

ISSN 0326-3320

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN
DE
FILOSOFÍA***



Año 43 N° 86

2° Semestre 2023

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Directora Dulce María Santiago

Año 43, N. 86

2º Semestre 2023

ÍNDICE

Dossier Día Internacional de la Filosofía 2023

Contribuciones de:

*Jorge Manuel José Benítez Martínez, Carlos Enrique Berbeglia,
Miguel Andrés Brenner, Catalina García Espinosa de los Monteros,
Laura S. Guic, Williams Ibarra F., Celina A. Lértora Mendoza,
Mario Mejía Huamán, Luisa Fernanda Ripa,
Dulce María Santiago, Susana B. Violante*

3

Dossier Enrique Dussel *in memoriam*

Contribuciones de:

*Yamandú Acosta y Martín Fleitas González, Carlos Enrique Berbeglia,
Celina A. Lértora Mendoza, Luisa Fernanda Ripa*

46

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Directora: Dulce María Santiago

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1° piso E- Buenos Aires- Argentina

E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

DOSSIER DÍA INTERNACIONAL DE LA FILOSOFÍA

La enseñanza de la filosofía: 30 años

Jorge Manuel José Benítez Martínez
Universidad Nacional de Asunción

Han pasado 30 años de mi primera clase como profesor de filosofía. Me inicié simultáneamente en el nivel medio, en el de formación docente y en el universitario. Desde el inicio hasta hoy, la enseñanza académica de la filosofía ha implicado para mí una problemática no resuelta. Parto del supuesto de que enseñar filosofía es esencialmente enseñar a pensar, de modo que el fin de esta enseñanza no es el aprendizaje de un contenido, de un pensamiento dado, de un hecho histórico, sino, la transformación del sujeto, la creación por sí mismo de un poder específico: el de pensar. Ahora bien, este supuesto me plantea la paradoja de la libertad condicionada, de la pretensión de la enseñanza académica de enseñar a pensar a través de una práctica docente condicionada por estructuras burocráticas, cronogramas, planificaciones, retroalimentaciones, directivas, valores, normas institucionales, acreditaciones, evaluación permanente, estandarización de resultados, competencias, eficiencia, pertinencia social y subrepticamente, y/o explícitamente, adhesiones ideológicas. En este contexto enseñar a pensar parece una tarea imposible, una expresión oximorónica, y por ello siempre me ha rondado la tentación de limitar la enseñanza de la filosofía a la transmisión, repetición, reproducción de frases, textos tópicos, estereotipos, antigüedades, clichés, esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes, preguntas de evaluación con respuestas incluidas, etc. Pero no, esta imposibilidad es una afectación subjetiva, una fantasmagoría de una razón crítica insuficientemente profunda, pues justamente lo posible como tal, es lo que se da en el pensar, en el espacio/tiempo del pensar, individual y a la vez colectivo, que acontece en la pregunta sorpresiva, en el detalle olvidado y recordado, en la lectura descubrimiento, en la incipiente actitud crítica, en la ironía, en la caída de los ídolos, en la incertidumbre, pero también en la comprensión, en la diferencia, en la

asunción de la responsabilidad por la calidad de la propia existencia.

En 30 años de experiencia, la progresiva desilusión respecto de lo imaginado a priori por la retórica de la planificación, ha dado lugar a una visión radicalmente realista de la praxis docente, como acto histórico, a la vez contingente y necesario. Contingente en cuanto a su efectiva realización siempre particular, cambiante, diversa, y necesario, en cuanto al modo singular de subjetivación individual y colectiva. En 30 años, cada vez estoy mas convencido de que solo se puede enseñar filosofía siendo uno mismo el sujeto que aprende, que se transforma, que realiza en sus actos y expresa en sus palabras y gestos, lo que piensa.

Nueva celebración para el Día de la Filosofía

Carlos Enrique Berbeglia

“Historia de la Filosofía”, un error que se viene cometiendo a partir del momento mismo en que alguien, todavía (¿o para siempre?) ignoto, pensó un problema irresuelto, o irresoluble, para las religiones de entonces y lo lanzó al fuero de las opiniones de sus contemporáneos y éstos procedieron a discutirlo.

Veámoslo en el campo lúdico de las probabilidades

¿El agua es el origen de todo lo existente?, ¿y si a cualquier antepasado de Tales se le ocurrió pensar en algo distinto o similar, por ejemplo “las cosas, en su totalidad, existieron desde siempre, y siempre iguales a sí mismas, como lo son ahora”, de hallarse algún fragmento con el nombre de su autor deberíamos citarlo a él para añadirlo a dicha “Historia de la Filosofía” como uno de los precursores, *concretos*, del pensamiento filosófico en la antigüedad.

Una y otra vez asistimos a la exposición de un sostenido flanco de la psique humana: el desagrado por aceptar lo individual frente al insoslayable deleite reiterado y sentido ante lo colectivo: la “Historia de la Filosofía”, o la de su inmediata compañera, la Literatura, remiten a una generalización de antigua data, la de exhibir los problemas (filosóficos, en el caso primero, o las tramas, en el segundo) como provenientes de un fondo ancestral indistinguible.

No existen **ni un solo problema filosófico** o una articulada trama literaria con la característica de haberse pensados por sí propias, dejamos para el ignoto presocrático inventado su disquisición acerca del origen de las cosas, aquí, entre nosotros, no cabe duda alguna que, si un trozo de mármol extraído de una cantera se muestra en un museo ahora convertido en una estatua, su talla se debe a un escultor. Igual afirmación cabe de los problemas, las tramas o cualquier tipo de actos, responden por autores-creadores puntualmente concretos, al igual que sus criaturas.

“Historia de los filósofos” –que pensaron o actualizaron los problemas– suena, esta alocución, a menos resbaladiza y más sincera que la previa generalización advertida “... de la filosofía”. La individualización no es forzada como **podría parecerlo** en la historia del arte o de la literatura, donde sí tropezamos con obras de autores anónimos, (que la investigación se empeña en el descubrimiento de su corporeidad) algo que no ocurre en el campo de las ideas filosóficas, responden, en su totalidad por un autor, aquí el mote de “individualismo” con el que se menosprecia a los que apuntalan la autonomía de su yo repercute altamente gratuito: ninguna idea se genera por sí misma, siempre una conciencia late tras su formulación, de allí el pedido de reemplazo del nombre, que por supuesto, habrá de caer en saco roto, la tradición se cuela hasta en los más acérrimos defensores de la individualidad.

Enseñar filosofía en la escuela secundaria Relato de una experiencia

Miguel Andrés Brenner

Enseñar filosofía a adolescentes de sectores populares es hermoso; en las condiciones actuales desafío y orgullo, de pronto doloroso parto pleno de esperanza y gratitud que vale la pena disfrutar. Disfrutar: el prefijo “dis” significa negación, en nuestro caso “negación del fruto”. Muerte del fruto no en vano, no como mero acto de consumir o placer fugaz y luego la nada. Sí, muerte del fruto que fecunda la esperanza, no una pasión inútil.

Quienes enseñamos, compromiso con la vida

Considero pedagógicamente la unidad **sentir-pensar**, sin embargo, la tendencia del profesor **que enseña** es priorizar el pensar como base de su enseñanza, mientras el alumno prioriza el sentir como base de su aprendizaje.

Agradeciéndoles encontrarme con los educandos en el pensar afectuoso, en el afecto del pensar, les digo que de entrada no definiré lo que es filosofía, ellos lo intentarán a partir de lo que trabajamos, pero recién hacia fin de año. Formulo algunas problemáticas. Así, valga un ejemplo: pregunto a un adolescente “cómo te llamás”, responde a mi solicitud, teatralizando le señalo la falsedad de su enunciado, aparece en los discentes una incógnita, manejo los silencios, de pronto le señalo “te pusieron un nombre para que otros te llamen”. Entonces, reflexionamos acerca de lo acontecido: qué es lo que sintieron, qué piensan, e intento deconstruir entender la realidad según la sustancia individual, precisando la importancia de su comprensión en el plexo de las relaciones y la existencia humana desde la instituyente interpelación del otro.

De pronto, un alumno pide la palabra y dice: “Profe, filosofía es la crítica de lo que creemos obvio”. Entonces, afirmo, no crean obvio lo que les digo, no crean obvio

lo que leen en cualquier texto, no crean obvio lo que escuchan y ven por televisión o por otro medio, no sean adictos como que no tienen palabra por decir. Tampoco, quienes les enseñamos, creamos obvio que los alumnos son indolentes, insolentes, que no ponen esfuerzo alguno, que hay que bajar el nivel, que nada les interesa, etc. Si lo creyéramos obvio, sería la muerte del pensamiento crítico fundado en el amor, sería la muerte del amor al prójimo. Próximo o prójimo no es el que se encuentra a mi lado, no pasa la cosa por una cuestión espacial, sino aquél de quien me hago cargo, según la Parábola del Buen Samaritano, Evangelio de San Lucas 10, 29-37. Apreciamos, aquí, una similitud con Immanuel Lévinas.

Nuestros alumnos no son objetos a llenar con informaciones (en este caso provenientes de la filosofía), que sienten demasiado alejadas, y confunden “no estoy de acuerdo” con “no lo entiendo”. El alumno de hoy tiende a rechazar ese modelo de enseñanza, pero también rechaza que no le enseñemos. El problema actual, en general, no es la educación bancaria, sino que ni educación bancaria haya. En este contexto, puede aparecer el currículum simulado, es decir, que simulemos enseñar lo que no enseñamos (a diferencia del currículum oculto, ocultamos enseñar lo que sí enseñamos).

El desafío consiste en que nos animemos a que los alumnos pronuncien su palabra, que digan lo que no se les ocurre decir, lo que no se les permite decir, pues los significantes no están del todo presente, el sentido se ve diferido, según la expresión que le asigna Jacques Derrida, o bien no puede comprenderse *lo dicho* si no se hace un trabajo a la manera de un arqueólogo que excava con pasión y esfuerzo, con dedicación y responsabilidad por el otro, a fin de descubrir, en lo dicho, **lo no dicho**. Así, también nosotros, en nuestra formación debiéramos aprender, cuando estudiamos al mismo Derrida, qué es lo que no está presente en sus discursos, al estudiar a Foucault, qué es lo no dicho en sus discursos, cuando aludimos enunciados descalificativos a partir de nuestro malestar docente, qué es lo que no decimos.

La pregunta a formular es si ¿nada interesa a nuestros alumnos? Si no hubiere interés alguno, tampoco habría deseo; si no hay deseo, tampoco hay vida. No creo que el alumno, ser viviente como yo, carezca de deseos, en última instancia, carezca de vida

Ya casi sin esperanza decimos: “nada les interesa, no quieren estudiar”. ¿Es cuestión de bajar el nivel? Creo, aquí, se cristalizó un concepto, “**bajar el nivel**”. Además, ¿qué significaría **subirlo**? ¿Quién establece dónde se halla el nivel? ¿Cuál es la base horizontal desde la que habría que ascender hasta la cúspide? Referimos a categorías espaciales homogeneizando el punto de partida de los conocimientos previos de los alumnos con el de llegada o estándares preestablecidos. Pienso que ni hay que subirlo ni bajarlo, no es cuestión de transportar espacialmente hacia arriba o hacia abajo. Si el **Otro** (el adolescente situado) constituye mi subjetividad docente, mi *estar* es radicalmente diferente. Si enseño con pasión, debo partir de las posibilidades de mis alumnos, de sus experiencias de vida que entren en diálogo transformador con nuestras experiencias de vida enseñante. Entonces, ya no hablaría más ni de subir ni de bajar el nivel, sino de intentar una “traducción” adecuada. En otros términos, el dilema no es “enseño con calidad o enseñanza con menor calidad” según estándares preestablecidos, válidos tanto para un adolescente de Bélgica como para un adolescente bantú como para un adolescente colla o de la villa o favela o country de cinco estrellas.

El desafío consiste en, conociendo los modos culturales de mis alumnos en tanto sujetos colectivos, hacer de mis palabras un discurso que pueda lograr que ellos lo atrapen desde sus propios códigos y, por lo tanto, logren pronunciar la propia palabra, trascendiéndola. A tal fin, el diálogo. Éste supone que yo pueda ponerme en el lugar de ellos y, a la vez, ellos puedan ponerse en mi lugar, y no como mero artilugio de la palabra, sino como praxis liberadora/transformadora. Intento establecer agenda diciéndole a mis alumnos del nivel superior, futuros docentes, lo siguiente: nunca entren a clase para enseñar a adolescentes la razón en Descartes, la muerte de lo absoluto en Nietzsche, la alienación en Marx. Tensionen la experiencia de los alumnos con la teoría que presentan. Cierto, a partir de aquí habría múltiples aristas posibles para la enseñanza-aprendizaje, que nos puede llevar a que no cumplamos con el programa. Pero, la pregunta es: ¿nuestros adolescentes para el programa, o el programa desde nuestros adolescentes?

Por cierto, a tal efecto hay que tener el tino adecuado, sensibilidad a fin de seleccionar textos simples de los pensadores/filósofos, o bien construir textos sencillos en tanto respeten sus ideas, tarea nada fácil, tarea proba.

La enseñanza de la filosofía no significa el conocimiento de los filósofos, cuya luz se troque en sombra y produzca pobreza de la experiencia de vida de nuestros adolescentes.

La práctica de una enseñanza alternativa apunta a que los alumnos **se apropien de lo propio**, pronuncien la propia palabra, y puedan liberarse de la mera disciplina o disciplinamiento, de la mera **bajada** del currículum, libro de texto o manual. Sólo así nuestra enseñanza, nuestros textos, se involucrarán en horizontes significativos diferentes, a efectos de ayudar a intuir mundos reales posibles más justos y solidarios.

En tal sentido, pedagógicamente, radica la importancia de la “traducción”. Traducir: indagar en significaciones lógicas o narrativas, indagar en las argumentaciones o palabras, en las preocupaciones o intereses que surgen como propios de nuestros alumnos, no contemplados en textos o normativas ya **construidos**. Lo que importa es **re-inventar** lo que les enseñamos desde sus propias realidades, para que ellos nos interpreten a nosotros/docentes en tanto los interpretamos en sus identidades.

Luchar contra el olvido de la experiencia, o sea, contra el olvido de la lectura de sí mismo -desde encuadres teóricos diferentes- Walter Benjamin, John Dewey, Giorgio Agamben. A partir de aquí, pero en el contexto de una perspectiva decolonial, en la línea freireana, entiendo que en nuestras escuelas la separación entre la experiencia de las comunidades o pueblos y los textos tiene que ver con el olvido de aquélla y la sobrevaloración de “lo dado”, tan caro al positivismo. Ese “dado” se hallaría más allá de los avatares históricos, y respondería solamente al saber constituido en el Norte político, colonial de por sí, colonizador, capitalista y desde los inicios de la modernidad hasta nuestros días. Su propuesta es que los educandos debieran incorporar el saber que los haría “civilizados”, desconociendo la propia experiencia.

Una de las vías para comprender la educación básica es precisamente la concepción unitaria de la lectura de textos y de la lectura de sí mismo. ¿En qué

sentido la lectura de textos implica la lectura de sí mismo? ¿Cuáles son las condiciones históricas a partir de las que se separa en pedagogía la lectura de textos de la lectura de sí mismo? Formulo esta apreciación por cuanto pareciera que el texto es un objeto que miro desde fuera y digo lo que dice, sin darme cuenta de que en el mismo proceso de leerlo me estoy diciendo a mí mismo o, dicho de otra manera, me pongo a mí mismo en palabras. O bien, me constituyo como persona en la palabra, palabra que es diálogo. Es decir, no es una constitución aislada, sino con-otros, comunitaria, con la posibilidad de múltiples interpretaciones como diálogo abierto o, en su defecto, en su borradura, cierre del discurso, muerte de la palabra, silencio comprimido en la palabra de quienes ejercen el poder, de quienes señorean pretendiendo constituirse en *dominus*.

Enseñar Filosofía ¿Para qué?

Catalina García Espinosa de los Monteros
Escuela Nacional Superior del Magisterio, México

La reflexión respecto a la enseñanza de la Filosofía en nuestros sistemas educativos ha enfrentado grandes obstáculos particularmente –para el caso de México– en el periodo de los gobiernos neoliberales a cargo de los siguientes presidentes de la República: Vicente Fox, Vicente Calderón y Enrique Peña Nieto, es decir, un largo periodo oscuro que abarca desde el año 2000 hasta el año 2017.

Una etapa de descalabro general para el sistema educativo del país y que tuvo uno de sus más oscuros rasgos fue ese combate a la Filosofía. Durante ese período, sin embargo, la contraparte fue la resistencia y las propuestas de parte de la comunidad filosófica, particularmente hay que señalar el arduo trabajo desempeñado por el Observatorio Filosófico de México y la Asociación Filosófica de México.

En 2008, según nos informa el Dr. Gabriel Vargas Lozano, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, quien ha jugado un papel de gran importancia en este combate, “el gobierno federal anuló la enseñanza de la filosofía y las humanidades en la educación media superior, sustituyéndola por temas técnicos”¹.

Por supuesto que nadie está en contra de la enseñanza técnica, pero al mismo tiempo puesto que la educación integral es el postulado fundamental del Artículo 3º. Constitucional, mismo que establece la obligación del Estado mexicano de ofrecer el servicio educativo laico, gratuito y obligatorio, eso significa que de ninguna manera la Filosofía puede estar ausente del conocimiento y la reflexión de los niños y jóvenes mexicanos. Como afirma Vargas Lozano: “La filosofía será un factor

¹ *Boletines UAM*, n. 172, 28 de mayo de 2019.

importante para la formación de un pensamiento autónomo y crítico que habrá de coadyuvar a la formación de un ciudadano racional y democrático”².

En el Foro realizado en memoria del filósofo León Olivé, el 17 de junio del año 2019, por un grupo de filósofos, Ambrosio Velasco a nombre de todos ellos, señaló que en los procesos educativos “el análisis de los aspectos éticos y políticos del desarrollo científico, la educación y la diversidad cultural, la filosofía, la ciencia y la democracia, con la investigación socialmente responsable son hoy más vigentes que nunca”³.

Afirmaciones importantes porque hay que señalar que la Filosofía fue marginada y prácticamente desaparecida en los planes de estudio 2018 en las escuelas normales y es sólo hasta ahora en el plan de estudios 2022 que se ha insertado nuevamente si bien no con la profundidad que debiera y se propone como un curso de Filosofía de la Educación, sin duda correcto, pero sin antecedentes de espacios curriculares de Filosofía general. Así leemos lo siguiente:

“La asignatura Filosofía de la educación busca que el estudiante normalista desarrolle el pensamiento crítico, creativo y sistémico, mediante el análisis, la reflexión y comparación de elementos teóricos, pedagógicos y filosóficos de la educación, tales como los derechos humanos, la interculturalidad crítica, la educación inclusiva, entre otros, para reconocer el ser, saber y quehacer docente que le permita desarrollar una conciencia histórica, así como su capacidad de agencia”⁴.

Un largo y sinuoso camino, como dice la canción de los Beatles, nos queda por delante para lograr hacer de la enseñanza de la Filosofía, un espacio de reflexión, de crítica profesional, constructiva en la perspectiva de la formación de ciudadanos capaces de asumir sus propias responsabilidades y de contribuir a formar comunidades locales, nacionales y mundial en un espíritu de solidaridad,

² *Ibíd.*

³ <https://www.gaceta.unam.mx/leon-olive-filosofo-de-la-ciencia/>.

⁴ <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/6cTyFcF7dk-4931.pdf>.

comprensión y aceptación de todos y todas. Es muy significativo que cuando los gobiernos tienden o son francamente antidemocráticos tienden entre otras medidas a excluir la Filosofía del ámbito de la educación.

Como explica Vargas Lozano en España, Brasil y –agrego– en México la eliminación de la enseñanza de la Filosofía ha sido simultánea al empoderamiento de regímenes autoritarios, sin compromiso alguno con sus naciones. Eso lo explica muy claramente en su intervención en el Senado de la República en ocasión de la publicación de su libro: *La Filosofía, una escuela de libertad*, cuya lectura sugerimos a todos los colegas⁵,

⁵ <https://ofmor.blogspot.com/2013/07/1a-filosofia-una-escuela-de-la-libertad.html?m=1>.

La Filosofía en, por y para la investigación en Historia de la Educación

Laura S. Guic
Universidad Nacional de Lanús

“Lo primero que debemos mostrar es el punto de partida desde donde se constituye lo popular como sujeto sapiencial, es decir, donde comienza el camino de la sabiduría de los pueblos”.
Carlos Cullen, 2015¹

Un suelo epistémico evocado desde un nosotros, como señala el maestro Cullen, es el ámbito de esta breve cavilación, conmemorando un nuevo día del “amor a la sabiduría”, según la más popular de sus acepciones. Y ese sentimiento no es solamente de mis admirados filósofos y filósofas de todos los tiempos.

Para reflexionar y compartir en este el día dedicado a celebrar la Filosofía me propongo revisar, tal y como ella misma lo conduce, algunos de los modos en que nos atraviesa en la Historia de la Educación, cuando de investigación se trata.

A lo largo de mi recorrido como docente investigadora he recurrido a la Filosofía en sus diferentes ramas, modalidades, corrientes, etapas, pensadores, etc. Para precisarlo mejor, puede decirse que la Filosofía es arte y parte de la teoría y la praxis, que involucra el quehacer investigativo, o como mencionaba en otra entrada anterior a estas cuestiones, inherente a ambas caras de la cabeza bifronte que compone la bina docente-investigador/investigadora.

La Filosofía es más que una disciplina auxiliar de la ciencia, tampoco es un mero conjunto de razonamientos lógicos concurrentes a la reflexión de las causas primeras, del *ethos*, la gnosis, y demás etcéteras como, se la ha definido. Es un

¹ Carlos Cullen, *Fenomenosofía de la crisis moral. La sabiduría de la experiencia de los pueblos*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2015.

enfoque, un modo y una práctica que conduce a producir saberes, en particular de la Historia de la Educación.

Entonces y en su intento de definición y aproximación a su *ontos*, la Filosofía con mayúscula o minúscula, se nos rehúye ante la posibilidad de encorsetarla en una significación única y acabada. Tan inadecuado como querer predicarla de manera funcional o utilitaria. Desde esta concepción más que auxilio es inherente al entramado entre el conocimiento, la ciencia y la epistemología. Afirma Esther Díaz (2010)²:

"El conocimiento es una manera de relacionarse con la realidad, un modo de interpretarla, de dar cuenta de ella. Se expresa en preposiciones que describen objetos o estados de cosas que existen, que existieron o que podrían existir. Es decir que el conocimiento **describe, explica y predice**". (p. 13).

Para historiar la educación, es central construir objetos de estudio para construir saberes, propiamente educacionales.

Como disciplina racional la Filosofía coadyuva a la producción de conocimiento científico que en términos de Díaz (2010):

- 1 descriptivo, explicativo y predictivo,
- 2 crítico – analítico,
- 3 metódico y sistemático,
- 4 controlable,
- 5 unificado,
- 6 lógicamente consistente,
- 7 comunicable por medio de un lenguaje preciso,
- 8 objetivo,
- 9 provisorio. (p. 15),

Así cuando científico, el conocimiento que deviene de los procesos de investigación provee resultados educativos al interior de la ciencia, cuando Historia

² Esther Díaz, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2019.

y Pedagogía son anteriores al método científico. Y esta cuestión se viene planteando en estas entradas que provee la reflexión filosófica en el quehacer investigativo.

Y en esta terna postulada, falta nombrar a la epistemología:

Nuevamente volvemos a Díaz quien recurre a una comparación esclarecedora:

“El artista concibe y realiza obras de arte, el crítico de arte las analiza. Algo similar ocurre con la ciencia. El científico concibe y construye teorías científicas, el epistemólogo reflexiona sobre ellas. La epistemología es una disciplina filosófica. Se la denomina también filosofía de la ciencia”. (p. 13).

Entonces, se sortea así la discusión en torno a lo que no es la Filosofía, y se pone en evidencia, lo que muchas veces queda oculto, que según postulo en el título de este breve escrito, corrido el velo del rigor del quehacer científico como imposición del positivismo, surge el caudal filosófico para acompañar cada fase de la investigación.

Queda claro así, que es imposible prescindir de su potencial esclarecedor, su caudal hermenéutico y sus herramientas categoriales para pensar, conocer y construir los problemas de indagación educacionales con perspectiva historiográfica.

De allí y a continuación quiero transitar muy particularmente sobre los sistemas erotéticos que promueven las preguntas, tanto generales como particulares del campo que problematiza la historia la educación.

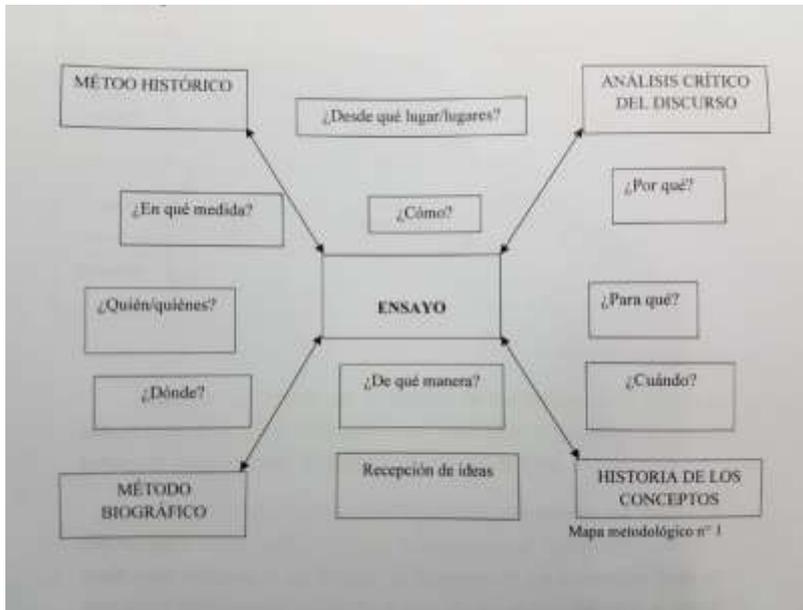
La Filosofía provee aquí uno de sus centrales aportaciones del quehacer investigativo que es su mayéutica originaria, la interpelación para dar a luz al conocimiento.

Llevando las anteriores afirmaciones a las fases de la indagación, puede decirse que aquellas primigenias, teóricas y amplias preguntas iniciáticas, teóricas y amplísimas, fungen como productoras de afirmaciones generales, para la formulación de respuestas posibles, que son las hipótesis.

Para tomar por caso la propia indagación y volver sobre esos sistemas erotéticos que han orientado mis estudios de hace más de veinte años, la primera ¿cuán igualitaria es la educación que se asume igualitaria? ¿cuál es su origen? ¿Quién o quiénes definen la educación? ¿cómo la definen? ¿quién o quiénes la gobiernan? ¿con qué leyes? ¿qué discursividades instauran las políticas públicas educativas? ¿desde qué ideologías se conciben?, ¿cuáles son sus funciones? ¿cuáles son los mecanismos de instauración?, ¿cómo circula el poder en el gobierno educacional? etc.

Uno de mis primeros diseños hacia el origen era la cuestión del diagnóstico del ciclo en que un médico formula, en una condensación fortísima de su tiempo, el definido por la dirigencia finisecular, problema del inmigrante.

Así y para ilustrar desde el caso las coordenadas de las preguntas:



El diseño corresponde a Guic, 2021³

Ubicaba en el centro un escrito y desde la formulación de las preguntas, muchas comunes a cualquier investigación, articulaba lo que posteriormente fue la construcción metodológica inspirada en un enfoque rizomático, que permitió articular modalidades distintas de abordaje para el estudio de un ensayo eminentemente político, según los alcances de su concreción.

Sin ir más allá, en por lo menos dos aspectos de los señalados, en la erotética y en la filosofía como proveedora de categorías para conocer, la Filosofía ha sido, es, y será como se dijo, arte y parte de mi universo referencial investigativo.

Para finalizar, transitadas algunas aristas de la reflexión, la producción y el andamiaje filosófico como reconocimiento a quienes han producido a lo largo de los tiempos esa preocupación por la educación, desde sus diferentes concepciones, dejando ahora un especial reconocimiento a mis maestros y maestras de quienes aprendo en forma permanente y a quienes nombro en este cierre, como homenaje: Celina Lértora Mendoza, Adriana Arpini, Hugo Biagini, Carlos Cullen, Esther Díaz, Héctor Muzzopappa y otros tantos colegas que me hacen partícipe de una Filosofía con mayúsculas de la que ya no me siento extranjera.

³ Laura S. Guic, *Claves para leer Las multitudes argentinas de José María Ramos Mejía.*, Buenos Aires, Ed. FEPAI, 2021.

Sentido y significado de la filosofía en la educación

Williams Ibarra F.
UNAB-Chile

En la actual sociedad de la información la enseñanza de la filosofía como lo que implica el pensamiento crítico es un desafío para los programas curriculares en todos los niveles de la educación en los sistemas democráticos. De ahí hoy la necesidad de preguntarse y plantear el sentido y significado que ha de tener la enseñanza de la filosofía para nuestro siglo en el *lebenswelt*, tema que aparece en la reflexión en este día en que celebramos el pensamiento filosófico.

Se trata en este día, de reflexionar acerca de la enseñanza y las prácticas educativas de la filosofía en tiempos tenebrosos para la condición humana. Donde estos temas han de ser una posibilidad de la claridad en la apertura sobre lo que hacemos y nuestros proyectos de vida.

La enseñanza de la filosofía formal en las prácticas educativas en todos sus ciclos, hoy se hace más necesaria que nunca. Pues en la historia de la filosofía hemos visto como se han desplegado reflexiones sobre la condición humana y el mundo de la vida, desde el sentido de la curiosidad, el significado del pensamiento crítico como el valor de la creatividad para la construcción de habitar el mundo.

Pensar las prácticas educativas en la enseñanza de la filosofía desde una mirada integradora interdisciplinar tiene como sentido la necesidad del saber, y en ello de la educación y formación de la persona humana. El desafío de la enseñanza de la filosofía debe estar puesto precisamente en los escollos desde la actitud natural de cómo se presenta esa necesidad de conocimientos frente al mundo de la vida.

La filosofía concebida desde sus inicios, recordamos al mundo de la Grecia clásica, como una apertura al “conócete a ti mismo” socrático mediante el diálogo y la búsqueda de las condiciones de construir en la esfera pública las formas de habitar el mundo, en las relaciones del *inter-homines* para lo que implica y significa la vida en común, esto es, la sociedad democrática.

Este amor al saber, al conocer, transformado en una disciplina curricular y burocrática viene en poner en actitud de motivar e invitar la curiosidad de las personas, sean niños, adolescentes como jóvenes, frente a la realidad de la condición humana en habitar el mundo y las relaciones humanas que ello significa en el sentido de su propio proyecto de vida.

Por ello, es plausible plantear las preguntas acerca de qué metodología es más efectiva frente al sentido de la enseñanza de la filosofía. Distintas experiencias desarrolladas, tanto desde la teoría, como la práctica, han puesto en escena el significado que ello ha logrado en la figura del sujeto de la educación y cómo han sido recepcionados esos aprendizajes, desde prácticas interdisciplinarias como en el uso de las tecnologías como su divulgación para contribuir a comprender los temas abordados por la filosofía, y por qué han de ser necesarias para el proyecto de vida de cada ser humano.

La enseñanza de la filosofía, considero axial, en que ésta pueda transformar las prácticas educativas, desde esa apertura a la condición humana sobre su propia dimensión de ser en el mundo. Para lo cual es necesario dialogar con todas las corrientes y tradición esbozadas en la historia de la filosofía; las teorías planteadas en argumentos que han sido discutidos y que han contribuido a la vida en comunidad, como pueden ser por ejemplo los sistemas políticos, el lenguaje, filosofía de las ciencias como la ética de la condición humana.

La filosofía ha de ser fundamental en la educación de la condición humana, desde los infantes en el plantear preguntas significativas en el descubrir el mundo, la vida, la naturaleza, como el sentido y significado del ser humano en el cosmos.

Las preguntas generales como radicales que son propuestas desde la filosofía en el sistema educativo vienen en dar sentido y significado de pensar en construir para habitar un mundo y una sociedad decente frente a las crisis que van y vienen para la condición humana.

De ahí llamamos la atención del saber filosófico y sus fundamentos como una alternativa a la búsqueda del sentido de la vida frente a la sociedad del consumo y el despliegue del pensamiento crítico para la vida en comunidad.

Mi experiencia docente en el Instituto Teológico Franciscano

Celina A. Lértora Mendoza

En mis años docentes enseñé filosofía en varias carreras no filosóficas y en cada una adquirí una experiencia que me permitió reflexionar sobre el papel de la filosofía en los ámbitos académicos y profesionales. Enseñé filosofía en carreras filosóficas de Universidades Católicas, en realidad así me inicié apenas recibida. Armar un plan de estudios de filosofía en una universidad confesional, que debe atenerse a las pautas eclesiásticas por una parte y por otra responder a los requisitos de los sistemas académicos del país, no es fácil. Por la misma razón tampoco es fácil armar un programa. Puedo decir que mi experiencia en UCA y en USAL fue positiva, porque en realidad los alumnos se orientaban profesionalmente a la filosofía y en ese sentido es fácil ponerse de acuerdo en el enfoque de los temas. Distinto es el caso cuando se trata de formar clérigos, en este caso, frailes franciscanos. La invitación me pareció un desafío interesante y me sumé al proyecto, en el que participé desde su creación en 1991 hasta 2008 en que me retiré, por razones que luego diré.

Al comienzo la idea fue generar un bienio como “Propedéutico Filosófico”, como subsidio académico al curriculum eclesiástico de filosofía y teología propiamente dicho. Era un curso variopinto, con algo de filosofía y algo de historia de la iglesia y de la Orden, Yo enseñaba la historia de los movimientos pre-franciscanos, incluso escribí dos cuadernillos sobre ese tema, aunando lo histórico con lo conceptual. Desde luego lo conceptual tenía que ver con la filosofía que supuestamente debía propiciar la Orden, aunque eso no era muy claro. En aquel momento los frailes estudiaban con los jesuitas, y uno decía picarescamente: “nuestra formación es esquizofrénica; somos franciscanos formados por jesuitas en una doctrina dominica” (y era verdad). El éxito de este Propedéutico animó a los frailes de las tres Provincias Argentinas a organizar el Instituto Teológico Franciscano, que fue aceptado como uno de los Institutos vinculados a la Pontificia Universidad Antonianum de Roma. Entonces este Instituto pasó a ser la institución formadora de los frailes para el

sacerdocio, es decir, un seminario. El plan era el estándar de cuatro años, dos de filosofía y dos de teología.

En el reducido tiempo de dos años se incorporó todo el curriculum tradicional de los estudios filosóficos eclesiásticos, que en la Universidad lleva cinco años. Ese fue el primer desafío. Me convocaron a dictar Lógica (el primer cuatrimestre del primer año), Filosofía Medieval /el segundo cuatrimestre del primer año) y el Seminario de Filosofía Franciscana, el segundo cuatrimestre del segundo año. Mi primera impresión fue que terminaría dando “píldoras lógicas y medievales”. Pero luego esta tradición de las materias semestrales cobró absoluta vigencia: había que enseñar, sí o sí, la materia en un cuatrimestre. Es decir, había que seleccionar.

Seleccionar cuando se tiene un curriculum eclesiástico que marca un temario obligatorio que de por sí es bastante amplio, implicaba también tomar decisiones sobre del criterio docente: dar un panorama de la materia respondiendo al temario general o profundizar algunos puntos. Opté por el primer criterio, considerando el alumnado. De haber sido una carrera de filosofía hubiera sido al revés. Consideré que habría escaso interés previo de los frailes en profundizar temas de filosofía, porque no era esa su vocación ni su objetivo prioritario. Entonces me pareció mejor darles un panorama y ver qué temas respondían más a sus intereses y ahí se podría insistir. De hecho el programa de mis tres materias no varió formalmente en todos los años de docencia, pero sí la experiencia de los primeros dos o tres cursos me sirvió para distribuir los temas en el apretado cronograma, de modo que aprendieran bien (o mejor) los que les eran más fáciles o motivadores y que del resto logaran al menos alguna noción. Esto se pudo lograr bien en una materia que tenía antecedente4s, como Filosofía Medieval, porque la profesora de Antigua (Raquel Fischer) compartía ese criterio y daba en jun cuatrimestre un panorama de Antigua que llegaba al neoplatonismo, aunque un poco a presión. Y yo podía arrancar sin tener que dedicar una parte del curso a enseñar partes del programa de Antigua no dados (esto solía pasar).

Finalmente mis programas quedaron organizados del modo siguiente. En Lógica daba con mayor tiempo y dedicación lógica proposicional, porque es una base; y procuraba que les sirviera para entender algo más complejo como lógica de

predicados. Lógica de clases la enseñaba de modo sencillo y gráfico, con los diagramas de Venn, y eso funcionaba. Me di cuenta que era una materia “odiosa” y que sólo la soportaban porque en general tenían buena relación personal conmigo; entonces busqué elementos de acercamiento docente y no sólo personal. Puse el acento en los procesos de abstracción y reconversión al lenguaje común. Eso les hacía ver las falacias y las fallas de lógica en las discusiones. Años después un exalumno, ya ordenado, decía que se daban cuenta de cuánto les servía el haber aprendido lógica, porque se sentían mucho más seguros al encarar discusiones de todo tipo, incluso con superiores eclesiásticos.

En filosofía medieval también daba un panorama general, poniendo el acento en lo que llamé las dos síntesis con las cuales la filosofía medieval trató de cumplir su cometido de acordar las verdades cristianas con la filosofía griega: la primera platónica, y la segunda, aristotélica. Esta simplificación, que no es errónea sino que obviamente debe matizarse, les sirvió en general para ubicarse en la maraña de autores que tendrían que conocer, porque en teología se los nombra a cada rato, es decir, varios Santos Padres griegos, Agustín, Boecio, autores del monacato, y los escolásticos, con Buenaventura y Escoto, maestros de la Orden. Cuando en teología tenían que estudiar las arduas cuestiones del primer año (Tratado de Dios Uno y Trino y sus innumerables e imprecisas herejías) ya tenían una base importante de conocimiento de las líneas maestras. Y esto también fue útil para el Seminario de Filosofía Franciscana, que a la postre resultó el mayor éxito porque en realidad fue la única materia en toda la carrera eclesiástica, en que pudieron aprender más a fondo autores franciscanos. Y también a valorarlos de otro modo, más actual, como por ejemplo a Ockham, que terminó llevándose las palmas del gusto general.

Yo transité todos esos años de modo diríamos aceitado, sin sobresaltos. Pero las cosas fueron cambiando con los años. El grupo inicial era casi exclusivamente compuesto por frailes, con uno que otro laico. Y los frailes de los primeros años solían pasar el curriculum y ordenarse en una buena proporción. También había muchas vocaciones, y aunque siempre había deserciones, siempre quedaba un remanente de entre quince y veinte frailes cursando en cada etapa, lo que era muy adecuado para trabajar personalizando. Pero cuando los frailes comenzaron a escasear o a desertar, las autoridades decidieron buscar otro alumnado. Allí todo

empezó a desorganizarse; entraron laicos y laicas con diversos grados de preparación previa, pero en general mejor formados que los frailes y la competencia empezó a hacerse sentir. Luego hubo una experiencia con un grupo de religiosas, que duró unos tres años y fue muy negativa académicamente hablando, porque estas jóvenes religiosas (que no eran argentinas sino casi todas españolas) no tenían ninguna preparación ni les interesaba el estudio sino la oración y la práctica de caridad, y vivían dando muestras de devoción un tanto ridícula, con gran enojo de los frailes. Esto determinó un inevitable bajón del nivel, y como consecuencia la deserción del grupo de laicos de mejor formación. En fin, que desde 2004 más o menos, las cosas se fueron complicando porque además las sucesivas autoridades del Instituto, a partir del 2000, no tuvieron la capacidad de convocatoria y autoridad que tuvieron los dos primeros rectores. Se fueron los profesores más antiguos, vinieron otros con diversas ideas que no se logró armonizar. Y las tres Provincias también entraron en un proceso de disolución de los antiguos acuerdos sobre el Instituto.

Todo esto me hizo ver que mi tiempo allí estaba terminado. Renuncié en el 2008, creo que con cierta satisfacción de las autoridades de aquel momento, que tenían amigos para poner en las tres cátedras. Pero el proceso de disolución que yo había avizorado continuó y se acentuó. Cuatro años después el Instituto tuvo que cerrarse, y no lo pudieron salvar desde el *Antonianum*, a pesar de que habíamos hecho unos años antes una presentación muy elogiada.

Los frailes perdieron de nuevo su propia línea de formación eclesiástica, retornaron a los jesuitas, completando en lo posible los cursos, que empezaron a darse en Córdoba, invitando a algunos laicos que habían estudiado con ellos en mejores tiempos, para dar seminarios breves intensivos de temas franciscanos.

Fue una experiencia de resultados ambiguos. Por una parte exitosa, por otra, fracasada. Los frailes tendrán que analizar a fondo las casas del fracaso. Yo me quedo con la docencia exitosa que una mayoría de profesores laicos pudimos llevar adelante durante veinte años.

“No es lo mismo café con leche que leche con café”

Mario Mejía Huamán
Universidad Ricardo Palma, Lima

Nuestra participación consistirá en hacer un comentario respecto a lo dispuesto por la Ley Universitaria N° 3020 que, en sus artículos 40 y 45:4 norma que:

“... para obtener los grados y títulos universitarios exige el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa de preferencia quechua o aimara. Según el artículo 45, es obligatoria en los estudios de pregrado”.

En tal sentido, para cumplir con la disposición legal, las autoridades de la Universidad Ricardo Palma se han visto obligadas a crear el curso de Idioma Inglés, quitando 2 horas a los cursos de *Introducción a la Lógica* e *Introducción a la Filosofía*, respectivamente. Y, desde hace 4 años han venido anunciando que, los mencionados cursos retornarían, cada uno a sus 4 horas semanales.

Y, dada la crisis estructural en que vive el Estado Peruano, las autoridades han visto por conveniente que, el Curso de Filosofía lleve la denominación de ***Filosofía y Ética***, en tal sentido pensamos que:

1. El contenido del curso debe ser de 50% de Filosofía y 50 % de Ética, o
2. De 25 % de Filosofía y 75% de Ética.

Pero como vamos a observar en esta presentación, en el nuevo sílabo de Filosofía, la Ética apenas tienen 10%, de presencia.

Sobre la denominación y contenido del curso: ***Filosofía – Ética***, y el contenido del nuevo sílabo hemos discutido bastante, pero a nuestro parece que nada ha mejorado.

Seguidamente, presentamos un paralelo entre el sílabo antiguo y el nuevo. Veamos:

Sílabo 2015 -2023	Nuevo sílabo 2024 →
Lógica - Filosofía	Filosofía – Ética
A cada curso se le dedicaba:	A partir de la denominación se puede inferir que el tiempo dedicado sería:
Lógica 50 % Filosofía 50 %:	FILOSOFÍA 50 % ÉTICA 50%

Pero, como observará en los siguientes cuadros no habrá ese 50 por 50. Veamos:

Contenido del Silabo antiguo:

1. FF origen...
2. Problema del conocimiento.
3. Problema de la Ciencia.
4. La Ciencia y su relación con Tecnología.
- 5. Problema de la Moral. La Persona moral. - Acción moral. La responsabilidad.**
- 6. Distinción entre Ética y Moral.**
 - Teoría ética de la virtud (Aristóteles)
 - Teoría ética del deber. (Kant)
 - Teoría utilitaristas

 - **Teorías contemporáneas**
7. Filosofía Política.
8. Derechos Humanos.

Contenido del silabo 2024 →:

1. ¿Qué es la FF. -Origen? Disciplinas FF.
2. Teoría del conocimiento.
3. El problema de la ciencia
4. La técnica y la tecnología.
6. El problema ético. Su desarrollo.

8. El problema de la moral.
5. Axiología. ¿Qué es el valor? Jerarquía.

- 7. El problema de la libertad y sus diferentes posturas.**
 - a. Teoría de la Virtud (Aristóteles).
 - b. Teoría ética del deber. (Kant) Hegel???
 - (No se toca)
 - c. Teoría ética utilitarista.
 - d. Teoría pragmática.
 - e. Principales teorías éticas contemporáneas.
9. Filosofía política
10. Derechos Humanos



En el recuadro de la derecha (nuevo sílabo 2024 en adelante), la sucesión de los temas debería ser:

1. “La Axiología” debería ser el número 5.
2. “El problema ético” debería ser el número 6.
3. Los subtemas: a, b, c, d y e. deben pasar al numeral 6. Esto es después del título.

4, “El problema de la libertad debería ser el número 7.

Observaciones

En el nuevo sílabo solo se ha añadido: La “Axiología”.

Grosso modo a cada tema le correspondería un tiempo de 10%.

Por otro lado, en el nuevo sílabo, el tema “Democracia”, contiene los siguientes títulos que para nosotros son una falacia; los mismos que darían a entender que, estamos solapando al irracionalismo de moda. Veamos:

Una democracia a la altura de los tiempos:

Tres modelos:

- a. La democracia emotiva,
- b. la agregativa y
- c. la comunicativa.

En todo caso estas formas de democracia son una degeneración de la Democracia.

Finalmente, el nuevo sílabo no considera, por ejemplo, Bioética. Así también, al nuevo curso de filosofía, no le viene bien el título de “**Filosofía – Ética**”¹.

¹ Puede consultarse la siguiente bibliografía:

- Gilberto Cotrim y Mirna Fernandes, *Fundamentos de Filosofía*. Editora Saraiva. São Paulo. Brasil, 2010.
- Francisco Miró Quesada Cantuarias, *Para iniciarse en la Filosofía*. Universidad de Lima, Perú, 1981.
- Augusto Salazar Bondy, *Introducción a la Filosofía*. Editorial Universo S. A. Lima, Perú, 1958.
- David Sobrevilla, *Introducción a la Filosofía*. Editorial Universitaria. URP. Lima, Perú, 2018,

Confesión de parte: mimesis y rapiña

Luisa Fernanda Ripa''

1. Mi proceso vocacional estuvo marcado por mi pulsión de no quemar todas las velas y dejar abierta la puerta para cambios y salidas... Comencé a estudiar filosofía, pero aclarándome que “después” iba a estudiar letras... y teología. Pero me enamoré de la filosofía... También me había dicho que “lo mío” no era enseñar sino investigar... y me casé con la docencia...

Ir y seguir, enamorarme de la aventura de pensar y del matrimonio con enseñar, lo debo a mi maestro de Introducción y profesor en cuya cátedra me formé: Héctor Delfor Mandrioni. Sin pudores: usé sus textos, recorrí sus autores, imité sus clases.

2. Iniciamos la carrera en 1962 y el curso de Introducción a la Filosofía ha sido importante para la mayoría del numeroso curso de primer año¹. Antes de cada clase en el pizarrón se anticipaba el contenido de la misma. El desarrollo abría horizontes y preguntas. Y frecuentemente se incluía la lectura de un texto. Progresivamente fue incluyendo la recomendación de alguna película que reflejaba esa parte de la filosofía que íbamos viendo.

3. El estilo de las clases de Mandrioni tenía la forma de un pensar ahí y pensar con los estudiantes. No pocas veces me iba de alguna clase -en los años sucesivos- para volver a escucharlo, y me parecía que los ingresantes “no pueden entender lo que está diciendo”. Sin embargo entendían. Porque tenía la habilidad de explicar para “distintos niveles de comprensión” exposición sencilla y profunda. Lograba un discurso comprensible para el alumno, la alumna de primer año e interesante para quienes habían avanzado. Siempre admiré esa capacidad de decir cosas tan hondas y accesibles. Dice Celina Lértora:

¹ Celina Lértora ha publicado un libro rescatando sus apuntes personales y analizando la materia y el modo de filosofar de Mandrioni. Celina Lértora, Héctor Delfor Mandrioni *Apuntes de introducción a la filosofía – 1962*, Buenos Aires, FEPAI, 2021 <http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Filosofia/Mandrioni-%20Apuntes%201962.pdf>

“Los intereses filosóficos de Mandrioni fueron variados y no exclusivos, no era solo un investigador sino también –y sobre todo– un pensador, alguien para quien la filosofía no era una ocupación, ni siquiera una profesión laboral, sino un modo de vida. Y esto lo transmitía tanto en sus escritos como en sus clases, sus conferencias, sus encuentros con alumnos y esa actitud alerta y reflexiva era también su modo de ser religioso, de ser sacerdote”²,

Era un apasionado. Platón en el Fedro afirma que la filosofía es producto de una “locura divina” que rapta al pensador. Mandrioni construyó una doble entrega: la que ya describimos hacia los estudiantes y la apasionada entrega a lo que aparece como digno, como necesario, como urgente... de ser pensado.

Todo este estilo se unía a una enorme capacidad de cambio: era un estudioso entregado y no tenía reparos en modificar tesis y desarrollos ante un nuevo descubrimiento. Algunas veces bromeamos acerca de que Mandrioni “ya se había enamorado de un nuevo autor”.

Si una palabra puede resumir todo este estilo docente y peculiar es el respeto. La oferta de síntesis previa previa es un peculiar respeto al estudiante que puede ubicarse en el curso de la clase. Esta actitud de base chocaba con la de otros docentes que desarrollaban su clase sin pausa y no pocas veces nos perdíamos acerca del flujo de la misma. Ese respeto se ejercía en una escucha atenta: nadie se quedó sin oportunidad de hacer una pregunta o un comentario.

4. Todas estas notas de su enseñar y pensar me resultaron las propuestas de base de lo que quise fuera mi actividad docente.

Aprendí que preciso ejercitar la paciencia para escuchar hasta el final. No interrumpir ni cortar lo que el o la estudiante están expresando. Como enseguida integré como ayudante en su cátedra, asistí a muchas horas de exposición de las o los alumnos, en preguntas o comentarios en clase, en las mesas de examen. Como esta actitud de escucha y esta virtud de paciencia no son lo que me habían definido, hice una verdadera conversión mental, pero sobre todo, cordial, para poder lograrlas.

² Ob. cit., p. 6.

La anticipación de los temas a tratar la entendí como empoderamiento. Docente y alumno saben de qué se trata y cómo es el derrotero de lo propuesto. Ese empoderamiento del alumno permitió que alguna o alguno pudiera levantar la mano y advertir que salteaba un tema o que el tiempo restante me obligaba a no detenerme tanto. En la universidad pública (UNQ) logré que los estudiantes que querían inscribirse pudieran contar previamente con un programa preciso. Fui incluyendo esquemas de las clases. Estimé como un la manera como muchos cursantes podían “moverse” en ese mundo de temas y nombres: estudiantes que no querían estudiar filosofía (no existía esa carrera) pero a los que se los invitaba a pensar lo que pasa y lo que nos pasa, desde la común condición de inquietud humana.

Intenté modificar el estilo de los exámenes, pasando de la repetición a una devolución personal y fundada. Decidida a no soportar más que me repitieran lo que yo había dicho, con los mismos ejemplos y hasta el mismo énfasis, pedía una devolución que fuera una elaboración personal y que se sostuviera con el material aprendido en la cursada³. Entre una exposición minusiosa de todo los contenidos sin análisis personal y una simbólica entrega, carente de relato, el examen final era una construcción “personal” y “fundada”. Tuve un éxito relativo: el supuesto de aprobar gracias a repetir lo aprendido, era fuerte⁴.

³ En los parciales planteaba preguntas análisis, no de exposición. Recomendaba que llevaran sus textos y apuntes. Hacía siempre una pregunta más: si debían contestar cinco, planteaba seis, dando la oportunidad de que descartaran una (la mayoría contestaba las seis). Recomendaba que tuvieran un borrador donde adelantar las respuestas y que comenzaran por la pregunta más que les resultara más fácil hacia la más difícil. Este modo que tranquilizaba el ejercicio al no exigir una memoria precisa, fue muy exitoso, a mi juicio.

⁴ Pero tuve muchos trabajos interesantes. Y recuerdo algunos como notables: una alumna diseñó un juego de la oca en el que los conceptos claves que habíamos aprendido eran las celdas del juego: ella explicaba, en cada caso, por qué en esta casilla se pasaba rápido, en esta otra era necesario detenerse más tiempo... alguna, incluso, obligaba a retroceder: los porqué eran una exposición de la peculiaridad de cada concepto. Otra alumna tomó una página de Cortázar en la que dice que algunas palabras tienen ventosas, otras ganchitos, etc. (para vincularse en discurso) y tomó también los conceptos centrales de la materia y explicó por qué tenían una u otra función de relación... o ninguna. Dos alumnos pidieron dar juntos su final: sacaron las guitarras y cantaron el programa en una payada...

5. Como fui muchos años consejera departamental libré una larga batalla para lograr la anticipación del programa. La mayoría de mis colegas venían de instituciones donde anticipar el programa completo no sólo no era una práctica sino que, a veces, nunca se presentaba. Contaba a mi favor con el Estatuto de la Universidad incluía la obligatoriedad de que los programas fueran aprobados por el Consejo. Pero la oposición por la práctica consuetudinaria era muy fuerte. Finalmente se impuso cumplir con esa obligación y permitió observar, desde lo institucional, excesos en contenidos o en bibliografía que convertían al programa en mentiroso. Mi argumento más fuerte fue que el programa es un contrato. Primero, entre docente y alumnado, porque están acordados los pasos a seguir para aprobar la materia. Segundo, con la universidad: eventualmente puede cubrir la materia. Tercero, con la sociedad: asegurando contenidos específicos en los certificados analíticos.

6. Cierro con tres anécdotas.

A iniciativa de los ayudantess -que creíamos que Mandrioni no debía seguir dictando temas generals sino algo de su producción filosófica peculiar. En un hermoso trabajo comunitario se redefinieron los distintos aportes en la cátedra. En las comisiones trabajaríamos textos, filosóficos, psicológicos o literarios. Decisivamente se incluyó la proyección de películas⁵.

Cuando fuimos a protestarle por la actitud de alumnos que cuestionaban temas y autores, nos dijo pacientemente “el argentino tiene una máscara: ustedes apunten al que está detrás de la máscara”. Yo salí furiosa: ¿qué era ese apuntar?... pero fui capaz de dejar de temerlos y amarlos: pasé a sentir verdadero cariño e interés por cada una, por cada uno.

En un examen había preguntas que levanta el nivel, obligando a pensar. Como cuando yo rendía Psicología y hablaba sobre la influencia de la cultura y de la naturaleza, me preguntó qué consideraba más decisivo “¿la sangre o la tierra?” Opté

⁵ Entiendo que esa práctica está fundada en la tesis de Heidegger, cuando en *El origen de la obra de arte* afirma que la “obra”, pone en obra, a la verdad.

por la tierra, pero cuando vi que no le gustaba argumenté la primacía inicial de la sangre, pero la modelación final del paisaje, Aceptó sonriendo: era una forma de invitar a “pensar por sí mismo”.

Incertidumbre y Posmodernidad

Dulce María Santiago
Universidad Católica Argentina

La presente realidad socio política argentina es la que me motiva esta reflexión de tiempos de cambio y de incertidumbre, particularmente referida a las nuevas generaciones y su perspectiva de vida en una nación donde no se ve un horizonte que permita pensar un futuro con algunas expectativas y seguridades de bienestar.

¿Qué puede aportar la filosofía hoy a esta situación de incertidumbre, especialmente a los jóvenes?

En un contexto en que la mayoría de nuestros jóvenes que atravesaron la pandemia en situaciones de vulnerabilidad educativa, hoy la gran mayoría experimenta una realidad sombría y un futuro con perspectivas inciertas:

Uno de los males juveniles que reflejan en parte la situación pospandemia en que han quedado muchos adolescentes: la falta de sentido o *anhedonia*¹ que no puede vislumbrar un horizonte significativo para sus vidas.

En un mundo donde los cambios culturales han originado ciertas “polarizaciones” en la sociedad globalizada del siglo XXI, produciendo así *grietas ideológicas* que dejan un centro despoblado entre posturas extremas fomentadas por las redes sociales y con una significación política. La consideración de que la otra postura está equivocada y es tóxica para el país o la sociedad y conduce a su ruina impide pensar en posturas equilibradas que toleran las diferencias.²

¹ <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/anhedonia-que-es-esta-afeccion-y-por-que-la-sufren-los-adolescentes-nid28072023/>

² <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/polarizacion-las-guerras-culturales-que-dividen-al-mundo-en-el-siglo-xxi-nid08052022/>

El malestar se expresa con una “que explote todo” sin importar que el cambio sea descendente o ascendente.

“Cambiar por cambiar” porque hay cansancio y desencanto. Si miramos más profundamente parecen resonar las palabras del padre de la Posmodernidad:

“La última cosa que yo pretendería sería ‘mejorar’ a la humanidad. Yo no establezco ídolos nuevos, los viejos van a aprender lo que significa tener los pies de barro. Derribar ídolos (*ídolos* es mi palabra para decir *ideales*), eso sí forma ya parte de mi oficio. A la realidad se la ha despojado de su valor, de su sentido, de su veracidad en la medida en que se ha fingido mentirosamente un mundo ideal ... hasta ahora la mentira del ideal ha sido la maldición contra la realidad. La humanidad misma ha sido engañada y falseada por tal mentira hasta en sus instintos más básicos, hasta llegar a adorar los valores opuestos a los únicos que habrían garantizado su florecimiento”. Federico Nietzsche.
Ecce Homo

Nuestra época está en consonancia con este pensamiento y expresa el desencanto de una modernidad que condujo a Occidente a una situación de deshumanización. Pero, en nuestro caso, en las sociedades latinoamericanas, y particularmente en la nuestra, no hubo tal modernidad. Sin embargo, se nos impone un modelo cultural de valores que no emergen de una realidad que ha atravesado guerras, genocidios, persecuciones, etc., atribuidas a tal modernidad, aunque nos sentimos parte de ella:

“A la juventud la conmueve aquello que la política, en gran parte, excluye: ¿Cómo frenar la destrucción global del medio ambiente? ¿Cómo puede ser conjurada, superada la desocupación? la muerte de toda esperanza, que amenaza, precisamente, ¿a los hijos del bienestar? ¿Cómo vivir y amar con el peligro del sida? Cuestiones todas que caen por los retículos de las grandes organizaciones políticas... Los jóvenes practican una denegación de la política altamente política”. Ulrich Beck³

³ Ulrich Beck, *Los hijos de la libertad*, México, FCE, 1999.

Situándonos, la mexicana Rossana Reguillo ha observado lo siguiente:

“En América Latina, los testimonios cotidianos que evidencian su irrenunciable búsqueda de una sociedad más inclusiva y democrática se estrellan contra el creciente deterioro económico, la incertidumbre y la fuga del futuro. El debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional (la escuela y el trabajo, centralmente) aunado a la crisis estructural y al descrédito de las instituciones políticas, genera una problemática compleja en la que parecen ganar terreno la conformidad y la desesperanza, ante un destino social que se percibe como inevitable”⁴.

¿Qué puede aportar la Filosofía?

En este panorama **desencantado** de la situación socio política, nos preguntamos qué puede aportar la filosofía para orientarnos en una situación como la descrita. Porque, paradójicamente o no tanto, la filosofía tiene un auge⁵ que se manifiesta no sólo en el ámbito académico (ha aumentado significativamente su matrícula) sino también en programas, convocatorias y eventos que han puesto a la filosofía al alcance de un público no especializado, pero sí interesado en encontrar una brújula para mostrar un norte en un universo donde pareciera que el caos es su ley natural.

Esta inquietud filosófica es muy conmovedora y expresa, de algún modo, una intencionalidad: la búsqueda del sentido de la realidad. Y parece que en el pensamiento actual pueden encontrarse claves para esa búsqueda. En parte porque se ha abierto a un formato más accesible en sus temas y en su lenguaje. Cuestiones como la corporeidad, la política, o las problemáticas culturales son la expresión de una necesidad de reflexión y una búsqueda más espiritual de posibles respuestas a una realidad actual muy compleja.

4

file:///C:/Users/dulce/Downloads/Rossana_Reguillo_EMERGENCIA_DE_CULTURAS.pdf

⁵ <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-auge-de-la-filosofia-ideas-para-todos-en-tiempos-de-crisis-nid2146232/>

Eventos como “La noche de la filosofía” o “La noche de la Ideas” o las series como “Merlí” han posicionado a la filosofía en su divulgación. Podría considerarse que este resurgir tiene relación con la necesidad de encontrar respuestas a una realidad signada por la virtualidad que parece no ofrecer más que una mirada superficial a la vida. Aunque puede convertirse en un producto de consumo cultural más, la filosofía todavía quiere ofrecer una mirada crítica y más profunda que la que ofrece el mundo digital.

También los nuevos planteos y cuestiones relativas a la IA sus debates éticos buscan en la filosofía una guía para comprender la innovación tecnológica que ha modificado toda nuestra existencia.

Aunque este *boom* filosófico no pueda incidir en toda la sociedad, ni en muchos jóvenes que por su situación vulnerabilidad o por su incapacidad de búsqueda en el mundo del conocimiento de un pensamiento crítico que les permita trascender su situación de alienación mental, tal vez la filosofía pueda contribuir a iluminar algunas vidas, y ojalá las vidas de quienes estén en condiciones de dirigir la vida de nuestra sociedad.

Una experiencia para compartir “filosofía” en el aula La relevancia de la pregunta

Susana B. Violante

En este escrito presentaré parte de mi experiencia durante 46 años como investigadora y docente universitaria y 25 en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en educación secundaria, tanto nocturna como diurna. Estas últimas serán las que compartiré con ustedes, dejaré las experiencias universitarias para algún próximo evento.

Mi práctica como docente de “Filosofía” en educación secundaria la califico como muy buena porque observé que el cambio era posible y beneficioso, ya que, tanto adultos como adolescentes, iniciaban el curso con expectativas muy disímiles que se iban desarrollando de un modo procesual, hasta alcanzar logros epistémico-cognitivos que el mismo grupo evaluaba al finalizar. Por ejemplo, el vocabulario utilizado y el modo de acceder a un problema, modificaciones que se fueron gestando en conjunto en el ámbito de la “clase”, entendida como un espacio en el que varias personas se reúnen para gestar conocimiento, tomando como punto de partida el que cada uno posee, que será incrementarlo y modificado en sucesivas contrastaciones porque es producto de contingentes construcciones y no la repetición de teorías “sustanciales” e “inmodificables”.

Así como se gestaron algunos modos repetitivos de “enseñar”, también se gestaron otros menos difundidos en tanto práctica individualizada, recapitada, porque, me parece que a nivel macro, no estamos logrando implementar un espacio de reflexión en las clases, y no solo en Filosofía. Los estudiantes relataban que en algunas asignaturas no se les preguntaba qué sabían sobre el tema, sino que tenían que repetir aquello que el docente les “daba”, negándoles el aporte de sus conocimientos.

En lo personal siempre deseé un espacio donde todos y todas fuéramos contestatarios, problematizadores, sospechadores de verdades preestablecidas para intensificar nuestras relaciones interpersonales imprescindibles en todo acto comunicativo-educativo.

1. Parte de nuestra experiencia

Las instituciones educativas nos ofrecen una currícula que contiene contenidos mínimos que, para nuestra disciplina implica una historización de filósofos, no aparecen filósofas y pocas veces “problemas filosóficos”, también se saltan periodos como la Edad Media, por ello ideé una práctica que resultó despertar el interés filosófico en las personas asistentes. Ahondé en “sus problemáticas” de las que surgieron variaciones temáticas que fueron dialogadas en una viva experiencia filosófica que nos impuso un cuestionamiento y una búsqueda continua mayor a la acostumbrada en estos encuentros.

En las escuelas secundarias pedí a los estudiantes, el primer día de clase, sin que ellos/as supieran nada de mí ni yo nada de ellos/as, que escribieran cien preguntas en una hoja. Y me decían que no podían preguntar si no sabían de qué trataba la asignatura, a ello respondí: “ustedes pregunten aquello que deseen preguntar”.

Estas son algunas de las filosóficas preguntas, que agrupé por problemáticas, de personas entre 17 y 19 años:

Filosofía

1. ¿Para qué es “Filosofía”?
2. ¿De dónde surge la Filosofía?
3. ¿Esta profesora resultará favorable?
4. ¿Por qué elige esta manera tan rara de empezar con filosofía?
5. ¿Por qué los filósofos eran rechazados en aquellos tiempos?
6. ¿Se tiene que estudiar mucho para ser filósofo?
7. ¿Tiene algo que ver con la sabiduría?
8. ¿Y con la psicología?
9. ¿Cómo se usa la filosofía en nuestra vida diaria?

Pensamiento y conocimiento de sí

10. ¿Por qué el hombre es un ser pensante?
11. ¿Por qué a veces no puedo pensar?
12. ¿Por qué tengo que preguntarme a mí?
13. No sé qué preguntarme.
14. ¿Quién piensa en mí?
15. ¿Existe alguien que realmente puede conocer los secretos del pensamiento?
16. Cuando nos miramos al espejo ¿qué vemos?
17. ¿Qué somos en realidad?
18. ¿Es bueno encontrarse a sí mismo?
19. ¿Por qué estoy en este mundo? ¿Hay una razón o un propósito?
20. ¿Llegaré a ser lo que quiero ser?
21. ¿Qué haré de ahora en más?
22. ¿Todos los seres humanos poseen el don de la inteligencia?
23. Las personas que son enfermas mentales, ¿son las únicas que dicen la verdad?

Epistemología – injusticia epistémica

24. ¿Creemos todo lo que se nos dice?
25. ¿Por qué el pizarrón es verde?
26. La realidad, ¿es visible a nuestros ojos?
27. Si un árbol cae en medio de un bosque y no hay nadie ¿Cómo es el sonido?
28. ¿Qué es la duda?
29. ¿Por qué a la gente que en verdad sabe de lo que habla, no se le da importancia o se la trata de incoherente?
30. ¿Por qué en vez de menospreciarse, la gente no trata de aprender algo útil?
31. ¿Qué oportunidad tienen las personas, con un mundo de corrupción y maldad?
32. ¿Por qué todos tienen afán de “poder”?
33. ¿Cómo se siente cuando no respetamos los derechos humanos?
34. La falta de comunicación nos hace sordos, ¿no le parece?

Ética - justicia

35. ¿Cuándo hablamos “éticamente”? ¿qué significa esa palabra?
36. ¿Por qué tanta discriminación?
37. ¿Por qué hay tanta miseria?

38. ¿Por qué no existe en la Argentina la pena de muerte?
39. ¿Por qué no existe la buena convivencia?
40. ¿Por qué utilizamos la violencia?
41. ¿La maldad o la bondad? ¿Hay puntos intermedios?
42. ¿Existe realmente la paz?
43. ¿Por qué siguen las guerras?
44. ¿Por qué la gente joven, que piensa que sabe todo y la tiene clara, se droga?
45. ¿Por qué sucumbimos a la tentación?
46. ¿Qué es la independencia?
47. ¿Por qué la justicia a veces es justa y a veces no?
48. ¿Por qué los gobernantes nos dan mal ejemplo acerca de la justicia?
49. ¿Por qué la vida tiene tantas trabas y problemas?
50. ¿Por qué muchas veces el miedo a no poder es más fuerte que las ganas de intentar?
51. ¿La vida es una prueba?
52. ¿Por qué me cuesta tanto pedir perdón?
53. ¿Alguna vez dejamos de cometer errores?
54. ¿Por qué algunas personas que tienen más autoridad sobre nosotros nos mandan, nos retan, o nos hacen quedar mal delante de otras personas?
55. ¿Es justo que las mujeres aborten?
56. ¿Quién es el que juzga?
57. ¿Cree que ser madre soltera es un pecado?
58. ¿Por qué hay tantas taradeces en el planeta?
59. ¿Por qué cuando decimos la verdad, nos tienen desconfianza?

Dios

60. ¿Quién es Dios?
61. ¿Hay muchos dioses o uno solo?
62. ¿Por qué existen los pecados capitales?
63. ¿Por qué se le tiene miedo a la muerte, si es algo que sí o sí llega?
64. ¿Qué quiere Dios de toda esta historia?

Afectos

65. ¿Qué es el amor?

66. ¿Se mataría por amor?
67. ¿Por qué existe el odio?
68. ¿Por qué existe el sufrimiento?
69. ¿Por qué en mi casa se sufre tanto?
70. ¿Por qué la gente no sabe demostrar sus sentimientos?
71. ¿Por qué las madres abandonan a sus hijos?
72. ¿Qué es la felicidad y cuándo se es feliz?
73. ¿Por qué idolatramos a nuestros favoritos?

Sus preguntas, hacía sí mismos, o en tercera persona, o hacia mí, me permitieron comprender las cosas que les preocupaban y las que les acontecían. Entonces, les preguntaba por cuál de los problemas querían comenzar. Fueron sus propios cuestionamientos los que les permitieron reflexionar, debatir, darse cuenta que podían no coincidir y, sin embargo, tener razón en la diferencia. Luego les pedía que buscaran algún pensador o pensadora que hubiese tratado el tema, algunas veces se los ofrecía yo misma explicando que no era el único o única, que buscaran otras voces para argumentar en pro y en contra de las hipótesis surgidas.

La lectura de textos breves, de distintos autores que tratan una misma problemática les permitió ampliar su pensamiento, generaron una actitud crítica y reflexiva que les permitió, a quienes hoy lo recuerdan, no quedarse con las “primeras impresiones”, con “esto es así, qué le vamos a hacer”. Así armábamos los encuentros. Luego escribían el resultado de lo debatido y, de este modo, elaboraban su propio libro. Y así vivíamos el año, no lo pasábamos.

La labor docente la realicé como miembro de un equipo en el que analizamos esas cuestiones que las personas asistentes consideraron fundamentales, porque todas personas somos sabias e ignorantes, sabemos cosas similares porque el conocimiento está socializado, pero hemos de cuestionarlo.

2. A modo de cierre...

En la práctica realizada, he pretendido gestar una acción educativa tendente al fortalecimiento de la persona, que pudieran argumentar ante situaciones complejas, que reconocieran en qué se basan los dogmas y aquello que se acepta como “normal”.

Si bien resulta ser un arduo trabajo liberarse de dichas “petrificaciones”, algo hemos logrado en el tiempo y espacio del aula.

Las personas que cumplimos la función denominada “educador” tendríamos que preguntar: ¿qué significa “formar”? ¿“dar”? porque “dar” se opone a “construir”, a “buscar” e, incluso, a “inventar” en el sentido de “conjeturar”. Compartir “filosofía” es aprender a escuchar y a preguntar ¿por qué esa persona piensa como piensa? ¿se cuestiona alguna vez lo que le enseñaron? ¿por qué decimos sin cuestionar que el cielo es azul? No siempre distinguimos entre “cosa”, “existencia”, “realidad” y “designación”. El diálogo nos acerca a los diversos modos de pensar, designar y significar el mundo.

Ese modo griego de pensar diferente, preocupado por el cosmos, a partir de preguntas sobre el *arché*, la identidad, la capacidad de dudar, la contingencia de esos saberes, la imposibilidad del entendimiento para alcanzar una verdad absoluta... lleva a un saber surgido del entendimiento y de la “práctica”, búsqueda del saber a través del *diálogos*, no su posesión. Por ello resultan fundamentales, en la acción filosofante, las variaciones de perspectiva. De toda reflexión surge una acción que puede modelizarse, pero que no constituye un modelo fijo, aplicable a otros casos similares, sino analizable en pos de las nuevas y diferentes situaciones que enfrentemos en la vida. El aula es vida y cada situación es única, por ello es “modelizable” y no “modelo”. Ya sabemos, ser atípico, ser atípico, ser atípico...

Como queda señalado, en sus preguntas estaban comprendidas muchas problemáticas requeridas desde la currícula.

DOSSIER ENRIQUE DUSSEL *IN MEMORIAM*

(NR) Falleció el 5 de noviembre, cuando ya estaba casi terminado este Boletín, sólo hemos recogido los primeros aportes que nos llegaron

In Memoriam: Enrique Dussel (1934-2023)

El primer domingo del mes de noviembre vio partir a Enrique Dussel a poco más de un mes de alcanzar los 89 años. El filósofo argentino-mexicano fue uno de los filósofos más prolíficos de nuestra América. Nacido un 24 de diciembre de 1934 en Mendoza, se caracterizó por desplegar una incansable tarea intelectual que le llevaría por los derroteros de la teología, historia y filosofía, en aras de comprender críticamente nuestro presente para construir un futuro-otro.

Estudió filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo, pasando diez años en Europa y Medio Oriente, una vez terminada su licenciatura. En Jerusalén conoció al obrero y sacerdote Paul Gauthier. Trabajó como carpintero en Nazaret y como pescador en un kibutz. En sintonía con el testimonio de vida de Gauthier, esa experiencia de vida le indujo en adelante a ver el mundo “siempre **desde abajo**”.

Ese punto de vista –que es también “desde la exterioridad” y “desde la alteridad”– está en la base de su crítica a la occidentalidad, la modernidad, la posmodernidad, el eurocentrismo y la colonialidad.

En Europa vivenció la complejidad que se escondía en las entrañas de aquella bestia llamada «modernidad»: una que iba a caballo, cual jinete del apocalipsis, de la esclavitud, del racismo, del extractivismo, y de la colonialidad, en la que el *ego conqueror* –“yo conquisto”– de Hernán Cortés era el sentido profundo y oculto del *ego cógito* –“yo pienso”– de René Descartes que la fundamentaba filosóficamente.

Vuelto a su Mendoza natal en 1967, participó en el proceso fundacional de la **filosofía de la liberación** en Argentina a inicios de los años `70.

Haciendo pie en la teoría de la dependencia de la sociología latinoamericana de entonces, ingresó junto a otros filósofos argentinos en el debate en torno a la pregunta ¿existe una «filosofía latinoamericana»? Nuestro filósofo entendía que existía, y que nacía de la voz de los oprimidos y postergados. La filosofía de la liberación era la expresión más propia de la filosofía latinoamericana.

Estaba al servicio del pueblo, es decir, del conjunto de los oprimidos, pobres y excluidos, que podían apreciar en sus estómagos y en sus resignaciones la perversión de «la» modernidad capitalista, eurocéntrica, blanca y masculina.

En marzo de 1975, en un contexto de aumento de la represión en Argentina, Dussel fue expulsado de la Universidad Nacional de Cuyo. El mismo año que vio la luz su célebre libro *Filosofía de la liberación*, Dussel tuvo que buscar refugio en México, ingresando en la Universidad Autónoma de Metropolitana, y en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Radicado en México, Dussel demostró un inquebrantable espíritu sistémico, de esos que se creía extintos desde la magna filosofía de Hegel, dentro del cual la filosofía oficiaba de pura normatividad. Su interés por dar cuenta de cómo los americanos hemos llegado a ser quienes somos le llevó a reconsiderar su perspectiva estrictamente negativa de la modernidad, protagonizando con ello uno de los momentos más importantes de la filosofía reciente: las ocho conferencias que dictó en la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt, Alemania, entre octubre y diciembre de 1992, rápidamente recogidas luego en su célebre *1492: El encubrimiento del otro*, a cinco siglos del encuentro que Europa y América protagonizaron en 1492. Aquellas conferencias se enmarcaron en el conocidísimo intercambio que el filósofo argentino mantuvo con Karl-Otto Apel, el fundador de la ética del discurso.

Hubo una seguidilla de encuentros en América y Europa en los que el argentino-mexicano y el alemán fueron poco a poco sedimentando lo que algunos años después sería identificado como un auténtico hito de la historia de la filosofía contemporánea: por primera vez, un filósofo germinado en el centro del «sistema-

mundo» tomaba en serio las críticas, los comentarios, y las tesis filosóficas de un filósofo forjado en la periferia.

Al calor de este encuentro fue que en aquellas conferencias de Frankfurt, de 1992, Dussel dejó de ver a «la modernidad» como una maquinaria puramente perversa, para pasar a analizarla en perspectiva, detectando sus luces y sus sombras, y trayendo a la palestra su noción de “transmodernidad”. Su profundo conocimiento teológico, historiográfico, y filosófico de la obra de Marx, le permitió en este contexto defender dos tesis de cardinal importancia: por una parte, que la modernidad usualmente comprendida en base a las Revoluciones francesa e industrial no era, como tal, la primera vez que hacía su entrada en la historia, sino la segunda, pues resulta que su primera aparición surgió en el contacto que los españoles protagonizaron frente al «Nuevo Mundo», y por otra parte, que lo anterior implica afirmar que la modernidad no puede comprenderse como una creación exclusivamente europea, es decir, propia y endógena de sus procesos sociales, políticos, económicos y culturales (llámense Renacimiento, reforma y contrarreforma religiosas, etc.), en virtud de que ninguno estos pudo haberse dado sin la conformación de América como periferia proveedora de recursos humanos, trabajo, minerales, plantas, animales, etc.

La modernidad surge en términos globales, no locales, y es por ello que, desde su nacimiento, es un fenómeno mundial. Creer que la Revolución francesa fue un fenómeno que sólo se cocinó en las entrañas de Francia incurre en el pecado de no comprender cómo funciona la modernidad: sólo dando la espalda al significado (sobre todo económico para Francia) de la revolución norteamericana, y de la colonización del resto del mundo para extraer capitales, es que uno puede llegar a creer que la Revolución francesa fue un fenómeno que solo le ocurrió y le competió a los franceses. Como supieron luego poner en evidencia los haitianos, y no de buenas maneras, cantando *La marseillaise* frente al ejército francés antes de luchar por su independencia, lo que ocurre en el centro del sistema-mundo le compete a todo el sistema-mundo.

Frente a la promesa incumplida de la modernidad, es decir, la universalización de la libertad, de la igualdad, del cuidado y del respeto, promesa rápidamente

traicionada por «la modernidad» capitalista, eurocéntrica, racista y machista que comenzó a instituirse desde el siglo XVII en adelante, se trata de ir más allá de ella, trascendiéndola en la “transmodernidad”.

Dussel elaborará una *Política de la libración* (*Historia mundial y crítica*, 2007, *Arquitectónica*, 2009, *Crítica creadora*, 2022), acompañando filosóficamente los vientos de cambio que recorrieron el Cono Sur a través de movimientos y gobiernos contestatarios del orden neoliberal implantado en diversos lares del continente desde finales de 1980 y proyectándose más allá de ellos.

Sus *20 tesis de política*, de 2006, vinieron a confirmar su optimismo, tesón sistémico y filosófico, en favor del rescate de aquella promesa moderna ahora en clave transmoderna, y en este caso concentrada en el aparato estatal. Se trataba, desde su perspectiva, de resistir la «fetichización del poder» para poner la política al servicio de la gente; se trataba de asumir el gobierno de aquella maquinaria administrativa para «mandar obedeciendo», al decir del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Dussel militó entre los filósofos latinoamericanos que comprendieron que las reivindicaciones del pueblo que nacían de los movimientos sociales y la sociedad civil, debían trascender la esfera social y alcanzar el ámbito del poder político en el Estado.

En el ámbito social, se trataba de estimular el conflicto, las disonancias, y de organizar sus articulaciones públicamente; en el del Estado, como curiosa contestación hegeliana, se trataba de absorber aquellas disonancias para asegurar la convivencia y asistencia de todos sus participantes. Se repelen, en verdad, pero también se necesitan. Y es que nuestro sentido común, el racista, homófobo, xenófobo, y machista, apenas se puede modificar desde las instancias hoy escasamente disciplinarias del Estado, sino que se interviene desde el calor de la sociedad civil, desde sus organizaciones, articulaciones, fricciones y reivindicaciones. Las transformaciones estructurales, y en especial económicas, sin embargo, requieren de la injerencia orquestada de nuestras instituciones públicas

más importantes: de aquellas **republicanas** que Dussel supo criticar y rescatar para nuestros contextos latinoamericanos.

Con este planteo, nuestro filósofo había reivindicado la dialéctica de la política para asistir la noble experiencia de aquellos gobiernos de izquierda que daban inicio a nuestro siglo. Y su acompañamiento no fue solamente filosófico sino también pedagógico-político, al desempeñarse desde 2020 como secretario nacional de Educación, Formación y Capacitación Política del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) en México.

Enrique Dussel, con su compromiso intelectual y humano sostenido a través del tiempo y proyectado en muchos espacios, escribe uno de los capítulos más relevantes de la filosofía en América Latina con legítima pretensión de universalidad.

No de la universalidad del universalismo abstracto del hombre o la humanidad de la filosofía dominante moderno-occidental en la que la verdad del *ego cógito* está en el *ego conquiro* que la subyace como orientación de sentido; sino la universalidad del universalismo concreto cuyo criterio es la alteridad de quienes han estado y están excluidos del universalismo abstracto.

En la perspectiva de la inclusión sin exclusiones, la emancipación que promete la modernidad resulta insuficiente pues su validez y su vigencia no van más allá de los límites de la propia modernidad. Se trata de la liberación que se conquista al trascender los límites de la modernidad capitalista occidental.

Enrique Dussel vive en el horizonte de sentido liberador del universalismo concreto de la transmodernidad, válido en tanto debe ser, y vigente en perspectiva instituyente.

Yamandú Acosta y Martín Fleitas González

Enrique Dussel – Recordatorio

La filosofía responde tanto por una historia cuanto por una geografía, si la pensamos desde sus orígenes greco-latino mediterráneos apreciamos como, a partir de la edad Media se fue extendiendo hacia un resto escogido de Europa (en lenguas y países) hasta convertirlo en su *insularidad*.

Y, desde el siglo XIX, tomó auge *periféricos* al instalar sus problemáticas y resoluciones propias en América del Norte; duele constatar que, en el mundo latinoamericano, se resolvió como un *apéndice*, desde el momento que, desde aquí, el pensamiento apenas si superó el mero comentario de lo pensado en la *ínsula*.

El mundo asiático, con una cultura, lenguas, historia y religiones totalmente autónomas, en cambio, interactuó con ella, de una manera sin duda independiente aportando enlaces y propuestas singularmente novedosas.

La figura de Enrique Dussel reluce, en este peculiar firmamento de las primeras décadas del siglo XXI, como la de un pensador anheloso de un traslado, al menos hacia la **periferia**, de esta geografía, con sus análisis acerca de la liberación latinoamericana encarados con originalidad crítica y creativa.

Carlos Enrique Berbeglia

Un recuerdo de Enrique Dussel

De lo mucho que se puede decir y escribir de Enrique, de su vida, su obra y su personalidad, quiero ahora compartir el primer recuerdo que tuve al conocer la noticia de su muerte. Algo muy especial que tal vez ni siquiera recordarán los testigos de ese momento. Sucedió hace ya muchos años, más de una década; durante una de las venidas de Enrique a Buenos Aires, lo invitó la Dra. Ana Zagari, entonces Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Salvador, a dar una charla. No éramos muchos, poco más de una treintena, pero todos estudiosos de su obra; él manifestó estar muy contento con ese auditorio que conocía y simpatizaba con sus ideas. En el momento del diálogo, surgió, como siempre, el tema personal del exilio; y su recuerdo de la bomba en su casa, algo que le marcó tanto que terminó siendo como un *ritornello* en casi todas las entrevistas y diálogos. Fue en ese contexto que alguien –Mauricio Langón– le hizo la indiscreta pregunta de por qué no volvió a vivir en Argentina. Enrique contestó evasivamente, según me pareció; algo así como que, de hecho, su vida ya se había canalizado definitivamente en México. Hubo una velada alusión a los sistemas de reincorporación universitaria en nuestro país. Se podía sacar la consecuencia de que no estaba dispuesto a pasar por el consabido y desgastante procedimiento de los concursos y jurados. En ese sentido resultaba comprensible.

Al terminar el encuentro, un grupo de unos diez fuimos con él a cenar, por supuesto la Decana, otros profesores y también Langón. En ese nuevo contexto, más íntimo e informal, Langón, que sin duda había apreciado alguna reticencia en el tema de su regreso definitivo a la Argentina, volvió a insistir, de una manera más precisa, una inquietud personal, de un no-argentino, que veía la recurrencia de las visitas de Enrique, la gran cantidad de actividades, con mucho éxito a las que era convocado y sin embargo no pasaban de visitas breves, a veces brevísimas. La pregunta tendía a obtener una respuesta más clara de por qué no sólo no volvía definitivamente (el sistema de reincorporación, etc., que es claro) sino por qué tampoco realizaba actividades más sistemáticas, un curso completo, un año, algo así. Era una pregunta inocente, bienintencionada y sobre todo, producto de una cariñosa curiosidad. Y entonces Enrique saltó el cerco de su anterior reticencia y se sinceró. No puedo

repetir exactamente sus palabras, pero en apretada síntesis, fue esto: aunque mis colegas me valoran, no deja de ser algo parcial; no siento que en Argentina la gente tenga por mí el cariño sincero que veo en México, siento que en definitiva, mis compatriotas no me quieren mucho.

La conversación siguió por otros rumbos. Yo siempre he recordado esas frases, dichas en un momento en que las circunstancias, incluso del curioso, lo movieron a un sinceramiento. Es decir, pensé que Enrique nunca sintió que su drama personal fuera comprendido y apreciado por sus compatriotas, en general, y no sólo sus colegas universitarios, que sin duda lo valoraban mucho como pensador, pero que no sentían (o él lo creía así) una empatía profunda por su drama vital. Pensé también, y sigo pensando, en algunas frases sueltas, no despectivas, pero tampoco empáticas: “Enrique siempre hablando de la bomba, parece que no puede hablar de otra cosa” y similares. Curiosamente personas que estaban y están dispuestas a oír por enésima vez el relato de la vida de un desaparecido militante, de la angustia de una madre o de una abuela, incluso a pesar de que ese muerto, desaparecido, torturado o exiliado sin retorno también hubiera sido un guerrillero con una o varias muertes en su haber, nada de lo cual pasa con Enrique. Sencillamente, creo que al menos él ha pensado siempre que los argentinos, sus compatriotas, no registramos su drama como argentino. Y por eso nunca volvió. Ahora ya es tarde, aunque estoy convencida que para él fue una decisión afectiva que le habrá costado dolor pero que, al ser definitiva, también le habrá dado serenidad, como la que mostró en ese breve momento que ahora recuerdo.

Celina A. Lértora Mendoza

Enrique Dussel: mi sincero homenaje

Para participar en este homenaje colectivo al que reconozco como uno de los mayores pensadores de nuestro tiempo, elijo dos menciones: una, a Enrique, como persona y como maestro. Otra, a elementos de su obra: que me resultó iluminadora para siempre.

Tuve la oportunidad de escuchar la presentación que Dussel hiciera de su *Ética de la Liberación* en un congreso mexicano: su rotunda defensa de los principios que la conforman y la enorme discusión que se levantara entre colegas presentes. Mi entusiasmo fue bien recompensado con la lectura y difusión de este pensamiento original y originante.

De esa obra rescato dos tesis absolutamente revolucionarias y gestoras de un pensamiento novedoso. Una: la prolija presentación de la historia de las eticidades para probar que no todo nació en Grecia, porque milenios anteriores se desarrollaron pensamientos sólidos en África, inicialmente, en Asia y simultáneamente en América. La lectura del Libro de los Muertos egipcio, –por ejemplo–, y su similitud con el Sermón de la Montaña del Evangelio de Mateo, cambió mi perspectiva histórica para siempre. Sus tesis sobre la “invención de Europa” –en el proceso de hacerse cargo de la colonización americana– y la organización posterior en perspectiva de centro y periferia (con la mención del “encubrimiento” del otro americano) me modificaron para siempre el relato de la originalidad de nuestro pensamiento filosófico. La otra: la integración de tres principios necesarios y evidentes: el del contenido material (la vida), el de la formalidad obligada (la intercomunicación) y el de la factibilidad (espacio del vínculo con la técnica). Por fin, la maravillosa exposición de “doble vuelta”, podríamos decir: porque una vez desarrollada su propuesta ética, con sus tres principios, necesita volver a plantearla desde la perspectiva de la víctima: es decir, haciéndose cargo del momento histórico

como el tiempo donde el respeto a la vida está seriamente dañado por la cultura de la muerte en la pobreza y en la guerra¹.

Pero la noticia de la muerte de Enrique Dussel me puso de inmediato en contacto con el recuerdo agradecido a quien me tratara con una deferencia, generosidad y entrega, enormes y gratuitas. En otro encuentro se ofreció generosamente a venir a la Universidad Nacional de Quilmes a dictar, por primera vez, un seminario de doctorado sobre su Política de la Liberación, que presentara como la “Política de la liberación, historia y arquitectónica. El contexto de los Derechos Humanos”. También ofreció coeditar con la editorial UNQ esa obra (cinco tomos) junto con Trotta y a ayudarme, personalmente, a organizar una carrera de filosofía en mi universidad. Su disponibilidad y accesibilidad como un par eran conocidas por quienes se acercaran². Recuerdo una anécdota de quienes compartieran el congreso mundial en Atenas: se sentó en el suelo con un grupo de profesorxs interesadas en escucharlo...

Rápidamente sus publicaciones se hacían accesibles gratuitamente en su página personal. Un auténtico pensador, apasionado por compartir, por pensar en común. Por abrir perspectivas y capacidades.

Muchas gracias, profesor: por su entrega total y su pasión por la filosofía americana.

Luisa Fernanda Ripa

¹ He sido una lectora y divulgadora apasionada del pensamiento dusseliano, lo que no me impidió atreverme a hacer algunas críticas y señalamientos. La excesiva carga apologética de su obra (con la enorme dificultad de lectura, ni qué decir, de consulta de citas) y la no prueba de su silogismo de base: “Juan está comiendo”. Que, sin embargo, a mi juicio, está fundado en una evidencia semejante al *cogito* en términos de la demanda “tengo hambre, dame de comer”.

² Otra historia es la de la resistencia de la universidad a compartir esa publicación: una muestra de lo que Mandrioni denominara como que “el pez chico se come al grande”.



Enrique Dussel