalecer la convicción –igualmente errónea– de que la filosofía es un dispendio, un gasto innecesario que debe ser cortado de tajo en una sociedad de la escasez como la nuestra.

Pero la filosofía no plantea en modo alguno problemas apartados de la realidad ni tampoco tiene que ver con las preguntas exclusivas de un individuo; al contrario, trata de la condición humana y de los problemas de vivir en el mundo, que son comunes a todos, de esos en los que “se juega nuestro propio ser”, como afirmaba Heidegger en su *Ser y tiempo*. Así, la filosofía –en otra interpretación de su etimología– es una filia, en el sentido de una afición, un deseo insatisfecho, como lo reconoce Lyotard;³ un deseo que tiene la fuerza de apropiarse de la persona, de su cuerpo y de su conciencia. Así, la filosofía es una afección y aflicción que se dirige a la crítica de las diferentes formas de nuestros saberes y de nuestras prácticas, haciendo que el individuo que la padece esté dispuesto a romper con todo lo conocido.

La filosofía surge en oposición al mito, al pensamiento mágico, a la mera opinión y al sentido común, dirigiéndose al fundamento de los sistemas de saberes para poner al descubierto nuestras confusiones y eliminar el nivel mítico de nuestras explicaciones. Al respecto, escribía lo siguiente el filósofo Bolívar Echeverría: “La filosofía es concebida como destructora, impugnadora o cuestionadora del nivel mítico del lenguaje, está permanentemente poniendo en cuestión lo que el saber común y corriente da por sentado.”⁴

El objetivo de la filosofía es, pues, desmitificar la realidad y manifestar que muchas de nuestras explicaciones son irracionales, pues carecen de fundamento humano y social. El riesgo de las explicaciones míticas radica en que invierten la realidad y la fetichizan al otorgar poder a cosas que carecen de él, pero quitándose al ser humano, condenándolo a vivir un mundo de fantasías, donde las cosas adquieren vida por sí solas, suplantando así el lugar de lo real. Por ello, desde sus comienzos, la filosofía nos lleva a socavar los fundamentos de nuestro mundo, re-

3 Jean François Lyotard, *¿Por qué filosofar?* (México: Paidós, 1989).

4 Bolívar Echeverría, *El materialismo de Marx* (México: Itaca, 2011), 95.

sultando ser disruptiva e incómoda, porque saca al ser humano de su normalidad, provocando que todo lo sólido se desvanezca en el aire. La filosofía se ha distinguido, de tal manera, por su radicalidad y, como lo ha ya explicado Karl Marx,⁵ ser radical significa ir a la raíz misma de los asuntos. Así, la filosofía resulta fértil en los momentos de crisis, porque es cuando queda claro que nuestros saberes y nuestras prácticas han alcanzado un límite, por lo que no pueden brindarnos más respuestas y, por ello, se hace necesario transformar todo y anclarse a otras formas de ser, de pensar y de actuar.

De este modo, la filosofía se presenta como una constante búsqueda que resulta apropiada para una sociedad que, como la nuestra, enfrenta una crisis civilizatoria que afecta todos los órdenes de la existencia, pero resulta igualmente importante para un momento de la vida en que las personas están en el proceso de hacerse o rehacerse. La juventud es un momento en el que la personalidad se sigue conformando, por lo que la búsqueda de la identidad y la construcción de un proyecto de vida son algunas de los retos más importantes en esta etapa.

Ya sabemos que la filosofía nace del asombro. Los detonantes de la actitud filosófica son las preguntas que nos llevan a reflexionar, las dudas que nos hacen vacilar y, también, la sorpresa que nos produce una desorientación ante lo desconocido e inexplicable. Pero además de esto, Heidegger⁶ nos enseñó hace casi cien años que los estados de ánimo pueden ser los detonantes para la filosofía en la actualidad, como la angustia, la insatisfacción o el abandono, a los que podemos agregar otros más comunes, y que también es importante considerar, como el miedo, la experiencia de la soledad, la sensación de vacío o el sinsentido al que se ven orilladas las personas ante la muerte de un ser querido, la depresión o la violencia del entorno. La experiencia de estos estados emocionales es cada vez más frecuente entre los jóvenes en la medida en que los desafíos de nuestra sociedad se agudizan, abriéndose más brechas para la injusticia, las violencias, la marginación o las desigualdades. En razón de lo anterior, se hace más necesario abrir un espacio de reflexión para que las inquietudes provocadas por nuestro paso por el mundo puedan ser abordadas filosóficamente.

El malestar de nuestra sociedad, del que habla Sigmund Freud,⁷ cada vez es más difícil de ocultar. El mundo en el que vivimos hoy presenta una serie de fisuras, de lapsus, que evidencian el resquebrajamiento de lo que llamamos realidad. Vivimos en una sociedad que debe autocriticarse y detenerse a pensar si vale la pena ser arrastrados por la inercia de nuestro propio mundo. Nuestra sociedad cada vez da lugar a más preguntas que detonan en los niños, en los jóvenes y en los adultos; sólo que estos últimos tienen menos oportunidades de detenerse a pensar. Los jóvenes, en cambio, pueden cuestionarlo todo, son iconoclastas y se oponen al autoaseguramiento,⁸ porque late en ellos el espíritu de la libertad.

5 Karl Marx, "Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel," en *Los Anales franco-alemanes* (Barcelona: Martínez Roca, 1970), 109.

6 Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica* (Madrid: Alianza editorial, 2007).

7 Sigmund Freud, *El malestar en la cultura y otros ensayos* (Madrid: Alianza editorial, 2000).

8 UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, 67.

EL VALOR INTRÍNSECO DE LA FILOSOFÍA: LA PERSONA

Entre las asignaturas del currículo escolar, las clases de filosofía pueden ser aprovechadas para que el estudiante sea tratado como persona, ello quiere decir que el estudiante puede ser recibido por completo, como individuo particular, dotado de una personalidad única e irrepetible, con intereses propios, con una sensibilidad y con una forma de pensamiento particular. Ser persona quiere decir que el individuo es considerado plenamente, con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y sensibles. Cuando ocupamos el concepto de persona queremos destacar la dignidad del individuo, es decir, su cualidad y su alto valor como ser humano, del que se desprende el respeto integral a la persona por el solo hecho de serlo.

De modo que, cuando el estudiante entra a la clase de filosofía, es recibido con toda su historia, su cultura, su comunidad, su familia y los valores aprendidos en su entorno a cuestas; es, también, la clase adecuada para que pueda expresar sus pensamientos, valores, historia, sentimientos, deseos, frustraciones o aspiraciones, además de que en ella su ignorancia y sus prejuicios no sean vistos como un defecto. El estudiante es bienvenido con todo su ser, porque ésa será la materia prima del trabajo en clase. No es posible pensar que su subjetividad quede fuera del aula, como sí podría ocurrir en otras clases por su propia naturaleza.

En el curso general de filosofía, los estudiantes aprenden a estructurar sus preguntas, a dar validez a sus dudas, a reconocer su capacidad de análisis, crítica, síntesis, construcción de ideas, debate, diálogo y aportación de propuestas de solución a los problemas actuales; pero, sobre todo, aprenden a filosofar, es decir, a plantear preguntas filosóficamente, a dudar, criticar y observar con una perspectiva que permita enfocar los temas en clave filosófica, más allá de sólo estudiar filosofemas o de hacer escolástica filosófica.

En las clases de lógica se promueve el pensamiento crítico, la capacidad de argumentar, que no es otra cosa sino la posibilidad de ejercer el habla y el discurso con fundamentos. La lógica nos enseña a inferir adecuadamente y a pensar racionalmente, con coherencia, cohesión y estructura; nos enseña a formular un argumento, además de distinguirlo de aquello que no lo es, como las falacias; enseña, en particular, a distinguir y rechazar las formas unilaterales, violentas y autoritarias del uso del discurso, identificando las trampas de la argumentación y reconociendo que debatir no es un combate, sino un esfuerzo de comprensión y de empatía respecto de las razones aportadas por el otro. Detrás de una idea a debatir, y detrás de un punto de vista no compartido, hay una persona, dueña de un mundo propio, con la que es necesario empatizar para poder descubrir y comprender las razones de su postura, en lugar de sólo querer ganar la contienda o descalificar su forma de pensar.

En los cursos de ética, el estudiante se pregunta por la vigencia de nuestra moral, normas, valores y principios de convivencia. Así, se convierte en una persona capaz de cuestionar sus bases morales y sus valores; comprende los principios éticos a partir de los cuales fundamenta un razonamiento que le permita actuar moralmente, tomar sus decisiones y justificarlas, así como convertirse en responsable

de sus actos. Vivimos en una sociedad sumamente violenta y los valores se des-
tejen cada vez más, por lo que la escuela cumple una función ineludible en la for-
mación de valores universales con los que nuestra sociedad se ha comprometido.

En la clase de estética, se aborda el tema de la sensibilidad humana frente al
padeamiento generalizado de un analfabetismo emocional, pues somos incapa-
ces de sentir, comprender y expresar adecuadamente nuestras percepciones y
emociones, de modo que terminamos por negarlas, reprimirlas o redirigirlas. Hay
que admitir que vivimos en una sociedad anestésica que cancela la oportunidad
de que hagamos un alto para preguntarnos qué es lo que percibimos a través de
nuestros sentidos y cómo es que ello impacta nuestras emociones. La estética trata
de la sensibilidad y de las emociones, además de ser la encargada de conectarnos
con el arte, la imaginación, la fantasía o lo sublime, así como con la inhumanidad
retratada artísticamente. Somos seres poéticos, de ello no cabe duda; sólo que la
racionalidad poética⁹ carece de prestigio en este momento.

Así, las clases de filosofía pueden convertirse no sólo en el espacio donde el
estudiante es tratado como persona, pues se pretende incidir en su mejoramien-
to, sino también en su ennoblecimiento. Todo esto contribuye a la autoafirmación
personal del joven estudiante como un ser que tiende a la autonomía y a lograr el
valor supremo de la libertad. De aquí que las tres preguntas kantianas¹⁰ sigan sien-
do válidas como eje para la filosofía en el bachillerato: ¿quién soy?, ¿qué debo ha-
cer?, ¿qué podría esperar si hago lo que debo? A estas preguntas se agregan otras
que tienen que ver con nuestro entorno y con nuestro presente: ¿cuál es el sentido
de la existencia?, ¿qué significa vivir?, ¿cómo dignificar la existencia?

Por ello, es importante que en los bachilleratos, en lugar de sólo abordar los
contenidos conceptuales y temáticos, se desarrollen las competencias filosóficas.
Dicho de otra manera: de lo que se trata es de enseñar a filosofar y no solamente de
enseñar filosofía. Aprender a filosofar antecede a aprender propiamente filosofía.
Ello permitiría que los estudiantes tengan elementos para estudiar filosofía y sus
autores, pues serán capaces de reconocer un problema, un argumento, una crítica,
el sentido de una reflexión, la disciplina a la que pertenece, su contextualización
histórica, etc.

EL VALOR EXTRÍNSECO DE LA FILOSOFÍA HOY

Las clases de filosofía cumplen con una doble misión: primero, como hemos visto,
su valor intrínseco se agota en el hecho de atender al estudiante como persona,
como alguien que se cuestiona, estructura su razonamiento, perfecciona su criti-
cidad, revisa sus valores y se sensibiliza ante sus emociones, comprometiéndose
consigo mismo y con su entorno; y, segundo, como veremos en la segunda parte

9 Para el tema de una sabiduría o logos poético, véase María Zambrano, *Filosofía y poesía*, 13-25 y
Giambattista Vico, *Ciencia nueva* (Madrid: Tecnos, 1995), 181-200.

10 Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura* (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), B 833-B 834.

de ese texto, cumple el objetivo extrínseco de que lo aprendido en filosofía son conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la vida laboral y ciudadana: responsabilidad, autonomía, autogestión, creatividad y libertad; pero, además, la filosofía cumple con un compromiso social de respeto y ejercicio de los derechos humanos, contribuyendo a la formación de los jóvenes en los valores de la democracia, la igualdad y la equidad, y promoviendo que sean capaces de mirar y actuar en su entorno con responsabilidad, con una perspectiva de género, en cultura de la paz y de no violencia, tolerancia y con capacidad de diálogo.

Estas habilidades resultan fundamentales para que los estudiantes, convertidos en ciudadanos, sean capaces de defender y gestionar sus derechos; de lo contrario, condenamos a nuestra sociedad futura a la ignorancia, teniendo como resultado una población sin los elementos para responder a los desafíos de nuestra época, como la desigualdad, la violencia y la injusticia, convirtiéndose en susceptible de sufrir abusos o, peor aun, incapaz de defenderse de ellos. Este último punto tiene que ver con la formación misma de ciudadanos comprometidos con la autonomía, la igualdad, la justicia, la solidaridad y el valor supremo de la libertad.

La filosofía es el medio idóneo para construir una sociedad que comparte y promueve estos valores. Hay que reconocer que la sociedad mexicana aún sigue trabajando por alcanzar una práctica real de estos valores democráticos e igualitarios que, por lo pronto, están en proceso de realización, de modo que los resultados de la filosofía son un objetivo por alcanzar.

FILOSOFÍA PARA TODOS

Ya lo escribió Heidegger con acierto: “La filosofía es algo que atañe a cualquiera. No es una prerrogativa de un hombre. Lo que atañe a cualquiera tiene que ser accesible para cualquiera de cualquier forma.”¹¹ Heidegger pone de manifiesto cuál ha sido el error no sólo de nuestros sistemas educativos, sino uno que atraviesa nuestra sociedad en general, pues la filosofía no ha sido accesible para las personas y, al contrario, aparece como un privilegio. Se hace necesario, en ese sentido, impulsar la filosofía, para cualquiera y de cualquier forma, como lo sostiene Heidegger. Nadie debería ser privado de la experiencia del filosofar. La filosofía es un bien público y debe ser considerada un derecho, como lo ha impulsado el filósofo mexicano Gabriel Vargas Lozano, junto con el Observatorio Filosófico de México,¹² además de otras organizaciones y colectivos de defensa de la filosofía.

Todas las ciencias y las disciplinas son igualmente necesarias; cada una responde a preguntas y necesidades precisas desde una perspectiva particular, por lo que no podemos predicar la preeminencia de algún ámbito del saber por encima de otro, como tampoco la de alguna actividad utilitaria por encima de algún saber que, sólo en apariencia, resulta ser meramente teórico.

11 Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, 39.

12 Gabriel Vargas Lozano, *Filosofía ¿para qué?* (México: Itaca-UAM, 2012), 68.

Necesitamos la filosofía en nuestra vida cotidiana del mismo modo que necesitamos la ciencia. Impulsar sólo un ámbito del conocimiento implica mutilar al ser humano en algunas de sus múltiples potencialidades, capacidades y disposiciones. No parece que tengamos derecho a discriminar unos saberes por encima de otros, pues desconocer la importancia de la filosofía en la formación integral de los jóvenes de educación media superior implica dar la espalda a una parte de nosotros mismos.

El asunto de tener que explicar el para qué de la filosofía en el bachillerato coincide con el problema de la educación en nuestro país. Nadie tiene dudas de la importancia de las matemáticas, de modo que no es necesario argumentar su defensa. Sin embargo, también las matemáticas enfrentan los mismos problemas y desafíos que la filosofía en relación con su enseñanza y su aprendizaje, pero con la ventaja de que no se duda de su utilidad. Esto quiere decir que el rechazo a la filosofía es sólo producto de un prejuicio generalizado en contra de su supuesta inutilidad.

LA FILOSOFÍA COMO BIEN PÚBLICO

Vivimos un momento de inflexión histórica en el que es posible transitar a una nueva forma de establecer relaciones humanas. No todo es un escenario adverso. En comparación con los adultos, los jóvenes parecen comprender mejor esta nueva realidad en la que viejas formas sociales y de relación entre nosotros están dejando de ser practicadas. La filosofía, en ese contexto, sigue siendo un proyecto a futuro que hay que realizar durante la formación de los jóvenes en el bachillerato para que sean aprovechadas sus nuevas concepciones sobre lo real, en vez de sólo promover la renovación de formas sociales caducas.

En las últimas décadas se socavó el reconocimiento social de la filosofía al grado de que hoy es necesario defender su existencia. La idea de que la filosofía y las humanidades son inútiles carece en realidad de sustento. Es necesario impulsar la propuesta de la UNESCO en torno a que la filosofía “debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva”.¹³

Por lo anterior, los docentes y las instituciones educativas deben continuar con el esfuerzo de acercar el filosofar y la filosofía a los estudiantes que cursan un bachillerato haciendo cada vez más significativo el aprendizaje, porque ciertamente persiste el reto de empatar la filosofía con el contexto actual y cambiante en el que surgen las preguntas y los problemas de los estudiantes.

Hay un preciosismo intelectual en la academia filosófica, sobre todo la gestada en el nivel superior, que se niega a reconocer la importancia del diseño, la aplicación y la didáctica de contenidos filosóficos en el bachillerato. Atendamos lo que observa Bolívar Echeverría sobre la filosofía como un discurso reflexivo que ocurre hoy fuera de la academia:

13 UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, 53.

El discurso reflexivo está moviéndose en términos salvajes, ya no hay que buscarlo en los lugares prestigiosos. Así como el arte ya no hay que buscarlo en Bellas Artes sino en algún callejón, así también la reflexión filosófica está por todas partes, ya no es privilegio del claustro universitario; lo que se produce allí son justamente los teoremas que van a ser despreciados solemnemente por aquéllos que debían atenerse a ellos, es decir, los políticos.¹⁴

La filosofía está en la vida misma, en las calles y en los problemas comunes. Los motivos de la reflexión filosófica se encuentran en la realidad cotidiana de muchos jóvenes y no necesariamente deben ser abordados a través de los conceptos tradicionales y las corrientes filosóficas más reputadas. Si el objetivo del filosofar es la crítica, la desmitificación de lo real y de nuestros imaginarios, así como el perfeccionamiento y ennoblecimiento de la persona, ello quiere decir que debemos trabajar con nuestro entorno y admitir que el aprendizaje situado de los jóvenes ocurre en medio de carencias y conflictos sociales graves. Esto no implica dar la espalda a la filosofía, sino, como hemos insistido, hacer que la filosofía se convierta en significativa y trascendente para los jóvenes a partir del filosofar mismo.

Con ese fin en mente, hay que admitir que el grueso de los estudiantes de bachillerato en nuestro país cursa sus estudios en medio de condiciones económicas y sociales adversas; al mismo tiempo, la violencia se ha convertido en un sello distintivo de la circunstancia social y cultural de millones de jóvenes: las condiciones de marginación en que viven tantos de ellos nos convoca a reconsiderar nuestra concepción del filosofar. La filosofía en la educación no es ajena a este hecho: sus posibilidades de intervención son amplias. Debemos confiar en que ese “filosofar salvaje” del que habla Bolívar Echeverría tiene todo el derecho de ingresar a las aulas porque, de lo contrario, la filosofía aparecerá ante los estudiantes y ante la sociedad como un saber autorreferencial, indolente, desentendido de la realidad social e incapaz de aportar respuestas.

En su práctica laboral, los profesores de enseñanza media superior han asumido el reto de adecuar y diseñar materiales didácticos a las nuevas necesidades de aprendizaje de los estudiantes (a partir de la vida cotidiana, del contexto social y cultural de los jóvenes) con el objetivo de incidir directamente en el valor intrínseco y extrínseco de la filosofía. Quizá lo que se necesita sea tan sólo la promoción institucional de la discusión educativa mediante la apertura de foros de discusión y de trabajo sistemático, además del fortalecimiento institucional de la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior.

No se trata ya, por tanto, de preguntarse para qué sirve la filosofía, sino de cómo lograr que la enseñanza de la filosofía y la formación filosófica sean reconocidas y promovidas activa y sistemáticamente por las diferentes entidades educativas. Si bien es cierto que la Constitución mexicana reconoce, en su artículo 3º, que los planes y programas de estudio tendrán una orientación integral en la que se incluirá la enseñanza de la filosofía, es necesario que se garantice su cumplimiento cabal,

14 Echeverría, *El materialismo de Marx*, 104.

sistemático y efectivo. La filosofía, como cualquier disciplina, no puede regatearse. Necesitamos la filosofía para todos los niveles educativos y rangos de edades de los beneficiarios, impulsada por el Estado, en tanto su garante y promotor auténtico en la educación de los mexicanos.

Para esta tarea, en el nivel medio superior, los recursos humanos ya están formados. Los docentes son su carta más fuerte. A lo largo y ancho del país, los profesores de los diferentes subsistemas educativos participan activa y cotidianamente en el esfuerzo de adecuar sus programas a su entorno, esforzándose por hacer eco en sus estudiantes. Los docentes deben, por esa razón, ser escuchados y participar activamente en los procesos de intervención educativa que promuevan las diferentes entidades educativas, al tiempo que éstas lleven a cabo la formación de sus docentes en competencias didácticas y socioemocionales que se adecúen al ejercicio del filosofar en el bachillerato. Se trata, en suma, de un compromiso dialéctico, para poner a la filosofía a la altura de las circunstancias actuales y de los requerimientos diferenciados de los jóvenes y de la población en general.

Es necesario, así, reconocer la contribución de la filosofía como competencia disciplinar y no sólo promover su reemplazo por una perspectiva exclusivamente transversal, en la que la filosofía se disolvería entre otras disciplinas humanistas. Si bien es cierto que el pensamiento crítico, la inclusión o la actitud reflexiva son competencias transversales, también es cierto que la filosofía no se reduce a ello. La filosofía es amplia y no puede suplirse con su transversalización, pues se provocaría su disolución. Además de lo anterior, es imperioso garantizar la impartición de las clases de filosofía por profesores con formación profesional filosófica, y que éstas no sean reemplazadas por cursos de cívica, habilidades de pensamiento y lenguaje, ni tampoco por clases de pensamiento crítico sin perspectiva filosófica. Tampoco debe permitirse que la filosofía sea sustituida bajo el argumento de que sus competencias pueden ser desarrolladas en otras materias. Al mismo tiempo, hay que insistir en que la labor de difusión de la filosofía no basta para reemplazar su enseñanza en el bachillerato.

CONCLUSIÓN

La filosofía, para seguir existiendo –y, aún más, para tener sentido en la vida social– cumple una función principal: la formación de la persona en sociedad. La filosofía ha asumido el trabajo de la persona en el ámbito educativo. Este es su valor intrínseco que se cumple en la formación humana de los jóvenes de nivel bachillerato, donde es indispensable que el estudiante aprenda a filosofar, que aprecie el valor de la filosofía filosofando, labor ésta que contribuye a formar personas capaces de pensar críticamente y con perspectiva filosófica, lo que resulta benéfico para la sociedad en su conjunto.

Sostenemos, además, que la filosofía tiene un doble valor extrínseco que consiste en afrontar, primero, la formación de conocimientos, habilidades y valores que, en profundidad filosófica, contribuyan a la vida profesional y laboral de los estudiantes: la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo, el planteamiento de

problemas, el aporte de soluciones, etc.; y que, en segundo lugar, contribuya a la formación de los jóvenes en los valores ciudadanos que nuestra sociedad promueve: la igualdad, la libertad, el respeto, la democracia o la perspectiva de género.

Pensamos que la filosofía tiene un reto: afrontar la crisis actual por la que atraviesa nuestra sociedad, contribuyendo a que los jóvenes puedan enfocar y plantear sus problemas, pero también afrontarlos mediante respuestas posibles que ellos mismos sean capaces de elaborar. El mayor reto quizá sea el trasfondo en el que ocurre el hecho educativo: un escenario de desigualdad, injusticia, precariedad, drogadicción y violencia que hoy no puede ser desconocido –y que debe atacarse– desde el espacio educativo. La filosofía está hecha para trabajar en escenarios de crisis, por lo que no debe desconocer las crisis sociales y personales actuales en las que transcurren las vidas de millones de estudiantes.

Finalmente, para garantizar la contribución de la filosofía en la educación, debemos reconocer a la filosofía como un bien público y, de manera más fundamental, como un derecho, tal como lo ha sostenido el Observatorio Filosófico de México, junto con otros observatorios regionales, consejos filosóficos y movimientos en defensa de la filosofía, cuyos esfuerzos conjuntos se han convertido en punta de lanza para el propósito de consolidar la filosofía en el nivel bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

- Echeverría, Bolívar. *El materialismo de Marx*. Discurso crítico y revolución. México: Ítaca, 2011.
- Freud, Sigmund. *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Heidegger, Martin. *¿Qué es metafísica?* Madrid: Alianza Editorial, 2014.
- _____. *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Lyotard, Jean François. *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. México: Paidós, 1989.
- UNESCO. *La filosofía, una escuela de la libertad*. México: UNESCO-UAM, 2011.
- Vargas Lozano, Gabriel. *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: Ítaca-UAM, 2012.
- Zambrano, María. *Filosofía y poesía*. México: FCE, 2006.

ANGUSTIA Y FILOSOFÍA: SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD

STEFANÍA ACEVEDO ORTEGA

I

¿Cómo compartir la posición de interrogación y sospecha radical que implica la filosofía? El trabajo docente de las y los profesores de filosofía puede darnos pistas sobre cómo se compone el vínculo de enseñanza, el cual implica no sólo una serie de aprendizajes sobre conceptos y autores, sino la propia posibilidad de formar un camino de vida guiado por el cuestionamiento de aquello que parece obvio o que no necesita ser pensado. Quienes eligen el camino de la filosofía, primero como alumna(o) y después, quizá, como profesor(a), se enfrentan al sentimiento de angustia que puede traer consigo esta posibilidad de poner todo en cuestión, es decir, la suspensión de lo que consideraban verdadero e irrefutable. Afortunadamente, éste es un recorrido que no se realiza sola(o), ya sea porque te acompañan los libros o, en el caso de la filosofía académica, los y las compañeras de clase y, más aún, los y las profesoras.

En esa suspensión de lo dado pueden surgir preguntas angustiantes como ¿cuál es el sentido de la vida?, ¿qué es la realidad?, ¿quién soy? Sin embargo, esas preguntas encuentran sus posibles respuestas en las reflexiones colectivas que tienen lugar en los salones de clases, pasillos, jardines, trayectos a casa y, más recientemente, en plataformas de videoconferencia, blogs, chats o pizarras en línea. Las interrogaciones que genera la filosofía suelen interpelar de forma existencial a las personas que deciden dedicar su vida a ella, sea cual sea la corriente de pensamiento a la que se adscriban.

La filosofía conlleva el cuestionamiento radical incluso de su propia práctica, es decir, de las primeras preguntas que surgen al comenzar a estudiarla: ¿qué es la filosofía?, ¿en qué consiste ser una filósofa(o)? o ¿cómo se hace filosofía? Ninguna otra disciplina, a excepción tal vez sólo del arte, puede hacer un giro de tal naturaleza sobre sí misma y, con ello, actualizarse cada vez que alguien decide comenzar este camino de reflexión. Es necesario preservar los espacios donde tienen lugar estas preguntas en la educación pública, pues cada vez que alguien decida emprender su propio trayecto por esta vía, se actualizarán de forma singular las respuestas sobre el propio sentido de la filosofía, y con ello también acerca de todo el saber humano.

Se alcanza un punto a veces, cuando se pone en cuestión absolutamente todo y no se encuentran certezas donde sostenerse, en que se acrecienta la angustia. Y, sin embargo, ¿no es acaso parte de la responsabilidad de la enseñanza de la filosofía el acompañar esa angustia y darle salida a través de la escucha y el habla? Se trata, entonces, de construir diversos sentidos y explicaciones de forma colectiva para calmar la angustia que puede traer consigo el andar filosófico. En esa dinámica colectiva de compartir los cuestionamientos nos damos cuenta de que siempre nos sostenemos sobre supuestos, porque poner todo radicalmente en suspensión implica una experiencia que no puede ser constante y que, tal vez, es incluso más difícil de realizar de lo que imaginamos: ¿cómo podríamos abandonar nuestras experiencias y fundamentos de forma radical? De ahí la importancia del diálogo como una forma de mantener un vínculo interpretativo con los otros, quienes marcarán los límites y puntos ciegos de todo pensamiento, de manera tal que la experiencia angustiante que entraña todo acto de pensamiento filosófico se sosiega cuando, al compartirse, se emprende un camino de reflexión en colectividad.

Ese saber hacer con la angustia que puede traer consigo la filosofía es parte importante de mantenerla como un área fundamental de la vida y, por lo tanto, de la posibilidad de estudiarse y enseñarse en la educación pública, que es un espacio privilegiado donde se puede proteger y potenciar a esa colectividad de personas que se interrogan por asuntos que, en la vida cotidiana, no tienen lugar o, si llegan a tenerlo, suelen ser rápidamente reemplazados por otras conversaciones o asuntos.

Pasar del no saber –es decir, de la angustia– al aprender colectivamente es uno de los objetivos de la filosofía que se imparte en las universidades públicas. Por supuesto, los espacios académicos no son los únicos donde acontece la actividad filosófica, pero sí permiten darle continuidad a todas esas reflexiones que requieren de tiempo para ser procesadas. Esto requiere de la existencia de personas capaces de acompañar dichos procesos, es decir, profesoras(es) de filosofía. La práctica filosófica no puede reducirse exclusivamente a la docencia, pues los conocimientos y habilidades que trae consigo la filosofía ha llevado a que los y las filósofos se dediquen a muchas otras actividades que no tienen lugar únicamente en las aulas. No obstante, considero que la principal aportación que realizan todos y todas las filósofos es compartir su saber de una forma específica que no sólo pone en cuestión aspectos que, aparentemente, son obvios o incuestionables, sino que se construyen constantemente en colectividad, pues su propio saber se nutrió del diálogo para generar posibles respuestas a un problema.

La filosofía académica trae consigo sus propias dificultades. Por un lado, la poca oferta laboral en el ámbito académico muestra la disminuida importancia que se le ha dado a la práctica filosófica como un pilar en la formación de las personas, la cual podría comenzar desde la infancia hasta la vejez. Éste es un asunto que puede atenderse desde los proyectos de nación de un gobierno y desde los organismos facultados en una democracia para hacer una apuesta por la filosofía en un proyecto educativo. Crear una "Universidad sin condición", por retomar la propuesta del filósofo argelino Jacques Derrida, implicaría contar con la "libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición" que permita tanto a profesores(as) como a alumnos(as) el derecho de contar con un espacio público en donde

pueda surgir la posibilidad de generar preguntas, discusiones y propuestas desde la reflexión que la filosofía puede ofrecer.¹

Por otro lado, la existencia de la filosofía académica pone sobre la mesa la cuestión acerca de si la filosofía es una técnica que puede enseñarse, es decir, si puede situarse como una más de las disciplinas cualificadas en términos de habilidades, competencias, conocimientos y actitudes. Las respuestas a esta problemática sólo pueden tener lugar en la universidad, pues ahí se ponen en práctica diferentes formas de compartir el conocimiento que pueden llegar a negar, afirmar o modificar las formas en las que es conveniente evaluar cómo se hace filosofía. Pero si, como afirmamos anteriormente, la filosofía es una de las pocas esferas que pone en cuestión su propia práctica, habría que arriesgarnos a intentar definirla y pensar cómo puede tener lugar actualmente en la educación pública. Ahí es donde se comparte esa posibilidad de cuestionar todo desde un acompañamiento que reduzca la angustia ante la incertidumbre.

Entonces ¿es la filosofía una técnica?, ¿puede aprenderse como tal? Quizá una de las habilidades que pueden distinguirse de la práctica filosófica es lograr dar palabra de una forma estructurada y profunda a aquello que pensamos, es decir, llevando a sus fundamentos toda pregunta y conceptualización. A esto se suman otras preguntas sobre la forma en que tenemos acceso a los textos con los que comenzamos el análisis de ideas y argumentos de pensadoras(es) que, en momentos distintos de la historia y en geografías diferentes, han pensado filosóficamente. ¿Cómo se traduce la filosofía? Por un lado, a partir de los textos que fueron escritos en griego, latín, alemán, por mencionar sólo algunos, que nosotros leemos en español y, por otro lado, la enseñanza misma como un acto de traducción del sentido; dos procesos en los cuales se juega parte de la especialización que adquieren las personas que deciden estudiar filosofía pero que no sólo se ciñe a esta instancia. Si bien la importancia de la filosofía es mostrar la manera como se despliega el pensamiento abstracto, también es esencial tener las habilidades para saber escuchar a nuestro tiempo y poder ofrecer respuestas a los problemas que afectan nuestra vida colectiva. Comprometerse con nuestro tiempo significa poder darle sentido, es decir, abrir un diálogo con los otros. Eso es lo único que tenemos como horizonte en la enseñanza de la filosofía.

II

Enseñar a pensar no es insignificante, pues se trata de un vínculo que graba en la memoria del profesor(a) y del alumno(a) múltiples relaciones que tomarán forma de escritura y un atreverse a tomar la voz. Como vimos anteriormente, la enseñanza puede situarse en el salón de clases, aunque no es necesario localizarse en tal espacio, ya que éste se crea según la articulación que genere la colectividad de filósofos(as). Al interior de cada uno de estos posibles espacios, se crean vínculos a

1 Jacques Derrida, *La universidad sin condición* (Madrid: Trotta, 2002), 9-10.

través de los cuales se intercambian y circulan sentidos: es así como se forma una comunidad.

Sólo somos y existimos en comunidad. Jean-Luc Nancy, filósofo francés que falleció en 2021 y dedicó gran parte de su vida a la reflexión sobre la comunidad, nos dice: “La comunidad nos es dada –o somos dados y abandonados conforme a la comunidad: es un don para renovar, para comunicar, no es una obra que hacer. Pero es una tarea, cosa diferente –una tarea infinita en el corazón de la finitud.”² Esta manera de entender a la comunidad en relación con aquellos vínculos que se forman entre las personas interesadas en filosofía, nos deja ver que hay algo de nosotros que también se ofrece al momento de compartir nuestro pensamiento con aquellos que nos escucha e interpelan. Pensar este compartir como un “don”, es decir, aquello que se da casi como un deber, está implicado en la etimología misma de comunidad. Así lo muestra Roberto Esposito, lector de Nancy, quien encuentra una relación entre el donar y la comunidad en la etimología del término latino *communitas*, el cual puede evocar dos sentidos: el primero, relacionado con la palabra griega “*koinos*”; el segundo, latino, con *munus* (arc. *moinus*, *moenus*) [...] que indica una caracterización «social».³ Este término tiene tres probables significados que, a pesar de ser diferentes entre sí, dan luz a la idea de “deber”: *onus*, *officium* y *donum*. De los dos primeros se derivan palabras como: obligación, función, cargo o puesto, mientras que *donum* nos lleva al sentido del don, que se da precisamente en relación con un deber:

el don que se da porque *se debe dar y no se puede no dar* [...] indica sólo el don que se da, no el que se recibe. [...] No implica de ningún modo la estabilidad de una posesión –y mucho menos la dinámica adquisitiva de una ganancia–, sino pérdida, sustracción, cesión. [...] La gratitud que exige nueva donación.⁴

Así, el *munus* se revela como algo que no podemos reservar para nosotros mismos porque no somos totalmente propietarios de aquello que donamos. Lo mismo sucede cuando compartimos con otros nuestras ideas: hay, en el diálogo, una continua afectación que hace difuso el límite para discernir cómo surgen las ideas. Es entonces cuando puede surgir una comunidad en la que haya una reciprocidad del dar y un compromiso por compartir una preocupación común. En la filosofía, esas preocupaciones son diversas, pero recaen siempre en la importancia de lograr entender conjuntamente un problema, por dismantelar los supuestos que parecen ser obvios y aceptados.

Hay un deber del don en el que la filosofía encuentra su necesidad de comunidad y de mantener y cuidar los espacios que se han logrado crear para su enseñanza. Esa es una tarea que corresponde pensar a toda la comunidad filosófica y que se devuelve como un agradecimiento a todos aquellos que han antecedido en

2 Jean-Luc Nancy, *La comunidad inoperante* (Santiago de Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales, 2000), 47.

3 Roberto Esposito, *Communitas* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003), 26.

4 *Ibid.*, 28.

esa tarea. Ahí tiene su lugar la relación entre gratitud y don pues, como propone Derrida leyendo a Nancy, hay una afinidad entre el alemán *denken* (pensamiento) y *danken* (gracias); así como entre *thinking* y *thanking*.⁵ El agradecimiento se da cada vez que alguien comparte su pensamiento y comienza con ello la oportunidad de establecer un vínculo de reflexión que puede derivar en la creación de una comunidad.

La transmisión del conocimiento no se realiza con miras a su consumación, pues esto clausuraría la posibilidad de crear sentido. Por eso, la enseñanza del pensamiento filosófico conlleva una ardua tarea que exige aprender a escuchar, leer, escribir y traducir. Éstos son los desafíos que encaran no solamente los estudiantes o los maestros, sino cualquiera que se atreva a pensar. La pregunta sobre cómo aprendemos a pensar implica también cómo se crea nuestro propio camino de formulación de ideas, de las discusiones que atravesaron nuestros intereses e interpelaron nuestra propia vida. De ahí que el estilo en que se formulan las preguntas y de la forma en que se escribe sea propio de cada alumna(o) que logra apropiarse de la enseñanza de sus maestras(os). Filosofar se revela como un estilo que abre diversos sentidos y se relaciona directamente con un *ethos* y una *praxis*. Tal es la importancia de la inscripción que se hace en la enseñanza, pues puede abrir sentidos o, por el contrario, terminar con ellos.

La actividad filosófica es, entonces, una constante apertura al otro para lograr entender los problemas más cercanos a nuestra vida, pero también aquellos que no lo parecen. En ese sentido, es importante considerar qué tipo de comunidades forma la filosofía, pues nos vemos obligados a preguntarnos si se hace lo suficiente para distribuir el conocimiento o reflexiones generados en las aulas, en las universidades o en los congresos; nos lleva, incluso, a interrogarnos por el propósito de la escritura misma: ¿a quién va dirigida?, ¿quiénes la leen?, ¿cuánta recepción tiene lo que se produce?, ¿toda esa producción debe quedarse únicamente en la misma institución que la genera o se puede conversar también con otros?, ¿qué comunidades y espacios queremos crear?

En ese donar nuestras ideas y entrar en un diálogo, la enseñanza se encuentra abandonada al movimiento del pensamiento, en donde nos hallamos expuestos tanto a los otros como a nosotros mismos. Esto implica hacernos cargo del propio peso de nuestro pensamiento. La responsabilidad del pensamiento se encuentra donde se vislumbran las paradojas, los límites en donde parece borrarse la diferencia entre el contacto y la censura; es en esos bordes donde el pensamiento tiene que saber sopesarse y evaluarse a sí mismo. Así, la enseñanza se muestra como el ejercicio de la responsabilidad del pensamiento. Esto se realiza a través de comunidades de pensamiento que deben ser creadas y cuidadas: uno de los espacios donde surge la posibilidad de que eso pase, aunque no sea el único, es –como lo he venido sugiriendo– la educación pública.

5 Jaques Derrida, *El tocar, Jean-Luc Nancy* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2011), 117.

III

Hablar sobre filosofía, su aprendizaje y enseñanza, en tanto vínculo existencial, no puede sino remitirme a mi propia experiencia dentro de este recorrido que me ha llevado desde temprana edad a vivir una serie de preguntas acompañadas de angustia. Estudié filosofía porque las explicaciones del mundo en las que me habían formado ya no eran suficientes. Por ejemplo, durante la niñez, al enfrentarme a la muerte de mi abuela tenía que entender que había una vida más allá o que, de alguna forma, ella permanecía en este mundo. En ese entonces, sólo podía entender la muerte de alguien tan querido como un momento injusto. Todavía no entendía, como lo haría después gracias a la filosofía, que la vida no es justa ni injusta en sí misma; que los procesos de muerte y vida acontecen sin que haya un valor moral detrás, es decir, nadie muere porque sea malo ni vive porque sea bueno. Así, el camino de la filosofía, particularmente las aportaciones nietzscheanas, lograron dejarme ver que la vida no tiene por sí misma un sentido dado de justicia ni de injusticia, sino que hay que crearlo colectivamente. De esta manera, podemos asumir la responsabilidad de nuestras creencias, hacernos cargo de los valores que hemos puesto en esta vida, de la forma en la que operan y de los efectos que tienen.

Me pregunto si haber contado con una educación filosófica desde la primaria hubiera influido en mis crisis existenciales que tuve a raíz del cuestionamiento de mis fundamentos católicos. Creo que es seguro que habría tenido otros asideros desde dónde enfrentar la cuestión de la muerte y la noción de la justicia. Es una experiencia angustiante andar por el mundo sin un acompañamiento de diálogo y cuestionamientos que implican el quiebre de paradigmas y creencias. Esta angustia, sin duda, puede tener múltiples expresiones que, en el mejor de los casos, desembocará en la lectura obsesiva de libros para encontrar una respuesta o, como comúnmente pasa, un apaciguamiento a través de la distracción, el olvido y evasión de esa angustia por cualquier clase de medio.

A lo anterior hay que sumar la cuestión de clase y acceso a escuelas donde, seguramente, hay una aproximación a la filosofía, la ciencia y el arte. En la educación pública no suele haber un empuje hacia la filosofía. Con suerte, durante la preparatoria, si se elige el área de artes y humanidades, es posible tener una pequeña introducción a ese mundo. Antes de entrar a mi último año en la preparatoria, yo no sabía que la filosofía era algo que se estudiaba ni tampoco que se podía sostener una vida dedicándose a ello. Simplemente no tenía referencias ni posibilidades de imaginarlo. Por ello, me parece fundamental contar en la educación pública con programas que introduzcan, desde la educación básica, los enfoques filosóficos, constituyendo una referencia para todo aquel niño, niña o niñx que encuentre en su experiencia de vida huecos sin resolver, preguntas sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea.

En ese sentido, se vuelven necesarias maestras(os) que puedan reconocer no solamente el papel de la angustia y acompañarlo, de manera ética, durante la infancia, sino que puedan crear diversas comunidades en las que se comparta el pensamiento. ¿Por qué una comunidad? Porque la filosofía no puede ser una actividad individual o aislada, que sólo otorgue respuesta a las propias preocupaciones. Va

más allá de lo particular y, aunque también lo toca, no puede dejar de remitirse a la experiencia y diálogo con los otros. Por esta razón, toda actividad del pensamiento tiene una responsabilidad social, ya que ha surgido de un contexto singular y es en un entramado histórico específico donde se le ha dado forma tanto a la preocupación como a la respuesta. Por lo anterior, la filosofía tiene que comunicar a la sociedad los caminos por los que han pasado todas sus reflexiones: es una invitación también a hacer filosofía y a pensar filosóficamente. Con suerte, alguien querrá aproximarse a la filosofía y descubrirá que es posible no sólo estudiarla, sino vivir de ella. Para esto es esencial la visibilidad de la comunidad que ha estado insistiendo en la importancia de la filosofía dentro de la educación pública. Entre estos esfuerzos no sólo deben mencionarse las labores docentes, sino también ejercicios de apertura democrática a la filosofía, como es su inclusión en el artículo 3º de la Constitución, fruto del trabajo del Observatorio Filosófico de México y la Asociación Filosófica de México, entre otros.

La filosofía ayuda a calmar la angustia o la acrecienta, pero esto depende del acompañamiento que se tenga y, especialmente, de sus posibilidades en el ámbito de lo público. De ahí la importancia de mantener abierto el camino a que sigamos generando colectivamente pensamiento, a que se compartan las angustias que atraviesan a las nuevas y a las viejas generaciones. Es la intersección de este encuentro lo único que puede ayudarnos a escuchar nuestro propio tiempo: atender las respuestas que se han dado anteriormente para, así, lograr entender aquéllas que explican nuestra actualidad. La importancia de la filosofía en la educación pública también tiene esta implicación –no sólo para los sectores sociales que, de otra manera, no hubieran tenido acceso a estudiarla–, sino que también es indispensable para que una sociedad construya una autorreflexión sobre su propia vida colectiva. Es decir, para hacernos cargo conjuntamente del deber de pensar, así como recibir y devolver el don que eso entraña. Pensar nuestro presente y comprender nuestro pasado sólo es posible si lo entendemos como un compartir el pensamiento en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Derrida, Jacques. *El tocar, Jean-Luc Nancy*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2011.
- _____. *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta, 2002.
- Nancy, Jean- Luc. *La Comunidad Inoperante*. Santiago de Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales, 2000.
- Esposito, Roberto. *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003

LA FILOSOFÍA Y LA VEJEZ

GUILLERMO HURTADO

Una larga tradición filosófica nos ha impulsado a imaginar al ser humano paradigmático. Es así que, por fuerza de esa manera de pensar, se llegó a la siguiente descripción: un hombre, no una mujer, de edad madura, ni niño ni anciano, varón sano y fuerte, que no puede ser obeso ni demasiado flaco, huesos fuertes, frente amplia, cabello abundante, rasgos nobles. Esta imagen del ser humano por antonomasia ha perdurado en nuestra antropología filosófica y, no sólo ahí, sino en nuestra memoria colectiva, desde tiempos inmemoriales. Su representación más acabada fue plasmada por Leonardo da Vinci en el famoso dibujo conocido como “El hombre de Vitrubio”. He ahí, se diría, el mejor espécimen humano. En contra de este añejo prejuicio se debe levantar una nueva filosofía de lo humano, que acepte que las mujeres, los niños, los ancianos, los enfermos, los discapacitados, los obesos y los flacos no son menos humanos que el dibujado por Leonardo da Vinci. En este ensayo, deseo avanzar por una de las líneas de esa nueva filosofía de lo humano: la filosofía de la vejez.

1. PARA UNA FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA VEJEZ

La pregunta tradicional sobre la vejez ha sido: ¿es la vejez un mal o un bien? En respuesta, la filosofía occidental de la vejez ha estado conformada, básicamente, por lamentos y consolaciones. El texto clásico de este género es *De senectute* de Cicerón.¹ En ese diálogo, el autor afirma que la vejez puede parecer un mal porque nos aparta de las actividades preferidas, debilita el cuerpo, nos priva de casi todos los placeres y nos acerca a la muerte. Cicerón afirma que ninguno de esos supuestos males lo son en verdad. La vejez no sólo no es mala, sino que puede resultar agradable y, por lo mismo, deseable. Ante la posición casi optimista de Cicerón, contrasta la francamente pesimista de Norberto Bobbio en su propio *De senectute*.² Bobbio observa que Cicerón escribió su libro cuando apenas tenía sesenta y dos

1 Marco Tulio Cicerón, *De senectute* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2018).

2 Norberto Bobbio, *De senectute* (Madrid: Taurus, 1997).

años, pero que para un octogenario las cosas son muy distintas. Un viejo de esa edad es lento, torpe, le cuesta aprender y, por lo mismo, no puede estar actualizado dentro de una sociedad que cambia demasiado rápido. Eso lo hace un interlocutor aburrido. El viejo sólo tiene su pasado, pero la memoria se le enreda y se le pierde. Y como ya no tiene futuro, su vida se reduce a un estrechísimo presente. Todavía en nuestros días, la aproximación más recurrida al tema de la vejez pasa por el camino trazado por Cicerón. Por ejemplo, en su libro reciente *Envejecer con sentido*, Martha Nussbaum y Saul Levmore privilegian las cuestiones personales sobre otras que también abordan, aunque no de manera central, como las de la pobreza y la desigualdad.³ Mi aproximación a la filosofía de la vejez será diferente a la de los autores antes mencionados.

Si la pregunta tradicional sobre la vejez ha sido la de si es un mal o un bien, me parece que hoy en día la pregunta debería ser otra: “¿es justa la situación de los ancianos en la sociedad?” Esta pregunta siempre ha sido relevante, pero hoy lo es más que nunca. La pirámide generacional de la humanidad se ha modificado dramáticamente. Cada vez hay más ancianos y cada vez son más longevos. La reflexión sobre la vejez debe dejar de restringirse al campo de la filosofía moral para pasar al de la filosofía política. Las preguntas clave de la filosofía política, como la de cuál es la sociedad justa o cuál es la mejor forma de gobierno, tendrían que replantearse sobre la base de que el promedio de edad de la sociedad se ha elevado. Por ejemplo, cuando John Rawls se planteaba el velo de la ignorancia para imaginar una sociedad justa, tal parece que los sujetos postulados no eran ni niños ni ancianos, sino adultos que todavía tenían fines, proyectos, metas por cumplir.⁴ La edad –al igual que el género– es una premisa que no puede faltar en la nueva filosofía política.

Simone de Beauvoir es recordada como la filósofa que le dio impulso a la filosofía feminista con su obra seminal *El segundo sexo*.⁵ También debería ser recordada como la filósofa que le dio otro giro a la filosofía de la tercera edad con su obra *La vejez*.⁶ El libro es largo, repleto de datos históricos, antropológicos y sociológicos, pero lo que lo distingue es que plantea el tema de la vejez como uno estructural, es decir, como un problema que va más allá de lo subjetivo, biográfico o psicológico. Al develar las causas socio-económicas del proceso de deshumanización de la vejez, Beauvoir nos descubre que el problema debe entenderse como uno político *tout court*. Beauvoir denuncia la discriminación que padecen los ancianos en un mundo regido por el egoísmo, el productivismo y el consumismo. Para el capitalismo, el viejo ya no sirve: no produce y casi no consume. Sin embargo, Beauvoir es muy cuidadosa de marcar las diferencias que hay entre las experiencias de la vejez en diversas condiciones. La vejez del rico no es igual que la del pobre. La del hombre tampoco es igual a la de la mujer. Debemos cuidarnos de caer en abstracciones.

3 Martha Nussbaum y Saul Levmore, *Envejecer con sentido. Conversaciones sobre el amor, las arrugas y otros pesares* (Barcelona: Paidós, 2018).

4 John Rawls, *Teoría de la justicia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1979).

5 Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (Madrid: Cátedra, 2005).

6 Simone de Beauvoir, *La vejez* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1970).

El segundo sexo dio pie a una nueva ola del movimiento feminista. Sin embargo, *La vejez* no ha propiciado algo equivalente para los ancianos. En Europa han aparecido, muy discretamente, partidos políticos que luchan por los intereses de la tercera edad, en especial, de los jubilados, pero todavía no hay un movimiento político que exija sus derechos a nivel nacional y global. Los ancianos tienen que movilizarse como una fuerza política dentro de la democracia contemporánea. Para ello, deben organizarse. Si no lo hacen, estarán condenados a seguir siendo tratados como lastres, como desechos. No se trata de promover una guerra entre las generaciones: viejos contra jóvenes. La lucha contra la deshumanización de los ancianos debe ser una lucha de todos porque lo que defiende no es sólo nuestro futuro individual, sino la dignidad humana en su conjunto. Tampoco se trata de instaurar una gerontocracia, como postulaba Platón en *La República*, sino de que, en una sociedad democrática, los ancianos tengan el poder efectivo para corregir las injusticias que se cometen en contra de ellos.⁷

2. DISCRIMINACIÓN, SEGREGACIÓN Y ELIMINACIÓN DE LOS ANCIANOS

El punto de inflexión de la nueva filosofía de la vejez debe ser el proceso de *deshumanización* al que están sometidos los viejos en la sociedad actual. Nos enfrentamos a una progresión negativa que comienza con la *discriminación*, avanza hacia la *segregación* y culmina con la *eliminación* de los ancianos. Los procesos de discriminación, segregación y eliminación de grupos marginados muchas veces empiezan con lo que se plantea como una inocente observación cuantitativa: son muchos. Es así que, en varios momentos de la historia, se ha dicho que hay muchos gitanos, negros, musulmanes, cristianos, homosexuales, etc. A partir de esta observación sesgada sobre una colectividad, se procede a quitarles derechos, después se les separa del resto de la sociedad y, por último, se les elimina de diversas maneras.

Hasta hace poco, los ancianos eran relativamente pocos. Con el cambio de la pirámide poblacional, ahora se afirma –cada vez con menos sutilezas– que hay *demasiados* de ellos. Ante esta queja se esboza una estrategia perversa –que hasta ahora ha permanecido soterrada– que se plantea por medio de tres grados de deshumanización de los viejos: tratarlos como *minusválidos*, como *indeseables* y, por último, como *lastres*.

Se dice que los viejos son conservadores y, por lo mismo, inclinan las votaciones sin considerar los intereses de los más jóvenes. La solución es que se les restrinja el voto o, incluso, que se les quite (como sucede con los niños, que no tienen ese derecho porque se supone que no tienen las condiciones para ejercerlo de manera responsable). Se dice que unos pocos viejos acumulan demasiado capital que no se puede usar para beneficio de la sociedad. La solución es que se les arrebate el control de sus bienes para que los más jóvenes hagan mejor uso de ellos (aquí tam-

⁷ Platón, *La República* (México: UNAM, 1972).

bién hay una analogía con los niños, que no pueden tomar decisiones acerca de sus bienes). Se dice que la mayoría de los viejos ya no producen riqueza. Son una carga financiera para el resto de la sociedad. La solución es que se les corten sus pensiones hasta que lleguen al nivel mínimo de sobrevivencia. Lo mismo sucede con los servicios médicos. La solución es que los más jóvenes tengan preferencia sobre los ancianos cuando haya recursos limitados. Por ejemplo, si sólo hubiera una cama de hospital, se le debería dar a un adolescente en vez de a un nonagenario. Se dice que los viejos no sólo son una carga para el Estado, sino para las familias. No es justo, se afirma, que los hijos o los nietos tengan que ocuparse de los padres o los abuelos durante décadas. El tiempo y el esfuerzo que consume el cuidado de los viejos debería distribuirse de manera equitativa. Una solución es que se les recluya en asilos públicos o privados (he aquí el primer argumento a favor de la segregación). Se dice que los viejos son tontos, atrasados, obstinados, lentos. Son molestos. Son una carga emocional, una carga de tiempo, una carga de dinero, una carga de atención. Nadie quiere acarrear ese bulto. No lo merecemos. Por eso mismo, se diría, hay que enviar lejos a los ancianos, para que nosotros, los más jóvenes, los adultos con plenas facultades, podamos realizarnos, vivir a nuestras anchas, ser felices (he aquí otra versión del argumento a favor de la segregación). Por último, se dice que vivir de más es un mal. Los viejos deberían suicidarse o, por lo menos, dejarse morir. La sociedad debería promover la eutanasia como solución. El razonamiento es el siguiente: el viejo terco que decide seguir viviendo es un egoísta, porque consume recursos que podrían utilizar otros integrantes de la sociedad. Los viejos deberían ser solidarios con los demás y acabar con su vida, especialmente cuando han perdido su capacidad de seguir produciendo, creando o contribuyendo. Es así como llegamos al último nivel de proceso de deshumanización, el que trata a los ancianos como un lastre del que se debe desprender el resto de la sociedad.

Una pregunta que ha de plantearse ante este escenario es la de por qué los jóvenes y los adultos no hacen nada para cambiar el sistema que discrimina, segrega y elimina a los ancianos si ellos también serán víctimas de ese mecanismo cruel cuando sean viejos. ¿Acaso creen que al llegar a la vejez se salvarán de esos males? ¿O creen que tienen que aprovecharse de los beneficios del sistema mientras sean jóvenes o maduros? Y ¿por qué los ancianos que tienen poder político y económico no encabezan una rebelión en contra del régimen injusto que impera sobre la mayoría de los ancianos? ¿Cuál es la racionalidad detrás de esta conducta?

3. SUJETO Y OBJETO DE LA FILOSOFÍA DE LA VEJEZ

La filosofía de la vejez es parte de un proyecto más extenso: la filosofía de la vida humana. No se entiende la primera sin la segunda, ni la segunda sin la primera. Surge entonces la pregunta de cómo definir la vejez. Es común dividir nuestra existencia en cuatro etapas: niñez, juventud, madurez y vejez. El paso de una a otra no es abrupto: es un proceso continuo en el que los cambios se van dando gradual-

mente. Es por ello que una filosofía de la vejez debe estar ligada a una *filosofía del envejecimiento*. El proceso de envejecimiento comienza, en la mayoría de los seres humanos, alrededor de los cincuenta años. La experiencia de este proceso afecta a las personas de diferentes maneras. Una filosofía del envejecimiento plantea numerosas preguntas que tienen que ver con los cambios que sufren las relaciones que se dan entre nuestra persona y nuestro cuerpo; y los ajustes que hacemos a las expectativas, los compromisos y las responsabilidades que se desprenden de nuestro proyecto de vida. Se empieza a envejecer antes de ser un viejo, pero también se sigue envejeciendo una vez que uno ya es un anciano. Hay quienes distinguen entre una vejez temprana, *la tercera edad*, y una vejez tardía, *la cuarta edad*. La frontera entre ambas se traza, aproximadamente, a los ochenta años. Las diferencias entre estos dos periodos de la vida humana no pueden ser ignorados por una filosofía de la vejez.

Además de la distinción anterior, me parece que conviene plantear una *filosofía de la senilidad* como un conjunto de problemas diferente a los de la filosofía de la vejez. Hay ancianos de noventa años que poseen buena salud física y mental, y son autosuficientes. Pero hay ancianos, de cualquier edad, que no se bastan a sí mismos y padecen problemas de salud física y/o mental que requieren cuidados especializados. La filosofía de la senilidad supone una serie de problemáticas morales y sociales que involucran otros elementos: la responsabilidad de los parientes, el funcionamiento de las instituciones de salud, las acciones gubernamentales. En cada uno de estos casos, una filosofía de la vejez debe tomar en cuenta las diferencias de cultura, de género y de clase social. Aunque hay interrogantes filosóficas que conciernen a todos los ancianos por igual, hay muchas otras que deben especificar los parámetros anteriores.

¿Quién hace la filosofía de la vejez? Conviene comparar este caso con el de la filosofía de la niñez. La filosofía de la niñez no la hacen los niños, la hacen los adultos. De manera análoga, se podría observar que la filosofía de la vejez la hacen, normalmente, los adultos o, por lo menos, los ancianos de la tercera edad, no los de la cuarta y, mucho menos, los seniles. En respuesta, habría que insistir que los ancianos deben ser los sujetos de su propia filosofía. Ellos deberían tener la voz cantante, así como las mujeres la tienen en el feminismo o los grupos subalternos en la filosofía descolonizadora. Un problema para dar a los ancianos una voz en la filosofía académica es que las instituciones de educación superior, en donde normalmente se practica esa filosofía, tienen políticas, cada vez más estrictas, de jubilación obligatoria. Los espacios de la filosofía académica se le cierran a los filósofos de la tercera y, no digamos ya, de la cuarta edad. Este es uno de los problemas que debe abordar una filosofía de y para los ancianos. Insistir en que sean los viejos quienes determinen la agenda de la filosofía de la vejez no significa que dicha filosofía esté desvinculada de otras semejantes. Una filosofía de la vejez debe ser *interseccional*. Me parece que la relación con el feminismo es particularmente importante. Los ancianos no sólo tienen mucho que aprender de la lucha política de las mujeres, sino también de la filosofía teórica que se ha construido alrededor de ese movimiento.

4. UNA FILOSOFÍA PARA LA VEJEZ

En su *Carta a Meneceo*, dice así Epicuro:

Que nadie, por joven, tarde en filosofar, ni, por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma. El que dice que aún no ha llegado la hora de filosofar o que ya pasó es semejante al que dice que la hora de la felicidad no viene o que ya no está presente. De modo que han de filosofar tanto el joven como el viejo; uno, para que, envejeciendo, se rejuvenezca en bienes por la gratitud de los acontecidos, el otro, para que, joven, sea al mismo tiempo anciano por la ausencia de temor ante lo venidero.⁸

Esta doctrina de Epicuro sigue siendo, me parece, la norma que debe guiarnos en la enseñanza de la filosofía. Aprender a filosofar es una manera de aprender a ser humano. Nunca es demasiado temprano ni demasiado tarde para aprender filosofía.

Hay una manera de entender la filosofía como una actividad profesional de alta especialización. Vistas así las cosas, sólo unos pocos talentos pueden dedicarse a ella. No es correcto, desde esta perspectiva, enseñar filosofía a los niños o a los adolescentes. A la filosofía se llega en la juventud, cuando se ha estudiado antes otras disciplinas y se tiene la madurez intelectual y académica suficiente para aprender sus difíciles métodos, comprender sus hondas preguntas y pensar con el rigor indispensable para abordar sus complejidades y sutilezas. La filosofía no es para todos, es para un pequeño grupo de personas con las capacidades para cultivarla al nivel más alto.

En contra de esta concepción academista, especialista y, a fin de cuentas, elitista del estudio de la filosofía, yo defiendo una concepción más amplia, adecuada a cada periodo de la vida y, sobre todo, más democrática.⁹ La filosofía es una acompañante de la vida: desde que uno comienza a razonar, en la infancia temprana, hasta que uno deja de razonar, cuando la enfermedad o la muerte ya no nos lo permite. El proyecto de la filosofía para niños ha avanzado mucho, pero el de la filosofía para ancianos ha sido poco desarrollado. Una diferencia, entre muchas otras, entre la filosofía para niños y la filosofía para ancianos es que la primera se contempla, por lo general, dentro del entorno escolar. Los materiales educativos se piensan para que se ofrezcan en el aula, bajo la dirección de un docente. Esto no sucede con la filosofía de la vejez, porque a los ancianos se les excluye, a veces de manera explícita y, a veces, de manera implícita, de los espacios de aprendizaje escolarizado. Una solución a este problema sería la de abrir programas de estudio para ancianos en universidades, colegios y escuelas. Por ejemplo, en la forma de cursos o diplomados. Otra opción es que en los sitios en donde se reúnen los an-

⁸ Epicuro, "Carta a Meneceo," Noticia, traducción y notas de Pablo Oyarzún, *Onomaizen*, 4 (1999): 403-425.

⁹ Cfr. Guillermo Hurtado, *México sin sentido* (México: Siglo XXI, 2011).

cianos, por ejemplo, en casas de la tercera edad, asilos temporales, casas de la cultura, etc., se ofrezcan cursillos, conferencias, debates, charlas o los llamados cafés filosóficos, en los que se privilegia la conversación, para que los ancianos puedan aprender y discutir entre ellos acerca de cualquier tipo de problemas filosóficos. El Estado no puede desentenderse de ofrecer un sitio para estas reflexiones, de la misma manera en la que no puede hacerlo de brindar educación pública, gratuita y laica a los niños y jóvenes. El derecho a la filosofía –que en México ha adquirido un carácter constitucional desde 2019– debe valer para todos por igual.

Se supone que a los niños se les enseña en la escuela a ser adultos, pero no hay una escuela en la que se enseña a los adultos a ser viejos. Podría decirse que la vida misma se encarga de darnos esa lección. Pero eso no es cierto. En el mundo de hoy cada vez eso es más difícil. Lo que se ve y se escucha en los medios es lo contrario: que la realización humana está en la juventud, que es a ella a la que debemos aferrarnos y que la vida más allá de ella es un territorio árido y agreste. Por lo mismo, la necesidad de una escuela para la vejez no puede soslayarse. No pienso en una escuela como las de los niños: con aulas y patios. Pienso en otro tipo de proyecto que tendrá que irse definiendo en los espacios extra-académicos que ya señalé arriba. Cualquiera que sea la forma que adopte, esa escuela del envejecimiento no podrá prescindir de la filosofía. No será esta una filosofía entendida como *meditatio mortis*, sino una filosofía entendida como *meditatio vitae*, una filosofía de la vida hasta su último suspiro.

BIBLIOGRAFÍA

- Bobbio, Norberto. *De senectute*. Madrid: Taurus, 1997.
- Cicerón, Marco Tulio. *De senectute*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2018.
- De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, 2005.
- _____. *La vejez*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1970.
- Epicuro. “Carta a Meneceo.” Noticia, traducción y notas de Pablo Oyarzún. *Onomai-zen*, 4 (1999), 403-425.
- Hurtado, Guillermo. *México sin sentido*. México: Siglo XXI, 2011.
- Nussbaum Martha y Levmore Saul. *Envejecer con sentido. Conversaciones sobre el amor, las arrugas y otros pesares*. Barcelona: Paidós, 2018.
- Platón. *La República*. México: UNAM, 1972.
- Rawls, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA EN MÉXICO: DE BARREDA A ZUBIETA

ATOCHA ALISEDA

1. INTRODUCCIÓN

En la historia de la lógica se suelen destacar las contribuciones más importantes de esta disciplina en la investigación básica, aunque se encuentre también estrechamente ligada tanto a sus aplicaciones como a su enseñanza. El desarrollo de esta última ha seguido una constante que ha perdurado por casi cinco siglos. Las preocupaciones didácticas en torno a la enseñanza de la lógica surgieron desde el momento en que su semilla vino a plantarse en estas tierras por personajes del llamado “Siglo de Oro de la lógica en México”.¹ Estos doctos en lógica, Alonso de la Veracruz, Tomás de Mercado y Antonio Rubio enseñaron, en la recién creada Real Pontificia Universidad, lo que era propio de la época: la silogística. Aunque cada uno de estos lógicos muestra matices en sus temas y preocupaciones, todos ellos tuvieron como objetivo fundamental el desarrollar técnicas que les permitieran transmitir de manera óptima la lógica a sus estudiantes.

Como veremos, es apenas en el siglo XIX que la educación en México experimenta una modificación profunda e irreversible que transforma la enseñanza de la lógica y que lo coloca en un lugar especial por ser pionero en su enseñanza en el nivel de bachillerato. En lo que respecta al siglo XX, para entender y situar el objeto de estudio que nos ocupa, es preciso ir un poco más atrás en el tiempo, hacia finales del siglo XIX, además de situar este desarrollo en un contexto más amplio. En lo que respecta a la concepción de la lógica a principios del siglo XX, hay dos muy distintas, una en el mundo anglosajón y otra en el hispanoparlante. Mientras que, en el primero, este siglo abre con la lógica como una disciplina esencialmente matemática, cuya misión es resolver las llamadas “paradojas modernas de la teoría de conjuntos”, en el segundo se presenta como la continuación de ideas de siglos

1 *Cfr.* Mauricio Beuchot y Walter Redmond, *La lógica mexicana en el Siglo de Oro* (México: UNAM, 1985).

anteriores: por un lado, la tradición escolástica, representada por la silogística y, por otro, la tradición positivista, en la cual la lógica es concebida como parte de la metodología de las ciencias. Este artículo enfatiza dos aspectos de la lógica en México: uno de ellos reside justamente en esta concepción positivista de fines del siglo XIX; el otro, en la llamada *lógica moderna*, esto es, en sus expresiones formales y en sus aplicaciones, aun cuando algunas de éstas van más allá de la lógica clásica, pero siempre dentro de sistemas con una caracterización matemática.

Este texto no ofrece un estudio ni histórico en sentido estricto ni tampoco exhaustivo; su objetivo es, más bien, el de ofrecer una visión panorámica del desarrollo de la enseñanza de nuestra disciplina desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, a través de una muestra de sus protagonistas en México. Nos referimos sobre todo a Gabino Barreda (1818-1881), Eduardo García Máynez (1908-1993), Eli de Gortari (1918-1991) y a Gonzalo Zubieta (1924-2021). Nos detendremos un poco más en el primero y en el último porque sus contribuciones a la enseñanza de la lógica han sido muy profundas: Barreda como introductor de la enseñanza de la lógica a nivel bachillerato y Zubieta como profesor de la lógica moderna en el nivel de bachillerato, además de ser el primer lógico profesional en México y formador de la primera generación de profesionales de la lógica generada en México.²

La lógica es una materia esencialmente interdisciplinaria y, en su desarrollo, participan filósofos, matemáticos, lingüistas e investigadores de la computación. Dada la naturaleza del libro en el que se inserta este texto, nos centraremos en la enseñanza de la lógica impartida por filósofos y también por matemáticos. A pesar de contar con varios artículos recientes muy valiosos sobre el desarrollo de la lógica en nuestra región, aún no hay suficientes estudios sistemáticos de los cuales echar mano. El antecedente de este texto se encuentra en *Apuntes para una historia de la lógica en Iberoamérica en el siglo XX*, publicado por la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.³

En lo que sigue presentamos los elementos de la lógica positivista de Barreda para continuar con la introducción de la lógica moderna en Hispanoamérica y proseguir con una panorámica de la enseñanza de la lógica en las tres últimas décadas del siglo XX, sobre todo con respecto a los libros de texto y programas de estudios de filosofía en México con itinerarios especializados en lógica. Finalmente, terminamos haciendo una excepción en nuestro periodo de estudio mencionando, de manera muy breve, el estado actual de la lógica en México, así como algunos logros de su didáctica en nuestro país, todo esto ya entrado el siglo XXI.

2 Debido al énfasis en la lógica moderna, dejamos fuera a la filosofía del lenguaje, incluyendo en ella a la filosofía analítica y también a la argumentación, aunque, naturalmente, con cierta frecuencia investigamos problemas comunes con estas otras áreas. Tampoco ahondamos en ciertos temas de filosofía de la lógica o históricos, ni profundizamos en cuestiones de la lógica que tocan a la epistemología, la filosofía de la ciencia o la computación.

3 Atocha Aliseda y Mara Manzano, "Apuntes para una historia de la lógica en Iberoamérica en el siglo XX," en Reyes-Mate Rupérez, Manuel, et. al., coords. *Filosofía Iberoamericana del siglo XX*, vol. 1, *Filosofía teórica e historia de la filosofía* (México: Editorial Trotta, 2005), 101-170.

2. DE LA LÓGICA COMO METODOLOGÍA A LA LÓGICA MATEMÁTICA

A fines del siglo XIX, la influencia cultural predominante en Latinoamérica se encuentra marcada por el positivismo francés propuesto por Auguste Comte (1798-1857). Es éste, especialmente, el caso en la Argentina, Chile, Brasil y México. La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM en 1867 está inspirada en el sistema comtiano, el cual se pone en práctica de una manera muy peculiar, diseñada por uno de los principales introductores del positivismo, Gabino Barreda, fundador y primer director de la ENP.

La corriente positivista, en esta época, es fundamentalmente latinoamericana.⁴ No es la influencia cultural española la que predomina, sino la francesa, a través del positivismo de Auguste Comte. Aunque también está marcado por su contraparte en Inglaterra, el empirismo radical inglés, a través de la lógica de John S. Mill (1806-1873) y del positivismo de Alexander Bain. Aparece el primer libro de texto de lógica en español: *Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva* (1903), del mexicano Porfirio Parra (1854-1912). Este libro es producto de una visión metodológica de la lógica, la cual está caracterizada por “la ciencia de las operaciones del espíritu aplicadas a calificar las pruebas.”⁵

LA LÓGICA COMO METODOLOGÍA: EL PLAN DE ESTUDIOS DE GABINO BARREDA

En 1867, el gobierno de Benito Juárez resolvió tomar en sus manos la educación pública, desde la primaria hasta la profesional, con la firme decisión de hacer de ella el instrumento que permitiera sacar al pueblo de la ignorancia en la que se encontraba sumido después de un prolongado periodo de guerras civiles. Dicta una ley para tal efecto y encomienda a miembros de su gabinete llevar a cabo una renovación profunda y efectiva de la educación. Uno de los frutos aun perdurables de la ley es La Escuela Nacional Preparatoria, que abre sus puertas aquel mismo año de 1867.

4 Para un análisis a profundidad del positivismo en México y Latinoamérica, véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia* (México; Fondo de Cultura Económica, 1968); Guillermo Hurtado, *El búho y la serpiente. Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX* (México: UNAM, 2007); Charles Hale, *La transformación del liberalismo en México a fines el siglo XIX* (México: Fondo de Cultura Económica, 1936); y Susana Nuccetelli et al., *A Companion to Latin American Philosophy* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2010), especialmente los capítulos de Oscar Martí, “Early Critics of Positivism”; y Guillermo Hurtado, “The Anti-Positivism Movement in Mexico,”; además de Santiago Ramírez y Robert Cohen, *Mexican Studies in the History and Philosophy of Science* (Dordrecht: Kluwer, 1995); muy en particular el capítulo de Beller, “Logic in Mexico”.

5 Porfirio Parra, *Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva* (México: Tip. Económica, 1903), 21. Nótese que, poco después, Bertrand Russell (1872-1970) y Alfred Whitehead (1861-1947) editan la primera edición en tres volúmenes de sus *Principia Mathematica* (1910, 1912, 1913), en los cuales, a partir de ciertas nociones básicas de la lógica y la teoría de conjuntos, se pretendía deducir la totalidad de las matemáticas.

La lógica ocupa un lugar destacado en el nuevo plan de estudios de la ENP, cuyo autor fue precisamente Gabino Barreda, quien la sustituye por la sociología en el sistema comtiano de las ciencias. A continuación, destacamos las motivaciones que lo llevaron a conformar tan peculiar plan que ha hecho de México una singularidad en lo que a la enseñanza de la lógica a nivel bachillerato se refiere. Su pretensión era la de ofrecer un conocimiento enciclopédico y uniforme en todas las áreas, con un programa totalmente secular, organizado alrededor de la lógica y las matemáticas.⁶

El plan de estudios Barreda, según se lo hace saber a Mariano Riva Palacio, fue arreglado de modo que:

se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica interponiendo entre ambos el estudio de las ciencias naturales, poniendo en primer lugar la cosmografía y la física, luego la geografía y la química, y por último, la historia natural de los seres dotados de vida, es decir la botánica y la zoología.⁷

A la base del plan de Barreda no se puede encontrar nada más que la enseñanza de las matemáticas, ya que éstas, en su opinión: “partiendo de un cortísimo número de verdades fundamentales, llegan de consecuencia en consecuencia, por medio de la más irreprochable ilación, hasta las verdades más remotas y a veces inesperadas, pero no por eso menos seguras, [por ello] serán siempre la mejor escuela en que todos podrán aprender las verdaderas reglas prácticas de la deducción y del silogismo”.⁸ Para Barreda, el entendimiento humano sólo puede seguir dos caminos en la investigación de la verdad: la inducción y la deducción y su plan, visto por él mismo, no es más que un curso práctico de lógica que los alumnos realizan al pasar del estudio de una ciencia a otra; ello es para Barreda la mejor preparación que pueden tener los alumnos para posteriormente realizar un curso teórico y abstracto de lógica, en el que los alumnos pudiesen discernir y apreciar de manera debida todas las dificultades que entrañan las cuestiones referentes al método.

El estudio de la lógica en la ENP comienza siendo ya novedoso y se contrapone al del antiguo sistema en el que “un curso de lógica se reducía a un estudio elemental del procedimiento de deducción, con el cual no se lograba otra cosa... [que] pervertir el espíritu y corazón de los jóvenes acostumbrados a gastar su tiempo en cuestiones impertinentes”.⁹ El divorcio entre la lógica y la ciencia moderna es, para Barreda, causa de errores en ambos campos, y cree que “el cultivo óptimo

6 En el caso del Brasil, asimismo, se introduce la lógica en su visión positivista, marcada por una visión integrada de conocimiento, hombre y sociedad. Los expositores importantes de esta visión la representan los profesores Euclides da Cunha (1866-1909) y Raimundo de Farias Brito (1862-1917), inspirados todos ellos en Alexandre Bain (1818-1903) y Herbert Spencer (1820-1903).

7 Gabino Barreda, *Estudios* (México: Biblioteca del estudiante universitario-UNAM, 1941), 5. Véase aquí la carta que Barreda dirige a Riva Palacio el 10 de octubre de 1870.

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*, 26.

de la ciencias experimentales y de observación, familiarizándolas con la lógica inductiva... podrán hacer la debida conciliación entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto.”¹⁰ Lo anterior es lo que llevó a Barreda a pensar que lo que debe constituir un buen curso de lógica es la combinación de esos “dos importantes métodos, o mejor, de estos dos procedimientos del método.”¹¹

En cuanto a los libros de texto utilizados en este plan de estudios, si bien la pretensión inicial fue la de utilizar libros de texto locales, escritos por los propios profesores de la ENP, en los casos de botánica y de lógica, esto no fue posible. En el primer caso, todas las obras relativas a la clasificación natural y botánica estaban escritas en latín; en el segundo, la lógica que se pretendía enseñar en las escuelas preparatorias no se había cultivado nunca antes en México. Para tener un texto propio de lógica, escrito y publicado en México, habría que esperar todavía 30 años.

La ENP comenzó sus actividades teniendo como primer maestro de lógica al propio Gabino Barreda, quien utilizó como libro de texto la obra de Alexander Bain, *Logique deductive et inductive* y una traducción de un resumen de la *Logica* de Mill, llevada a cabo por Ezequiel Chávez (1868-1946). La obra de Alexander Bain, como señala el propio autor en el prefacio, aspira a presentar un sistema completo de lógica de manera formal e inductiva. La obra inicia con un capítulo preliminar donde se exponen algunas doctrinas psicológicas relacionadas con la lógica, la naturaleza del conocimiento en general y la clasificación de las ciencias. Al ser este un capítulo introductorio, puede leerse con rapidez y superficialidad.

Por lo que respecta a la primera parte del libro (deducción), encontramos en ella la teoría general del silogismo y dos sistemas de álgebra de desarrollo reciente por aquel tiempo, los de Boole y de De Morgan. La segunda parte está dedicada al estudio de la inducción y, por ello, comprende los métodos de investigación inductiva y todas las cuestiones relacionadas que J.S. Mill considera comunes al problema de la inducción. Aunque el punto de vista de Bain está modificado con respecto al orden de la argumentación y la proporción de la discusión, y considera que su innovación más importante es la explicación de la ley de la causalidad utilizando la nueva teoría de la conservación de la energía, confiesa que “los puntos de vista de M. Mill sobre la inducción y la deducción son adoptados sin reserva,”¹² pues, en opinión de Bain, sólo los puntos de vista de Mill dan la mejor respuesta al problema del silogismo, además de ser los únicos que dotan de claridad y unidad a la lógica. Claridad y unidad que Barreda también buscaba para poder enseñarla a sus estudiantes.

Esta visión positivista, sin embargo, no es la única y encuentra una fuerte reacción en su contra. En los primeros años del siglo XX destaca, sobre todo, la presencia creciente de la fenomenología y la filosofía alemana. Un texto de lógica que recoge esta influencia y que fuera muy usado sobre todo en la enseñanza secundaria

10 *Ibid.*, 30.

11 *Ibid.*

12 Alexandre Bain, *Logique deductive et inductive* (París: Librairie Germer Baillière et Cie, 1881), XLII.

de la Argentina, es *Lógica y nociones de teoría del conocimiento* de Pucciarelli y Romero, publicado por primera vez en 1938 y reeditado durante varias décadas. Los autores reconocen que hay nuevos desarrollos en la lógica, al tiempo que justifican su enfoque: “La naturaleza elemental del libro justifica la ausencia de un examen aún sucinto de la logística y direcciones afines, así como de otros muy recientes desarrollos de la lógica.”¹³ En el caso de México, la reacción contra el positivismo, en el ámbito de la lógica, la encabeza un libro neo-kantiano, *La lógica de las ciencias*, publicado en 1938 por Francisco Larroyo (1921-1981) y usado en la enseñanza superior en filosofía hasta entrados los años setenta.

INTRODUCCIÓN DE LA LÓGICA MATEMÁTICA

David García Bacca (1901-1992) puede considerarse como el introductor de la lógica moderna en el mundo hispanoparlante, ya que ejerció una fuerte influencia en nuestra región. Es el primer cultivador de la lógica moderna en España a comienzos de los años treinta. Se forma en Alemania en la tradición positivista de la filosofía de la ciencia y es autor de trabajos originales de lógica, filosofía de la lógica y fundamentación de las matemáticas.¹⁴ En cuanto a sus textos de lógica, cabe destacar dos libros: *Introducció a la logística amb aplicacions a la filosofia i a les matemàtiques* (1934) e *Introducción a la lógica moderna* (1936). En 1936, cuando se desata la guerra civil en España, García Bacca es parte del exilio masivo de su intelectualidad. Se exilia inicialmente en Ecuador (1939-1942), posteriormente pasa una temporada en México para, después, establecerse de manera definitiva en Venezuela,¹⁵ en donde funda el Instituto de Filosofía en la Universidad Central de Venezuela.

García Bacca se une a los introductores de la lógica moderna en la región latinoamericana. Por una parte, en el Brasil, la lógica matemática la introduce Vicente Ferreira da Silva (1916-1963), quien en el año 1940 publica el libro *Elementos de lógica matemática*. En la Argentina, la introducción de la lógica matemática se debe a Gregorio Klimovsky (1922-2009), profesor de múltiples generaciones de lógicos y filósofos de la ciencia.¹⁶

Del Perú merece mención Francisco Miró Quesada Cantuarias Cantuarias (1918-2019) como el introductor y promotor de la disciplina. Inicia la enseñanza de la ló-

13 Eugenio Pucciarelli y Romero Francisco, *Lógica y nociones de teoría del conocimiento* (Buenos Aires-México: Espasa-Calpe, 1938), 9.

14 Gerardo Bolado, Julián Valverde, Camino Cañón y Bosch Roger, “La lógica matemática en España,” en Garrido, Manuel *et al.*, *El legado filosófico español e hispanoamericano del siglo XX* (Madrid: Cátedra, 2009). Dedicamos una sección muy detallada a sus contribuciones, algunas de las cuales aquí solo mencionamos de paso.

15 *Cfr. Ibid.*, 978.

16 Klimovsky coincidía en diversos grupos de discusión con Rolando García (1919-2012) y Mario Bunge (1919-2020) para debatir sobre los fundamentos de las matemáticas, de la lógica y de la física. *Cfr.* Gregorio Klimovsky, *Mis diversas existencias. Apuntes para una autobiografía* (Buenos Aires: AZ Editora, 2008) y Diana Pérez y Gustavo Ortíz-Millán, “Analytic Philosophy,” en Susana Nuccetelli *et al.* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2010).

gica matemática en el nivel universitario,¹⁷ al tiempo que realiza trabajo original en lógica jurídica. En Venezuela, destaca Francisco Arruza (1922-2000) quien, aunque no dejó obra escrita, también es un introductor temprano de la lógica matemática. En cuanto a Chile, merece mención Gerold Stahl (1934-2016), doctorado en Munich y quien ocupó la cátedra de Lógica en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile desde 1953.¹⁸ Posteriormente, Miró Quesada publica su segundo libro, *Iniciación lógica* (1958), un manual para la educación secundaria. Por otro lado, Stahl publica el texto *Introducción a la lógica simbólica* (1959) y Ferrater y Leblanc publican *La Lógica matemática* (1955), al parecer el primer libro de texto en español que se conoce sobre nuestra materia de estudios y que se usa en varios países de la región.

Poco después, en 1964, se publica el texto de otro de los pioneros en la introducción de la lógica, el chileno Juan Rivano (1926-2015), cuyo *Curso de lógica moderna y antigua* pasa a ocupar un lugar destacado en la enseñanza de la lógica de las universidades laicas. El manual de Rivano presentaba un curso de Lógica desde una perspectiva moderna, fuertemente inspirado en *Los métodos de la lógica* de Quine. Por otra parte, en el Brasil, en el año de 1966, Leonidas Hegenberg publica su libro *Lógica Simbólica*, el cual hoy día sigue siendo una referencia para los estudios elementales de la Lógica matemática. Hay otros manuales escritos por profesores de lógica en esta época, pero, dadas nuestras limitaciones de espacio, nos es imposible mencionarlos y, menos aún, reseñarlos todos.¹⁹

En el caso de México, como veremos más adelante, la introducción de la lógica matemática como campo de investigación tendrá que esperar la llegada de la siguiente década. Sin embargo, esta materia ya se enseñaba en la Universidad desde los años cincuenta. Merece especial mención Vera Yamuni (1917-2003), quien fuera discípula predilecta del prominente filósofo español exiliado José Gaos (1900-1969) y profesora en la UNAM, tanto de la ENP como de la propia carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. No era una especialista en lógica y le interesaban otros temas en la filosofía como la ética y el feminismo. Sin embargo, se le recuerda bien como profesora de lógica en todos estos espacios.²⁰

OTRAS LÓGICAS: JURÍDICA Y DIALÉCTICA

La región latinoamericana ha sido muy prolífica en el desarrollo de dos tradiciones que van más allá de la lógica clásica, la lógica paraconsistente y la lógica jurídica, además de ser la cuna de otra más: la lógica dialéctica. Dado el foco en México

17 Cfr. Francisco Miró Quesada, *Lógica* (Lima: Sociedad Peruana de filosofía, 1946).

18 Al parecer, este académico sale de Chile inmediatamente después del golpe militar en 1973.

19 Véase, para apreciar la extensa bibliografía de la sección sobre la materia, el estudio de Vicente Muñoz Delgado, “Los primeros manuales de lógica moderna, algunas monografías,” en *Para la historia de la lógica en España e Iberoamérica* (1939-1969) (Heredia Salamanca: Universidad de Salamanca, 1982), Sección III, 275-278.

20 Cabe mencionar que Yamuni posteriormente cursó la carrera de médico cirujano. Cfr. Guillermo Hurtado, *El búho y la serpiente*, 186.

del presente texto, solamente nos ocuparemos en describir las contribuciones de los mexicanos Eduardo García Máynez en la lógica jurídica y de Eli de Gortari en la dialéctica.²¹

La lógica jurídica está relacionada con aplicaciones de la lógica de la relevancia y de la lógica modal al derecho; Hispanoamérica es pionera en el mapa mundial en este tema y Eduardo García Máynez una figura central. Durante los años cincuenta y sesenta desarrolla y difunde su teoría de la Lógica jurídica.²² Su motivación y contribución original radica en la creación de un cálculo formal que exprese a la axiomática jurídica. Es interesante notar de su trabajo que combina, por un lado, la convicción de que existen ciertos principios necesarios y *a priori* de todo sistema normativo, los cuales pretende representar en la axiomatización y, por otro, un enfoque tradicional, a saber, el de la lógica jurídica como el estudio del juicio, el concepto y el raciocinio.²³ La propuesta formal de su sistema la desarrolla, de hecho, de manera independiente a otros investigadores, en particular de los siguientes trabajos de sus colegas latinoamericanos: Miró Quesada (1956) y Neri Castañeda (1954) y al propio von Wright (1916-2003), creador de la lógica de la relevancia en el mundo anglosajón.

Eli de Gortari introduce una nueva tradición estrechamente relacionada con el marxismo: la lógica dialéctica. Él fue uno de los primeros miembros del Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundado por Eduardo García Máynez a principios de los años cuarenta.²⁴ Introdujo la lógica dialéctica en los años cincuenta y escribió un libro para tal fin,²⁵ el cual, en 1959, se traduce al ruso y se usa en la entonces Unión Soviética. Es de notar que De Gortari continúa la tradición de la lógica como metodología de la ciencia tan presente en México desde fines del siglo XIX, pero, en este caso, a través de la lógica dialéctica. Asimismo, realiza investigación en la intersección de la lógica y el álgebra de Boole, en particular en aplicaciones al método materialista dialéctico.²⁶ En el año 1955, se crea el Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (SPCF) de la UNAM, fundado

21 Para detalles sobre las contribuciones del brasileño Newton da Costa en la lógica paraconsistente y del peruano José Miró Quesada, remitimos al lector a Atocha Aliseda y Mara Manzano, "Apuntes para una historia de la lógica".

22 Cfr. Eduardo García Máynez, *Introducción a la lógica jurídica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1951); Eduardo García Máynez, *Lógica del juicio jurídico* (México: Fondo de Cultura Económica, 1955); Eduardo García Máynez, *Lógica del concepto jurídico* (México: Fondo de Cultura Económica, 1959); Eduardo García Máynez, *Lógica del raciocinio jurídico* (México: Fondo de Cultura Económica, 1964).

23 Para más detalles sobre su obra, cfr. Guillermo Hurtado, *El búho y la serpiente*. Asimismo, véase Vicente Muñoz-Delgado, *Para la historia de la lógica en España e Iberoamérica*, donde se elabora una lista detallada de sus publicaciones en la materia, incluidas algunas en revistas alemanas.

24 Este centro es el antecedente del Instituto de Investigaciones Filosóficas, fundado en el año de 1945.

25 Eli de Gortari, *Introducción a la lógica dialéctica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1956).

26 Eli de Gortari, "La fase deductiva del método materialista dialéctico (fragmento)," *Diánoia: Anuario de Filosofía* (1955): 69-103. Para más detalles sobre su obra y trayectoria, Cfr. Walter Beller, "Logic in Mexico," en *Mexican Studies in the History and Philosophy of Science*, Ramírez y Cohen, eds. (Dordrecht: Kluwer, 1995), 1-23.

por un astrónomo y dos filósofos: Guillermo Haro, Samuel Ramos y Eli de Gortari. Su objetivo era integrar un grupo multidisciplinario dedicado a ampliar las comunicaciones entre la filosofía y la ciencia.²⁷ Eli de Gortari es así considerado el primer profesional de la filosofía de la ciencia en México.²⁸

LÓGICA MATEMÁTICA: LOS PRIMEROS PASOS EN INVESTIGACIÓN DE ZUBIETA

Como ha quedado descrito en la sección anterior, la lógica en la región, durante los años cincuenta, está conformada por sucesos dirigidos a la introducción de la disciplina que coinciden con la fundación de muchas las primeras facultades y escuelas donde la lógica encontrará su lugar. Los primeros años están marcados por noticias e iniciativas aisladas relacionadas con académicos formados, en su mayoría, fuera de sus países de origen y que, su regreso, impulsan la disciplina y contribuyen con libros de texto que se usan tanto en facultades de filosofía como de matemáticas. En la década siguiente se inicia ya en forma la investigación original en lógica en varios países de la región latinoamericana y, con ello, las relaciones con lógicos de otros países.

En cuanto a las relaciones con programas de estudio fuera de la región destaca el vínculo con el grupo de Lógica y Metodología de la Ciencia de la Universidad de California en Berkeley (EUA), en donde se encontraban lógicos de gran renombre como Leon Henkin y Alfred Tarski. Por otro lado, hay contactos con las Universidades de Princeton, Chicago y Harvard, donde se encontraban Alonzo Church, Paul Halmos (1916-2006) y Willard Van Orman Quine, respectivamente. Destacaremos, de manera particular, el trabajo en lógica matemática que realizara Gonzalo Zubieta Russi, quien regresa a México de Princeton tras una estadía de diez años en Estados Unidos²⁹ a fungir como el pionero de la lógica matemática en México.³⁰ Como estudiante de matemáticas, el primer acercamiento del Mrto. Zubieta con la Lógica fue en un seminario dirigido por el Dr. Carlos Graef (eminente físico pionero en el estudio de la gravitación) sobre el famoso libro de Hilbert y Ackermann *Principles of Mathematical Logic*. Posteriormente, estudió el libro de lógica matemática de Quine y entró en contacto directo con él. En 1949, Quine estuvo en México y, un año después, Zubieta presentaba la tesis *Sobre el cálculo funcional de primer orden con su aval*. En este trabajo, presenta una prueba alternativa al teorema de completud

27 Para más detalles, Cfr. Ruy Pérez-Tamayo, *Cinco experiencias académicas mexicanas* (México: El Colegio Nacional, 2006).

28 Cfr. Guillermo Hurtado, *El búho y la serpiente*; y Reyes Mate, Osvaldo Guariglia y Leon Olivé, *Filosofía iberoamericana del siglo XX. Filosofía teórica e historia de la filosofía. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (EIAF)* (Madrid: Editorial Trotta, 2005).

29 Entre otros los académicos que fueron a Berkeley se encuentran Newton da Costa (1929), Leonidas Hegenberg (1925) y Osvaldo Porchat Pereira (1933) del Brasil, Rolando Chuaqui Kettlun (1935-1994) de Chile y Edgar G.K. López Escobar de la Argentina.

30 Lo que sigue es un pequeño extracto de Carlos Torres y José Alfredo Amor, “Semblanza del autor,” en Gonzalo Zubieta Russi, *Lógicadeductiva (nivel licenciatura)* (Publicaciones electrónicas de la Sociedad Matemática Mexicana, 2002). URL: smm.org.mx

de la lógica de primer orden de Gödel. En palabras del profesor Zubieta: “Cuando terminé mi tesis, Quine me recomendó que se la enviará a Alonzo Church, editor del *Journal of Symbolic Logic*, para ser comentada en los *Reviews*. El encargo de hacer el *review* se le encomendó a Roberto Feys, profesor de Lovaina.”³¹

El trabajo de Zubieta pronto cruzó la frontera. En 1953, fue a Princeton para ocupar el cargo de ayudante de investigación de Alonzo Church.³² Su estancia en los Estados Unidos habría de ser más prolongada, pues en Chicago trabajó con Halmos sobre lógica algebraica y, de 1961 a 1962, lo hizo con Alfred Tarski en Berkeley, con quien aprendió la teoría de modelos recién desarrollada por éste. Su versatilidad e insaciable curiosidad lo llevaron a entablar vínculos académicos con Abraham Robinson, quien por aquel entonces desarrollaba el análisis no estándar sobre la base del teorema de compacidad.

Gonzalo Zubieta regresó a México en 1963. En el medio matemático mexicano, nadie más conocía el tema de su especialidad. Además, se consideraba, por un lado, que el tema era algo raro y de una dificultad excesiva y, por el otro, en la carrera de matemáticas, la lógica era una materia optativa a la cual no se acercaban muchos estudiantes. Así, después de haber trabajado con varios de los lógicos más importantes del siglo XX, Zubieta decidió dedicarse al análisis matemático, otra área de su interés, donde logró también importantes resultados. Sin embargo, cultivó la lógica en tanto que fue profesor de la primera generación de lógicos profesionales en la Facultad de Ciencias de la UNAM, siendo algunos discípulos suyos destacados José Alfredo Amor (1946-2011) y Carlos Torres.

El Mtro. Zubieta tuvo también un lugar destacado en la educación media superior. Elaboró el primer manual de lógica³³ y se dedicó a la enseñanza de la lógica en el nivel bachillerato por varias décadas más. Más adelante, comentaremos en detalle el contenido de uno de sus libros de docencia en lógica más recientes.

3. DOCENCIA DE LA LÓGICA E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA (1970-1999)

A partir de la década de los setenta, la enseñanza de la lógica se normaliza, se consolidan las facultades y escuelas universitarias que la incluyen y se fundan también algunos centros de investigación conectados con esta disciplina, creándose

31 Cfr., Gonzalo Zubieta, “Mi vida en la ciencia,” en *Forjadores de la Ciencia en la UNAM* (México: Coordinación de la Investigación Científica-Universidad Nacional Autónoma de México, 2003), 9. La reseña se encuentra en Robert Feys, “Review. Gonzalo Zubieta Russi: sobre el cálculo funcional de primer orden,” *Journal of Symbolic Logic* (1950): 200. Hay registro de que, en 1953, se celebró en México el Primer Congreso Científico Mexicano de Ciencias Físicas y Matemáticas, en donde Tarski presentó una comunicación, Cfr. Vicente Muñoz Delgado, *Para la historia de la lógica en España e Iberoamérica*.

32 En la introducción de su libro *Introduction to Mathematical Logic*, Alonzo Church reconoce su participación en el proyecto y su contribución con observaciones.

33 Gonzalo Zubieta, *Manual de lógica para estudiantes de matemáticas* (México: Trillas, 1968).

también vínculos institucionales con sociedades del extranjero. Asimismo, se organizan congresos y eventos académicos de carácter internacional. De manera paralela, sin embargo, se interrumpen de nuevo iniciativas y proyectos por razones políticas, sobre todo por la instauración de la dictadura militar en Chile y la continuación de la propia en la Argentina.

A continuación, mencionaremos algunos autores de los libros de texto usados en esta época, así como a algunos profesores, todos ellos formadores de estudiantes en lógica. Salvo una excepción, nos limitaremos a mencionar los que se producen en México, dado que, como ya lo hemos indicado, no podemos ser exhaustivos.

LOS LIBROS DE TEXTO: AUTORES Y PROFESORES

En la década de los setenta, los profesores Zubieta y De Gortari continúan reeditando los libros de texto con los cuales enseñaban.³⁴ De Gortari escribe varios manuales introductorios de lógica, mismos que usa para dar sus clases en la Facultad de Filosofía y Letras, en donde forma a varias generaciones de filósofos. En la Facultad de Filosofía y Letras, destaca el profesor Hugo Padilla Chacón, quien fuera profesor de lógica de muchas generaciones y traductor de la *Conceptografía* de Frege. Por otra parte, el profesor José Antonio Robles (1938-2014), especialista en George Berkeley, fue también profesor de lógica y teoría de conjuntos desde su regreso de la Universidad de Stanford en 1973, donde realizó sus estudios de doctorado. En la Facultad de Ciencias de la UNAM, destacan algunos discípulos del Mtro. Zubieta, muy en particular el ya mencionado Dr. José Alfredo Amor, quien publica su *Antología de lógica matemática* (1978).

En la siguiente década, se hacen otras contribuciones de naturaleza heterogénea, una de las cuales merece mención especial, aunque no se trata de un libro de texto: se trata de la *Antología de la lógica en América Latina*, editado por Francisco Miró Quesada y Roque Carrión en 1988. Esta obra es el resultado de un esfuerzo editorial llevado a cabo durante varios años, cuya finalidad era publicar investigaciones originales por lógicos de la región latinoamericana. Los editores se dan a la tarea de traducir (del inglés al español) algunos trabajos ya clásicos y de integrar otros más recientes y escritos originalmente en español o en portugués. Los artículos presentados cubren una amplia gama de temáticas: teoría de la demostración, de modelos, teoría de conjuntos, lógicas paraconsistentes, normativas, así como cuestiones de filosofía de la lógica. No están todos los investigadores del área representados, pero sí es una muestra muy representativa y de la más alta calidad de la investigación lógica en esta región.

En la década de los noventa, destacamos solamente un libro de texto, *Lógica elemental*, escrito por cuatro profesores de lógica de la Universidad Autónoma Metropolitana, editado por esta misma universidad, Fernández de Castro *et al.*³⁵

34 Eli de Gortari, *Principios de lógica* (México: Grijalbo, 1971); y Gonzalo Zubieta, *Lógica elemental* (México: ANUIES, 1973).

35 Max Fernández de Castro, Asunción Preisser, Luis Felipe Segura y Yolanda Torres Falcón, *Lógica elemental* (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1996).

Recordemos que decidimos no incluir ningún libro de texto publicado a partir del siglo XXI, por lo que terminaremos aquí nuestro recuento panorámico.

El examen de todos estos libros de texto muestra que la lógica que se enseña ya no es solamente la lógica de enunciados; se incursiona, también, en la lógica de predicados, en otras cuestiones de teoría de conjuntos, así como en aspectos filosóficos e históricos.

Los profesores de lógica forman a la primera generación de lógicos en sus países de origen y México no es la excepción. Sobre la tesis en lógica, solamente nos detendremos a mencionar que la primera de la que se tiene registro en la UNAM data del año de 1942: la tesis titulada *Lógica matemática* de Enrique Bustamante, quien la presenta para obtener el grado de maestría del programa de ciencias matemáticas de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Posteriormente, las tesis de lógica matemática en nuestras universidades no sólo son propias de las facultades de filosofía y de ciencias, sino también de las de computación. Lamentablemente, no podríamos dar cuenta, ni remotamente, de todas ellas.³⁶

LA LÓGICA DEDUCTIVA DE ZUBIETA

Apenas entrado en siglo XXI, en el año 2002, la Sociedad Matemática Mexicana (SMM) inaugura su serie *Textos* en sus publicaciones electrónicas, con el libro *Lógica deductiva de Zubieta*. A continuación, reproduzco parte del prólogo que escribí entonces:

El libro que el lector tiene frente a sus ojos es excepcional por varias razones. En primer lugar, combina la silogística aristotélica con la demostración formal basada en la axiomática matemática y de esta forma el autor no sacrifica ninguna de las caras de la lógica. Su enfoque original introduce al alumno a la lógica en su tradición sintáctica haciendo uso de las formas silogísticas aristotélicas demostrando la validez de las inferencias dentro del esquema de prueba formal deductiva, ofreciendo con esto una presentación de la lógica aristotélica de manera rigurosa. El autor ilustra diversas formas de demostración (directa, indirecta, por casos) con ejemplos cotidianos, lo cual conforma el contenido del capítulo I. El capítulo II presenta este enfoque en el álgebra de conjuntos y el capítulo III lo hace a través de los tipos y propiedades de la noción de función matemática, lo cual además es el ingrediente necesario para preparar al estudiante para el enfoque semántico de la lógica (lo cual no está cubierto en este libro). El último capítulo, el IV, está dedicado a presentar este enfoque en la geometría euclidiana, el sistema deductivo por excelencia. En segundo lugar, este libro tiene la particularidad de poner en contacto al estudiante directamente con el lenguaje de la lógica de predicados, sin antes cubrir en su totalidad la lógica proposicional, como usualmente se hace. Esto se logra naturalmente porque la forma lógica de los enunciados que conforman los silogismos involucra cuantificadores. Sin embargo, cabe recordar que el lenguaje

³⁶ Para una base de datos de las tesis presentadas en la UNAM (Tesiunam), referimos al lector al siguiente portal electrónico: bidi.unam.mx

de la silogística aristotélica sólo permite cuantificación simple, esto es, expresiones con un solo cuantificador. Aun así, es una virtud que en un texto introductorio de lógica se exponga al lector al lenguaje de la lógica de predicados. En tercer lugar, este libro es único por la forma en que enseña la lógica. El tono en que está escrito invita al lector a reflexionar sobre la manera de hacer demostraciones formales. Su presentación es muy didáctica y recuerda a otros libros con enfoques poco comunes (e.g. Polya, 1986) donde se presenta a la matemática como una actividad dinámica y creativa en donde el énfasis está en la manera de hacer demostraciones más que en presentarlas como productos atemporales y acabados. Este tipo de presentación sólo se logra después de muchos años de experiencia en la enseñanza de la lógica, lo cual podemos corroborar por los otros textos de lógica de este autor.

Este libro ofrece un muy buen balance para la enseñanza de la lógica, haciéndolo de utilidad tanto para estudiantes en licenciaturas humanísticas como científicas. El autor ofrece una guía de trabajo para que el profesor escoja los temas más apropiados de acuerdo con el programa de licenciatura que tenga a su cargo, así como del tiempo que disponga, ya que puede usarse tanto para un curso semestral como para uno anual. El material de este libro es una excelente introducción a la lógica, que bien puede ser puerta para textos más avanzados tanto de lógica matemática, como de filosofía y lingüística formal o incluso para textos de lógica de corte computacional.³⁷

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA: PROGRAMAS DE ESTUDIOS

Aun cuando es en periodos anteriores que se fundan algunos de los primeros departamentos y programas en donde la lógica encuentra un lugar, es en la década de los ochenta cuando se crean los primeros programas de posgrado en donde se destina una parte de ellos a la especialización en lógica. En lo que sigue nos limitaremos a mencionar dos programas de estudios en México.

El primero, es el programa de maestría y doctorado en Filosofía de la Ciencia, en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), el cual tenía como uno de sus itinerarios a la lógica y, de hecho, contó con profesores lógicos extranjeros, quienes pasaron largas temporadas en el país para formar a alumnos en lógica y teoría de conjuntos.³⁸ Entre los alumnos especializados en temas de lógica en este itinerario se encuentran el ya mencionado José Alfredo Amor y Rafael Rojas Barbachano, quienes obtuvieron sus grados de maestría en este programa. El fundador principal de este programa fue el Dr. León Olivé (1950-2017) y quien estuvo a cargo de la línea en lógica fue el profesor Roberto Caso Bercht, quien realizó una estancia en Berkeley y, a su regreso, se incorporó como profesor de lógica de la facultad de filosofía y letras de la UNAM. En esta misma facultad y periodo, la lógica

37 Atocha Aliseda, “Prólogo,” en *Lógica deductiva*, Gonzalo Zubieta (México: Sociedad Matemática Mexicana, 2022), i-iii.

38 Susana Berestovoy e Ignacio Jané.

toma nuevos bríos –con énfasis en su filosofía– tanto en el nivel licenciatura como en el posgrado de filosofía. La enseñanza e investigación en la filosofía de la lógica en la UNAM la promueve el profesor Raúl Orayen (1942-2003),³⁹ cuyo trabajo y labor merecen mención. Como seguidor intelectual de Frege y crítico fehaciente de la filosofía de Quine, sobre todo de su crítica a las nociones intensionales, destaca su libro *Lógica, significado y ontología* (1989). Fue profesor de numerosas generaciones y formó a varios profesores e investigadores actualmente muy activos, en temas de lógica, filosofía del lenguaje o afines (Axel Barceló, Maite Ezcurdia+, Arturo González Yáñez, Gabriela Guevara, Guillermo Hurtado, Raymundo Morado, Asunción Preisser, Agustín Rayo, Pedro Ramos y Lourdes Valdivia).

En la siguiente década, la de los años noventa, hubo una excelente oportunidad en la UNAM para que los entonces estudiantes de licenciatura o maestría fueran a realizar sus estudios de doctorado al extranjero y regresaran a incorporarse a instituciones académicas. Algunos de los alumnos beneficiados de este programa fueron los ya mencionados discípulos del profesor Orayen, mismos que se incorporaron, a su regreso, como sus colegas. Asimismo, la UNAM implementó un programa de estancias posdoctorales, lo que permitió a varios investigadores jóvenes del extranjero realizar estancias en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, algunos de los cuales se incorporaron a la planta académica, como fue el caso del Dr. Mario Gómez Torrente. En esta década, se publican libros de lógica especializados de todas las ramas de la lógica matemática: ya no se trata de traducciones de otros autores sino de producción propia y, en algún caso, la situación resultante es justamente la inversa, esto es, acaban siendo traducidos o directamente escritos y publicados en prestigiosas editoriales internacionales. Es con estos resultados que se inaugura la que será la siguiente década, la del siglo XXI.

4. EL PRESENTE DE LA LÓGICA: ESPECIALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

Reflejar la fase actual de manera ponderada resulta extraordinariamente complicado, lo mismo por la abundancia de la información que por su falta. A continuación, se presenta una selección de la información más relevante, con el proviso de que es fácil equivocarse y, si así lo fuera, presentamos una disculpa por las posibles omisiones.

En la UNAM, los matemáticos de la Facultad de Ciencias enfocan sus temas de investigación a cuestiones de fundamentos de la lógica o de teoría de conjuntos (Gabriela Campero, David Meza, Favio Miranda, Asunción Preisser, Rafael Rojas y Carlos Torres, recién jubilado). Los académicos del Instituto de Investigaciones Filosóficas y de la Facultad de Filosofía y Letras, por otra parte, se dedican principalmente a cuestiones de filosofía de la lógica o su didáctica, de argumentación o de aplicaciones de la lógica y metodología de la ciencia (Atocha Aliseda, Axel Barceló,

³⁹ Filósofo argentino emigrado a México a principios de los ochenta, cuando se incorporó al Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y donde fue investigador hasta su deceso.

Luis Estrada, Mario Gómez, Cristian Gutiérrez Ramírez, Alejandro Herrera, recién jubilado, y Raymundo Morado). Hay también investigadores dedicados a la lógica computacional, algunos de los cuales están adscritos al Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IIMAS) (David Rosenblueth, Carlos Velarde) y otros a la Facultad de Ciencias (Francisco Hernández Quiroz). En la UAM, en el Departamento de Filosofía, hay profesores dedicados a temas tanto de filosofía de la lógica y de las matemáticas (Max Fernández de Castro, Silvio Pinto, Javier Sánchez Pozos, Luis Felipe Segura, Guillermo Zambrana) como de lógica y topología (Yolanda Torres).

Los profesionales de la lógica en México se encuentran principalmente en las ya mencionadas UNAM y UAM. Hay, sin embargo, otros institutos de filosofía y facultades en donde se hace investigación en lógica, y desde luego en todos ellos se la enseña. Mencionamos lo siguientes: el Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), el Tecnológico de Monterrey (en varios campus), en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), así como en la Universidad de las Américas también en Puebla y en el Instituto Autónomo de México (ITAM) en la Ciudad de México. En la Universidad de Guadalajara (UdeG) destacamos a los profesores Mario Lozano y a Adriana Pérez Armendáriz. En la Universidad Michoacana (UMICH) en Morelia, Michoacán, mencionamos a Federico Marulanda, quien tras una estancia posdoctoral en el IIF de la UNAM, se incorporó a su Departamento de Filosofía, donde trabaja temas de paraconsistencia. En la Universidad Veracruzana (UV), en Jalapa, Veracruz, destacamos a Adolfo García de la Sienra, quien se dedica a fundamentos lógicos de la economía, y a Ariel Campirán, pionero de la didáctica de la lógica en México.

Asimismo, hay un grupo de profesores en la UACM en la ciudad de México, quienes son egresados de los posgrados nacionales o se han graduado recientemente en el extranjero. Conforman el grupo de profesores de lógica de la Academia de Filosofía y hacemos mención de algunos de ellos: David Gaytán, Gabriela Guevara, Jesús Jasso, Natalia Luna, María Alicia Pazos y Pedro Ramos.

Conviene resaltar los dos programas de posgrado de donde la mayoría de ellos ha egresado. No mencionamos los otros muchos programas en filosofía que, si bien incluyen algunas asignaturas de lógica, no ofrecen una especialización completa en dicha línea. Los posgrados en la UNAM de Filosofía, por un lado, y el de Filosofía de la Ciencia, por el otro, son programas donde el estudiante puede seguir un itinerario que incluye desde la filosofía de la lógica hasta sus aplicaciones en la computación, pasando por fundamentos e historia de nuestra disciplina. El primero de estos posgrados cuenta con el área temática Lógica, Filosofía del Lenguaje y de la Mente, y el segundo con la línea terminal Filosofía de las Matemáticas y Lógica de la Ciencia. Es interesante notar que, en el caso particular de la lógica formal, un estudiante puede formarse en cualquiera de estos dos posgrados; son los mismos tutores en uno y otro lado quienes dan clases y asesoran trabajos de investigación.

INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LÓGICA

En la actualidad, en nuestra región hispanoparlante, la preocupación por la enseñanza de la lógica se ha plasmado en dos iniciativas de gran impacto: la primera

se desarrolla en México y el objetivo que la motiva es el de compartir experiencias innovadoras, especialmente entre los docentes del alumnado entre los 16 y los 18 años que ingresará en la universidad al final de sus estudios preparatorios; la segunda, surge en España y, en este caso, involucra a los docentes universitarios mismos, tanto de filosofía como de computación y matemáticas.

Para la primera iniciativa, en 1996 se creó inicialmente el Taller de Didáctica de la Lógica (TDL) a través de videoconferencias nacionales quincenales (que hoy en día pueden ser vistas también por Internet). Posteriormente, y a partir del año 1998, se organiza anualmente el Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica (EIDL) y, en el año 2003, la Academia Mexicana de Lógica que fue constituida por un grupo de personas que han venido desarrollando actividades de fomento de la lógica desde hace años. Los pioneros de todo esto son Alejandro Herrera y Raymundo Morado del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, así como Ariel Campirán de la Universidad Veracruzana. *Modus Ponens* fue su boletín original y han publicado antologías sobre didáctica de la lógica así como artículos de difusión e investigación. Actualmente, se acaba de lanzar la revista mexicana de lógica cuyo editor en jefe es Luis Estrada.⁴⁰

Por otra parte, la iniciativa que nace en España, liderada por Mara Manzano, es la siguiente. En los años 2000, 2006⁴¹ y 2011⁴² se celebró en Salamanca el encuentro internacional de herramientas para la docencia de la lógica, Tools for Teaching Logic. Se trata de un encuentro auspiciado por la ASL (Association for Symbolic Logic) en el que profesores e investigadores de una veintena de países de cuatro continentes comparten no sólo su pasión por la investigación, sino también por la enseñanza de la lógica a todos los niveles educativos, tanto los de grado como los de posgrado, así como las herramientas de computación creadas para tal efecto. La primera vez que se realizó este evento fue tras un proyecto ALFA (América Latina Formación Académica), con la misma denominación, financiado por la Unión Europea, que también coordinaba Salamanca, y donde participaban las Universidades de Udine (Italia), Amsterdam (Holanda), Salamanca (España), el Imperial College (U.K), la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Federal de Pernambuco (Brasil), la de la República de Uruguay y el Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México.

Contando ya, a la vuelta del siglo, con un acumulado de conocimiento especializado en lógica, se lleva a cabo una iniciativa interesante en la que participaron numerosos investigadores del área de lógica y filosofía de la ciencia de toda Iberoamérica. Se trata de la creación de una biblioteca digital de libre acceso, *Summa Logicae en el siglo XXI*, en la que se recogen trabajos de todas las ramas del árbol de la lógica.⁴³

40 Para *Modus ponens* véase: filosoficas.unam.mx/~Modus/Ponens.htm y para el sito de la Academia Mexicana de Lógica, véase: <https://amlogica.webnode.mx/>

41 Se publicaron no sólo las actas sino un número especial del *IGPL Logic Jnl IGPL*, 4 (2007), 15. (jigpal.oxfordjournals.org/content/15/4/289.extract).

42 Las actas se publicaron en Springer: springer.com/computer/ai/book/978-3-642-21349-6

43 Universidad de Salamanca, Salamanca, España. logicae.usal.es

BIBLIOGRAFÍA

- Aliseda, Atocha. "Prólogo." En: Gonzalo Zubieta. *Lógica deductiva*. i-iii. México: Sociedad Matemática Mexicana, 2022.
- ___ y Mara Manzano. "Apuntes para una historia de la lógica en Iberoamérica en el siglo XX." En *Filosofía Iberoamericana del siglo XX*, coordinado por Manuel Reyes-Mate Rupérez et. al. Vol. 1, *Filosofía teórica e historia de la filosofía*. México: Editorial Trotta, 2005.
- Amor, José Alfredo. *Antología de lógica matemática*. México: UNAM, 1978.
- Bain, Alexandre. *Logique deductive et inductive*. París: Librairie Germer Baillière et Cie., 1881.
- Barreda, Gabino. *Estudios*. México: Biblioteca del estudiante universitario-UNAM, 1941.
- Beller, Walter. "Logic in Mexico." En *Mexican Studies in the History and Philosophy of Science*, editado por Ramírez y Cohen, 1-23. Dordrecht: Kluwer, 1995.
- Beuchot, Mauricio y Redmond Walter. *La lógica mexicana en el Siglo de Oro*. México: UNAM, 1985.
- Bolado, Gerardo, Julián Valverde, Camino Cañón y Roger Bosch. "La lógica matemática en España." En *El legado filosófico español e hispanoamericano del siglo XX*, editado por Garrido Manuel et al., Madrid: Cátedra, 2009.
- Bustamane, E. *Lógica matemática*. Tesis de maestría en ciencias (matemáticas). México: Facultad de Ciencias, UNAM, 1942.
- Castañeda, Héctor Neri. "La lógica general de las normas y la ética." Guatemala: Universidad de San Carlos, 1954.
- Church, Alonzo. *An Introduction to Mathematical Logic*. Princeton: Princeton University Press, 1956.
- De Gortari, Eli. "La Fase Deductiva del Método Materialista Dialéctico (fragmento)." *Diánoia: Anuario de Filosofía* (1955): 69-103.
- _____. *Introducción a la lógica dialéctica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- _____. *Principios de lógica*. México: Grijalbo, 1971.
- Fernández de Castro, Max, Asunción Preisser, Luis Felipe Segura y Yolanda Torres Falcón. *Lógica elemental*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1996.
- Ferrater Mora, José y Hughes Leblanc. *La lógica matemática*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.
- Feys, Robert. "Review: Gonzalo Zubieta Russi: Sobre el Cálculo Funcional de Primer Orden." *Journal of Symbolic Logic* (1950): 200.
- García Máynez, Eduardo. *Introducción a la lógica jurídica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.
- _____. *Lógica del concepto jurídico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- _____. *Lógica del juicio jurídico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.
- _____. *Lógica del raciocinio jurídico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Garrido, Manuel, Nelson Orringer, Margarita Valdés y Luis Manuel Valdés, editores. *El legado filosófico español e hispanoamericano del siglo XX*, Madrid: Cátedra, 2009.

- Ferreira da Silva, Vicente. *Elementos da lógica matemática*. São Paulo: Cruzeiro do Sul, 1940.
- García Bacca, Juan David. *Introducció a la logística amb aplicacions a la filosofia i a les matemàtiques*. 2 vols. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1934.
- García Bacca, Juan David. *Introducción a la lógica moderna*. Barcelona: Labor, 1936.
- Hale, Charles. *La transformación del liberalismo en México a fines el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1936.
- Hegenberg, Leónidas. *Lógica simbólica*. São Paulo: Herder, 1966.
- Heredia, Antonio, editor. *Actas del II Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1982.
- Hurtado, Guillermo. *El búho y la serpiente. Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*. México: UNAM, 2007.
- _____. "The Anti-Positivism Movement in Mexico." En *A Companion to Latin American Philosophy*, editado por Susana Nuccetelli, Ofelia Schutte y Otavio Bueno. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- Klimovsky, Gregorio. *Mis diversas existencias. Apuntes para una autobiografía*. Buenos Aires: AZ Editora, 2008.
- Larroyo, Francisco. *La lógica de las ciencias*. México: Porrúa, 1938.
- Martí, Oscar. "Early Critics of Positivism." En *A Companion to Latin American Philosophy*, editado por Susana Nuccetelli, Ofelia Schutte y Otavio Bueno. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- Mate, Reyes, Osvaldo Guariglia y León Olivé, editores. *Filosofía Iberoamericana del siglo XX. Filosofía teórica e historia de la filosofía. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (EIAF)*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- Miró Quesada, Francisco. *Iniciación lógica*. Lima: San Marcos, 1958.
- _____. *Lógica*. Lima: Sociedad Peruana de filosofía, 1946.
- _____. *Problemas fundamentales de la lógica jurídica*. Lima: Biblioteca de la Sociedad Peruana de Filosofía, 1956.
- Miró Quesada, Francisco y Roque Carrión, editores. *Antología de la lógica en América Latina*. Madrid: Fundación del Banco Exterior, 1988.
- Muñoz Delgado, Vicente. *Para la historia de la lógica en España e Iberoamérica (1939-1969)*. Heredia Salamanca: Universidad de Salamanca, 1982.
- Nuccetelli, Susana, Ofelia Schutte y Otavio Bueno, editores. *A Companion to Latin American Philosophy*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- Orayen, Raul. *Lógica, significado y ontología*. México: UNAM, 1989.
- Parra, Porfirio. *Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva*. México: Tip. Económica, 1903.
- Pérez, Diana I. y Gustavo Ortiz-Millán. "Analytic Philosophy." En *A Companion to Latin American Philosophy*, editado por Susana Nuccetelli, Ofelia Schutte y Otavio Bueno. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- Pérez-Tamayo, Ruy. *Cinco experiencias académicas mexicanas*. México: El Colegio Nacional, 2006.
- Polya, George. *Cómo plantear y resolver problemas*. Traducción de la primera edición en inglés (1944). México: Trillas, 1986.

- Pucciarelli, Eugenio y Francisco Romero. *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*. Buenos Aires-México: Espasa-Calpe, 1938.
- Quine, Wilard. *Los métodos de la lógica*. Barcelona: Ariel, 1962.
- Ramírez, Santiago y Robert Cohen, editores. *Mexican Studies in the History and Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluwer, 1995.
- Rivano, Juan. *Curso de lógica moderna y antigua*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1964.
- Stahl, Gerold. *Introducción a la lógica simbólica*. Santiago de Chile; Ediciones Especiales- Universidad de Chile, 1959.
- Torres, Carlos y José Alfredo Amor. "Semblanza del autor." En *Lógica deductiva (nivel licenciatura)*, Gonzalo Zubieta Russi. México: Publicaciones electrónicas de la Sociedad Matemática Mexicana, 2002. URL: smm.org.mx
- Van Ditmarsch, Hanara Manzano, editores. "Special Issue: Tools for Teaching Logic." *Logic Journal of the IGPL*, vol. 15, 4 (2007).
- Zea, Leopoldo. *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.
- Zubieta Russi, Gonzalo. *Manual de lógica para estudiantes de matemáticas*. México: Trillas, 1968.
- _____. *Lógica deductiva (nivel licenciatura)*. México: Publicaciones electrónicas de la Sociedad Matemática Mexicana, 2002. URL: smm.org.mx
- _____. *Lógica elemental*. México: ANUIES, 1973.
- _____. "Mi vida en la ciencia." En *Forjadores de la Ciencia en la UNAM*. México: Coordinación de la Investigación Científica-Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

LA FILOSOFÍA, NECESARIA

JOSÉ ALFREDO TORRES

1. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

Capítulo lamentable sobre la educación, tuvo lugar en México durante la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa. Impelido por una política global, inspirada en lo que dio en llamarse “pensamiento único economicista”, el gobierno de aquel entonces diseñó el aparato educativo de manera que escindía las ciencias de las humanidades. Directamente, la secretaria de la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, promovió una reforma en la cual se cancelaba la enseñanza de las humanidades y la filosofía en el nivel medio superior, dejando el campo abierto a las restantes disciplinas del saber. Un cambio similar tuvo lugar en distintas naciones: Colombia, Honduras, Estados Unidos, etc. Marta Nussbaum, filósofa norteamericana, ha denunciado la disminución del fomento a la filosofía y las humanidades con la consiguiente barbarie y la quiebra de valores en detrimento del bien común.

En México, esta reforma se llevó a la práctica durante los años 2008-2009. Se le llamó “Reforma Integral de la Educación Media Superior” y, en ella, quedaba de manifiesto el encumbramiento de disciplinas curriculares como inglés, informática, ciencias naturales y matemáticas, aumentándoles los horarios de clase, a costa de reducirlos o desaparecerlos en el campo de la filosofía o la literatura. Ello acarreó una problemática laboral, administrativa y un perjuicio a la educación humanística. Profesores de filosofía quedaron sin trabajo. Además, a profesionistas diversos se les abrió la puerta para impartir materias filosóficas ahí donde hubieran sobrevivido (a este fenómeno se le llamó “transversalidad”, es decir, la creencia según la cual otros especialistas son aptos para enseñar la filosofía, la cual estaría implícita, de acuerdo con su peculiar razonamiento, en todo tipo de saberes sin necesidad de hacerla explícita). Lo anterior suscitó, en resumidas cuentas, un clima antifilosófico. El problema puede traducirse en esta interrogante de enorme importancia: ¿por qué no se enlazaron, codo con codo, ciencia, filosofía y humanidades, en lugar de cancelarse estas últimas, haciéndose evidente que, dentro del panorama de crisis ética, económica y política, resultaban indispensables?

La urgencia de imitar una educación global, creando el dogma de no haber más remedio que deshacerse de la filosofía en la denominada “educación por competencias”, impulsó, sin duda, una atmósfera de deshumanización, la indefensión ante la “falta de valores”, la profundización de la injusticia, el menosprecio del aparato cultural que pudiera mitigar la caída en picada. Y, sin embargo, sucedió. ¿Por qué?

Una explicación, reiteramos, adujo el apremio por formar trabajadores en áreas técnicas, útiles para el mercado: desde la cúspide (ingeniería, biotecnología, informática financiera) hasta la base (técnicos en odontología, ayudantes arquitectónicos, enfermería). Hacer de la generación joven un capital humano redituable y productivo, pero sin la filosofía y sin las humanidades. Incluso en la actualidad, la anterior sigue siendo una proclama adoptada –en mayor o menor medida– por autoridades educativas. En pocas palabras: continúa el problema.

2. FILOSOFÍA VITAL

En la historia de la filosofía han aparecido ejemplos significativos de congruencia entre teoría y práctica, que alteraron el rumbo de la vida individual y social dentro de contextos específicos. Quizá el más antiguo haya sido la comunidad pitagórica, cuyos miembros se dedicaban al desarrollo de las matemáticas, la astronomía, la ética, la metafísica, la música o la medicina. Llevaban una vida en común impulsando lazos de identificación con la sabiduría. Se dice que fue Pitágoras quien inventó el vocablo “filosofía” (amor a la sabiduría).

Un hito de militancia moral sigue representándolo Sócrates, quien encarnó una filosofía crítica de la sociedad de su tiempo, rechazando la vida apartada de lo fundamental para el ser humano: su dignidad y merecimiento ético. Propugnó un cambio de conducta que permitiera la justicia y el bien, apelando a la deliberación sobre el significado de estos conceptos, llevándolos simultáneamente a modos de vida concretos.¹ La influencia de Sócrates aún pervive y tal vez sea la de mayor repercusión como ejemplo de acción filosófica, pues llevaba la elucubración a salidas de la crisis en el mundo helénico.

Sócrates fue punto de irradiación hacia otras escuelas: el estoicismo, los epicúreos, los cínicos. La corriente de los estoicos, fundada por Zenón de Citio, defendía lo sustancial de la filosofía: la ética, en la cual convergían, cultivándolas, ramificaciones como la lógica y la física.² Los antiguos estoicos buscaban la verdad, el pensamiento claro y un existir acorde con la naturaleza, dando como resultado la

1 “Podríamos decir pues que Sócrates, si bien era crítico de la democracia y en general de la forma de vida ateniense, intentó reformarla ‘desde dentro’ mediante el arma del diálogo filosófico, diálogo que entablaba con todo aquel que aceptaba su invitación a participar de él y que desarrollaba en las calles y plazas de la ciudad.” Véase Óscar Nudler, “Los problemas de la filosofía de la filosofía,” en *Filosofía de la filosofía* (Madrid: Editorial Trotta, 2010), 41.

2 “Zenón, que fue el fundador y príncipe de los estoicos, sostuvo que el fin de los bienes es vivir honestamente, lo cual procede de la concordancia con la naturaleza.” Cicerón. *Académicos primeros*. Cfr. *Los estoicos antiguos*. Obras. (Madrid: Gredos, 2015), 94

participación justa en la política y sujetos individuales dotados de una sabiduría práctica.

Dicha vertiente de la filosofía, siempre referida a una radicalidad veraz, tanto conceptual como existencial, la encontramos en el iluminismo francés o el pragmatismo sajón. Filósofos mexicanos que dieron ejemplo de un giro semejante, los tendríamos en Gabino Barreda, Justo Sierra, Vasconcelos o Luis Villoro (en su última etapa), aludiendo a unos cuantos ejemplos; pero la importancia del vivir ínsito en la filosofía puede rastrearse desde la Antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento, la Modernidad, etc.

3. DIDÁCTICA POSITIVISTA

La escuela, acaparada por el Estado moderno en razón de su carácter estratégico en el quehacer intelectual y moral del ciudadano, enclaustró la enseñanza apartándola de la experiencia vital del educando: una manera de proceder cuyo antecedente estuvo en los conventos, las escuelas catedralicias, los noviciados y los claustros de las órdenes regulares. El Estado laico arrebató a la monarquía y a la Iglesia el monopolio de la enseñanza sin cancelar del todo la prerrogativa de dominar conciencias en ambientes cerrados.³

Se arrebató de los habitáculos eclesiásticos a la población, trasladándola –en época reciente– a la escuela basada en una didáctica positivista. Las disciplinas del saber se enmarcaron dentro de criterios comtianos, particularmente en la región latinoamericana, y los planes de estudio en México abarcaron historia, aritmética, español y lecciones de moral nacionalista. La escuela preparatoria, creada por Gabino Barreda en la segunda mitad del siglo XIX, siguió el derrotero de incluir desde las matemáticas hasta la lógica con la pretensión de forjar un pensamiento deductivo e inductivo, metódicamente enseñado para utilizarlo en la resolución de problemas de todo tipo. ¿Y la filosofía?

Llegados a este punto, deberemos hacer dos puntualizaciones (vigentes en el siglo XXI). En primera instancia, ha estado (y está) la filosofía adscrita a la educación escolarizada, tradicional y enciclopédica, sobre todo en el nivel medio superior, pero también en el superior. En segundo lugar, se ha enseñado por medio de la didáctica que privilegia lo memorístico, desligándola de las vicisitudes de la existencia individual y social. Estamos hablando, por supuesto, de una educación modelada en instituciones donde aún se halla presente la filosofía en los planes de estudio, ya que, según lo mencionamos, en el sexenio de Felipe Calderón la dejaron sin efecto; y, si bien parcialmente volvió a colocarse en los programas de la enciclopedia escolar, continúa excluida en buena cantidad de institutos escolarizados. El golpe asestado a la filosofía en 2008-2009 la consideró desechable, o la juzgó

3 “La pedagógica ‘moderna’ (que se llamará en su origen la *vía moderna*) tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagógica de la autoridad medieval, la organización de la disciplina de la cristiandad latino-germánica” Enrique Dussel, “Pedagogía. Límites de la interpretación dialéctica,” en *Educación actual. Proceso de cambio* (México: Ed. Torres Asociados, 2019), 61.

“segundona” respecto de la enseñanza científica y técnica. Lo anterior canceló la oportunidad de formar individuos crítico-prácticos en zonas tan sensibles como la ética, la política y la educación.

Pero al mismo tiempo, donde aún se enseña la filosofía (escolarmente hablando) se encuentra, detrás, una didáctica homogénea, validada tanto para las ciencias y las artes, como para las humanidades. Es decir, sin respetar contrastes, se exige igualdad de criterios de evaluación, instrumentos de implementación didáctica, periodicidad en la duración de ciclos de enseñanza, tematización segmentada en programas, etc., trátase de química, historia, idioma extranjero o filosofía. De manera semejante, se ha adoptado un enciclopedismo consistente en abarcar demasiadas áreas de conocimiento sin conexión efectiva entre sí. La filosofía ha quedado, de tal modo, convertida en materia abstrusa y pasto de la memorización. Ha quedado expuesta a métodos de enseñanza-aprendizaje que refuerzan las características de hacinamiento y aislamiento.⁴

4. CONSECUENCIAS DEL ENCICLOPEDISMO Y LA DIDÁCTICA PRAGMÁTICA

Si la razón por la que desapareció la filosofía en 2008-2009 hubiera sido atender la inserción de las generaciones nuevas en el mercado global, colocando a México en el sitio de un país competitivo, podemos concluir, retrospectivamente, que tal objetivo fracasó. Aducir, como se hizo, la razón utilitaria de Estado (sustentada en forjar cuadros para la industria y el comercio sin dar importancia a la sensibilidad humanística), trajo consigo un retroceso en la convivencia y, de paso, mermó la posibilidad de la crítica hacia estructuras disolventes del humanismo. Ni México llegó a ser un país competitivo ni superó la desigualdad; tampoco la violencia ni la discriminación hacia las mujeres, los ancianos o los indígenas. Antes bien, se profundizaron las carencias políticas, económicas y éticas, además de agravarse la dependencia hacia el país del norte: aún estamos, sin lugar a dudas, en la incertidumbre y carentes de rumbo. Ahora bien, colocados en el ojo del huracán, éste acrecentó su fuerza con la presencia de la pandemia COVID-19, que ha venido a resaltar toda clase de deficiencias como la infraestructura médica rezagada y la polarización política oportunista.

4 “¿De qué nos sirve tener en el aula estudiantes capaces de repetir de memoria los silogismos o las características de diferentes corrientes filosóficas si esto no despierta en ellos y ellas la necesidad de conocer su propia circunstancia, de cuestionar su realidad?” Véase Ana Lilian Rodríguez Villafuerte, “Filosofía y educación. Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior,” en *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Gabriel Vargas Lozano, coord. (México: RIHE-Editorial Torres Asociados, 2011), 186. Quedemos advertidos, de nuevo, que esta forma de impartir una u otra asignatura es característica de una educación positivista; por tanto, se extiende a las matemáticas, etc.

5. ASUNCIÓN DE UNA PAIDEIA (O EDUCACIÓN INTEGRAL)

Sin caer en el lado opuesto –el que niega importancia a la ciencia y la técnica–, es momento de valorar en toda su significación la enseñanza de la filosofía y la proyección de su legado histórico dentro de la cultura en general. La herencia filosófica contiene elementos de sabiduría originados en la antigüedad helénica, cuyo alcance puede descubrirse en la reflexión y el comportamiento ponderado en el río cambiante de los acontecimientos. Un requerimiento de la época actual es el de respuestas flexibles, inteligentes, orientadas al conocimiento de la realidad ético-política. La propuesta filosófica convertida en solución a problemas diversos, lo será “siempre que permita entender de una forma renovada la realidad y el mundo en el que estamos, a la vez que nos posibilite clarificar nuestra propia capacidad (inteligente) de dotarla de sentido y significación (mediante usos lingüísticos o trazos de escritura).”⁵ Los componentes de interpretación de la verdad se pondrían de relieve mediante una sensibilidad filosófica que dotara de sentido al pensamiento y la acción. Pero esta capacidad deberá nutrirse en el transcurso de la educación, es decir, al interior de un proceso educativo que permitiría a lo aprendido teóricamente traducirse en acciones con sensibilidad humanista; o, como asienta Eugenio Trías, de una manera frecuentemente renovada, poniendo los pies sobre la tierra y considerando lo que sucede en la realidad circundante, confiriendo a nuestras tradiciones, a nuestra historia, la trascendencia que tienen en la comprensión de la existencia propia. Deberíamos, por lo tanto, traer al presente a filósofos cuantas veces fuera necesario, estando en posibilidad de enriquecer la filosofía universal y mexicana, descubriendo su filiación con el acontecer actual. Cultivar la filosofía en abstracto, en lo teórico conceptual, como se estila habitualmente, sería otra condición necesaria, pero no suficiente.

Asentábamos que la ciencia tiene gran peso en el surgimiento de la civilización contemporánea; sin embargo, hay otro, enorme (el de la filosofía), que ha quedado arrinconado por prejuicios de la globalización. Cada una de las áreas del saber científico y filosófico en algún momento habrán de enriquecerse mutuamente y, en consecuencia, habrán de dar frutos educativos invaluable. Muchas cuestiones jamás podrán ser resueltas por la ciencia en el terreno de la moral, la educación, el arte, la política o la economía. Por ejemplo, deliberar y decidir acerca de los fines del aparato educativo, de la historia humana, o la política gobernante, tiene que ver con capacidades filosóficas, puesto que estos fines no equivalen a objetos espacio-temporales susceptibles de analizarse en un laboratorio o manipularse de manera tangible (como un satélite alrededor del planeta). Constructos como el bien o la justicia no podrían aprehenderse mediante una percepción unívoca de su significado, sino acercándose de manera razonable y veraz a una connotación peculiar y contextual; podría darse, verosímilmente, un consenso en relación con la propuesta filosófica que diera opciones para entenderlos, para aplicarlos.

5 Eugenio Trías, “Ética y condición humana,” en *Ética y estética. Creaciones filosóficas 1*. (Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores, 2009), 838.

Entendemos a la filosofía, de tal manera, como una capacidad inteligente, fusionada en una cierta sensibilidad para dirimir cuándo se ha llegado a los límites de una solución humanística, ética, artística, política; la entendemos, también, como aquel espíritu crítico cimentado en la historia de un quehacer pensante y actuante. Está de más insistir que esta percepción (filosófica) del mundo se ha enriquecido con la aparición de la ciencia, y ésta, a su vez, ha alcanzado cúspides inesperadas recibiendo la influencia de la filosofía, como sucedió en el Renacimiento y la Modernidad. Filósofos egregios por su aportación conjunta a la filosofía y a la ciencia, de más está decirlo, serían Descartes, Leibniz o José Antonio Alzate.

La filosofía se abandonó en un ambiente de deshumanización provocado por la competitividad capitalista; entendida como sabiduría práctica, se hizo justo al revés: cuanto más apremiante resultaba echar mano de medios humanísticos, tanto más se procedió a descartarlos. Durante la gestión de Calderón Hinojosa (2006 a 2012) aparecieron dos fenómenos sumamente desequilibrantes: la guerra contra el narcotráfico, cuya secuela principal redundó en un fratricidio y, de paso, en corruptelas al más alto nivel gubernamental, amén de una debacle financiera que arrojó a millones de mexicanos a la pobreza, aparte de la ya existente. Cuando más necesaria se hacía entonces la presencia de la filosofía, debido a su filiación con la justicia y el bien, quedó sin un lugar en, y allende, las escuelas. Avatares diversos y trágicos han tenido lugar posteriormente: agudización del patriarcado, detectada en la violencia sistemática contra las mujeres, voracidad empresarial, pobreza alimentaria, etc. Lo más adecuado, en reacción a la depresión moral, sería reconocer el error de haber estado desatendiendo una educación que haga del individuo, un sujeto en aptitud de manifestarse activo e interesado en los valores que regeneran el tejido social. Necesitamos una gramática educacional diferente, abarcadora de las humanidades y la filosofía.

La cosmovisión científica, después de una experiencia secular, ha resultado inefectiva para la consecución de la paz, la justicia social y el progreso económico equitativo, lo cual podría estarnos indicando que “el desarrollo de la ciencia, lejos de hacer innecesaria la filosofía, la necesita no sólo para examinar los fundamentos mismos de la ciencia, sus criterios de verdad, tareas de una filosofía de la ciencia, sino incluso para esclarecer los fines, el sentido, el significado moral de ese desarrollo científico.”⁶ Nuevamente, se vislumbra en estas palabras la interrelación necesaria y suficiente de la ciencia con la filosofía y viceversa. Cuáles deberán ser los derroteros éticos de la ciencia, tendrá que esclarecerse mediante una tarea común de científicos y filósofos.

6. CONCLUSIONES

Eliminar la enseñanza de la filosofía trajo consigo una comprensión errónea del fenómeno educativo. Se alegó que eliminarla acarrearía una mayor ventaja a la sociedad, pues los recursos de todo tipo (materiales, profesionales, culturales, po-

6 Adolfo Sánchez Vázquez, “La dignidad de la filosofía,” *Revista Generación*, No. 85 (2011): 8-9

líticos) debían encauzarse hacia el crecimiento de la economía. Se confundió a la educación, por tanto, con el entrenamiento técnico-laboral. Detrás de la carrera desenfrenada hacia un posicionamiento en la globalización, se encontraba el anhelo de formar parte de una élite económica mundial, sin reparar demasiado en la estela de problemáticas que tal ambición procuraba. Específicamente, la cuestión trascendental e ignorada, fue la siguiente: ¿cómo hacer compatible el andamiaje de acumulación del capital con la justicia, el respeto a la naturaleza y el comportamiento ético comunitario? ¿Cuáles debían ser los límites de una respuesta al respecto, plasmando un equilibrio razonable en la política económica y la moral? Desentrañar una respuesta, sería posible mediante la teoría y la praxis cimentadas en la filosofía. “Tal es la verdad filosófica, la que corresponde a lo que iré llamando idea filosófica: una suerte de entramado de configuraciones de la inteligencia con las que la realidad, en su declaración, se descubre, cuya sustancia es a la vez ideal y simbólica. Y que dan estructura dinámica a lo existente, y le conceden significado y sentido.”⁷ Reponer la filosofía en la escuela no quiere decir otra cosa que el rescate de una sabiduría milenaria en provecho de la comunidad y el individuo. ¿Quién podría negar el inminente peligro que representa no atender a la brevedad el deterioro de la atmósfera, o la tala clandestina de los bosques o, en fin, los cambios éticos que necesitamos todos para erradicar en lo posible la ideología del patriarcado? Hallar los límites de nuestra respuesta basándonos en la filosofía, resulta indispensable si queremos atender las señales de una realidad dinámica que exhibe cambios, transformaciones, dimensiones inesperadas no aprehensibles echando mano de modelos rígidos.

De lo anterior, vale la pena proporcionar un ejemplo concreto. Durante la pandemia desatada recientemente en México y el mundo, se utilizaron modelos matemáticos con la intención de medir el ritmo de los contagios. Cuántos y en qué tiempo. Se supuso estar echando mano de una predicción ideal; sin embargo, se interponían factores de movilidad imprevisibles en el modelo, es decir, se enfrentaba la imposibilidad de guardar estrictamente el encierro de la cuarentena, ya fuera por la desigualdad laboral que obligaba a un sector amplio a salir en busca del ingreso económico para subsistir (en contraste con quienes podían recluirse garantizándoles su salario), ya fuera por la necesidad psicológica de romper el cerco del enclaustramiento, particularmente entre los jóvenes, o debido a una cultura general individualista adversa a la cohesión social indispensable. Un corolario de lo anterior, de acuerdo a Alfredo Sandoval Villalbaz, referiría lo siguiente: “las matemáticas que se utilizan para modelar la crisis se desarrollan en la gris frontera entre el determinismo y el probabilismo. Y, si bien la sociedad espera respuestas precisas por parte de la ciencia, lo cierto es que eventos como el surgimiento de un virus, escapa a fórmulas predictivas exactas.”⁸ Atendiendo algoritmos matemáticos, se ha fundamentado la prohibición o el levantamiento de la prohibición de salir a la calle, con objeto de evitar la transmisión descontrolada de la peste. Empero, la po-

7 Eugenio Trías, “Presentimiento de la ciudad fronteriza (sobre la Politeia de Platón),” *Theoria, Revista del colegio de filosofía*, no. 14-15 (2003): 17-37.

8 Arturo Sánchez Jiménez, “La aparición de virus ‘escapa a fórmulas predictivas exactas,’” *La Jornada*, domingo 31 de mayo de 2020, 5.

blación se desplaza imprevisiblemente con la consecuencia obvia de moverse pendularmente el brote epidémico. ¿Fallaron las matemáticas? Por supuesto que no. Simplemente que su criterio de exactitud y de verdad estaría resultando por sí mismo limitado de cara a una realidad peculiarmente móvil. De ahí que “la gris frontera entre el determinismo y el probabilismo”, como la llama Sandoval Villalbaz, sea la que se ubicaría en los lindes, los límites atendibles por la razonabilidad o la “crítica filosófica”, equivalente a una argumentación y a una acción que permitieran mantener el equilibrio entre la selva de cambios que provoca la incertidumbre. Como un todo, la lógica, la estética, la ética, se fusionarían para eclosionar resultados. Así se ha recibido, en herencia vital, un *corpus* como la frónesis aristotélica, el estoicismo, el epicureísmo o la filosofía del límite de Trías.

De manera paralela a la necesidad de educar en los derroteros de la filosofía desde la infancia (pues la sensibilidad para encontrar los límites de la argumentación razonable y la práctica consecuente se desplegaría desde temprana edad), deberá modificarse la enseñanza memorística y enciclopédica, soporte de una trama inconexa de conocimientos. Replantear a fondo la llamada “didáctica” será posible sólo si somos capaces de comprender el papel de la filosofía en la existencia humana y en la crisis social dentro de la cual estamos empantanados, entre otros motivos posibles, debido a una educación inoperante que no acepta la existencia de otra “razón” que la razón científica no está entendiendo, a saber: la crítica filosófica. Finalmente, deberá labrarse un cambio desde el principio, desde la perspectiva de una filosofía para niños, hasta los estadios superiores de la educación, incluyentes de una razón filosófica. Labrar ese terreno dependerá de una fuerza de voluntad (política) proveniente del individuo y la comunidad en general, presionando hacia la instauración de una educación renovada.

BIBLIOGRAFÍA

- Dussel, Enrique. “Pedagogía. Límites de la interpretación dialéctica.” En *Educación actual, Proceso de cambio*. 59-80. México: Ed. Torres Asociados, 2019.
- Nudler, Óscar. “Los problemas de la filosofía de la filosofía.” En *Filosofía de la filosofía*. 19-48. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- Sánchez Jiménez, Arturo. “La aparición de virus ‘escapa a fórmulas predictivas exactas’.” *La Jornada*, 31 de mayo de 2020, 5.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. “La dignidad de la filosofía.” *Revista Generación*, No. 85 (2011): 8-9.
- Trías, Eugenio. *Ética y estética. Creaciones filosóficas 1*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores, 2009.
- _____. “Presentimiento de la ciudad fronteriza (sobre la Politeia de Platón).” *Theoria, Revista del colegio de filosofía*, no. 14-15 (2003): 17-37.
- Villafuerte, Ana Lilian. “Filosofía y educación. Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior.” En *La situación de la filosofía en la educación media superior*, coordinado por Gabriel Vargas Lozano, 193-198. México, RIHE-Editorial Torres Asociados, 2011.

