



MURMULLOS filosóficos

NUEVA ÉPOCA NÚMERO 9 ENERO-JUNIO 2024 ISSN 2448-8607



La filosofía y el Modelo Educativo del CCH

MAT

Sumario

LA FILOSOFÍA Y EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH

3 **Presentación**
Dr. Benjamín Barajas Sánchez

5 **Editorial**
Dr. Jorge L. Gardea Pichardo

Artículos

7 ALDO FABÍAN MORALES MANCILLA Y YURI
POSADAS VELÁZQUEZ
Los orígenes de *aprender a aprender*, *aprender a ser* y *aprender a hacer* en la obra de John Dewey

22 JOEL ENRIQUE CEDEÑO JIMÉNEZ
Filosofía para una ciudadanía cívica y
antidiscriminatoria. Hacia la enseñanza de
una ética pública y de una política moral

38 ÁNGEL ALONSO SALAS
La hermenéutica simbólica y los exvotos

48 **Color**
ÁNGEL ANTONIO CEDILLO MEJÍA
El arte del collaxe

57 **Ensayos**
ANA CLAUDIA OROZCO RESÉNDIZ
La Filosofía: una asignatura fundamental para
el bachillerato

73 JORGE L. GARDEA PICHARDO
Una indagación sobre la soberanía del bien



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

SECRETARIA GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú

ABOGADO GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y SEGURIDAD

UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

SECRETARIA GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez

SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal

SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo

SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín

SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Mtro. Héctor Baca Espinoza

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Presentación

El presente número de la revista *Murmullos Filosóficos* reúne un conjunto de ensayos sobre el Modelo Educativo del CCH, sus orígenes, propósitos e influencia en las prácticas educativas, a lo largo de un poco más de 53 años de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En las páginas de *Murmullos Filosóficos* se abordan temas fundamentales para el bachillerato del Colegio y de la educación media superior en el área metropolitana y nacional, a través las reflexiones sobre la vigencia de nuestro Modelo de enseñanza y la importancia de la filosofía para la formación académica de los jóvenes estudiantes.

Los textos incluidos en este número contribuyen al análisis de las contribuciones del CCH a la UNAM y la educación media nacional. Destaca el recuento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la revisión y actualización de los programas de estudio; los ensayos de Aldo Fabián Morales Mancilla, Yuri Posadas Velázquez, Ángel Alonso Salas, Ana Claudia Orozco Reséndiz y Jorge Garde Pichardo, son muestra de ello.

Desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1971, el mundo se ha transformado en los ámbitos social, económico, cultural y tecnológico y, del mismo modo, las y los estudiantes de hoy son diferentes a los que formaron parte de las generaciones pioneras y, justamente por eso, el proyecto educativo del Colegio sigue renovándose para responder a los desafíos del tiempo presente.

En consecuencia, el presente número de *Murmullos filosóficos* resulta valioso no sólo por la recuperación de la memoria sino para hacer un balance y una proyección asertiva de la vigencia del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Murmullos Filosóficos

Número 9, Nueva época.
La filosofía y el Modelo Educativo del CCH

DIRECCIÓN

Jorge L. Gardea Pichardo

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

EDITOR ADJUNTO

Marcos Daniel Aguilar Ojeda
Alberto Otoniel Pavón Velázquez

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo Ortiz Millán
Virginia Sánchez Rivera
José Alfonso Lazcano Martínez
Roberto Arteaga Mackinney
Jorge Martín Carrillo Silva
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge
Elisa Silvana Palomares Torres

DISEÑO EDITORIAL

Ma. Elena Pigenutt Galindo

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mario Alberto Medrano

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Carmen Celeste Martínez Aguilar



Murmullos Filosóficos, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, CDMX, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Coyoacán, CDMX, teléfono 5622-0025. URL: <https://www.cch.unam.mx/comunicación/murmullos>. Correo electrónico: murmullos.filosoficos@gmail.com. Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2011-120910301100-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: 2448-8607. Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15931, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. La responsabilidad de los textos publicados en *Murmullos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

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

Editorial

El noveno número de *Murmullos filosóficos* tiene como interés principal reflexionar sobre el Modelo Educativo del cch. Algunos autores proponen interpretaciones de los principios del Modelo Educativo, mientras que otros ponderan la pertinencia de algunas teorías para la enseñanza de la filosofía en el contexto de éste.

Aldo Fabián Morales Mancilla y Yuri Posadas Velázquez proponen una interpretación de los principios del Modelo Educativo a través del análisis de la obra de John Dewey y contrastan algunos conceptos fundamentales con el *Informe Faure: Aprender a ser* de 1972 y el *Informe Delors: La Educación encierra un tesoro* (1993 y 1996), ambos de la Unesco. Su artículo muestra la pertinencia y vigencia de los principios educativos del Colegio. En su conclusión proponen mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía e identificar los campos de innovación, creatividad y humanismo en el contexto de la inteligencia artificial.

Ana Claudia Orozco Reséndiz reflexiona sobre la necesidad de comprender la filosofía en un sentido práctico. La filosofía piensa la realidad desde un punto de vista social e histórico, lo que implica entender “el filosofar” como una obra cultural vinculada con las necesidades humanas más apremiantes, de modo que son indispensables la ética ecológica y la interdisciplinariedad. A decir de Claudia Orozco, actualmente es necesaria la integración del conocimiento para ofrecer respuestas a problemas como la sustentabilidad, la igualdad de género y la bioética. En consecuencia, Orozco propone que la enseñanza de la filosofía fundamente una crítica del discurso y de las ideologías, a fin de transformar la realidad desde un enfoque latinoamericanista.

Joel Enrique Cedeño Jiménez discurre sobre la dimensión política y ética de la ciudadanía. Resalta su interés por mostrar las vicisitudes de la relación entre política, ética y derecho. En su argumentación indica

que se ha tenido mayor interés por la dimensión política-jurídica de la ciudadanía, pero se ha dejado de lado la importancia de los temas éticos y morales que configuran al buen ciudadano, o bien a la *ciudadanía cívica*, concepto que propone Cedeño. Esto último entreteje tres condiciones: la ciudadanía cívica se sustenta en el concepto de dignidad humana, promueve el respeto de los derechos humanos y favorece una estructura democrática de la vida pública. Estas tres condiciones, señala Cedeño, han de sustentar una educación cívica que permita comprender otros subconceptos y esclarecer las implicaciones éticas de conductas como la discriminación. Cedeño muestra claramente la forma en que tales conductas merman el acceso o el disfrute de derechos de otros seres humanos. Evidentemente, tales conductas no solamente son censurables moralmente, sino también tienen implicaciones jurídicas.

Ángel Alonso Salas, en su artículo “La hermenéutica simbólica y los exvotos”, establece relaciones entre cultura, estética, religión y ética para mostrar la importancia del análisis simbólico, iconográfico y semántico de los significados de los símbolos y los mitos que forman parte de la experiencia de la vida personal y que configuran un imaginario social dotado de identidad e historia colectiva. El lector encontrará en este artículo múltiples conexiones y referencias para aplicar la hermenéutica simbólica en el análisis del arte, la religión y la mitología. Esta aproximación encamina la enseñanza de la estética, la ética y la metafísica hacia vías conceptuales en las que se pone en duda dicotomías tan fuertes como razón y mito.

Por último, este número cierra con un artículo de mi autoría. Me propongo mostrar que el enfoque de Iris Murdoch nos invita a pensar de forma crítica sobre nuestras suposiciones y prejuicios a la hora de establecer juicios morales sobre nosotros mismos y los demás. El modelo de Murdoch muestra los mecanismos mentales y conceptuales que favorecen los prejuicios y nos conducen a tener una visión del mundo muy subjetiva y centrada en el ego. El resultado de este análisis promueve ser más autocríticos, ajustar nuestra percepción para ver la realidad sin prejuicios y motivarnos a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo
Director editorial

Recibido: 28 de septiembre de 2023

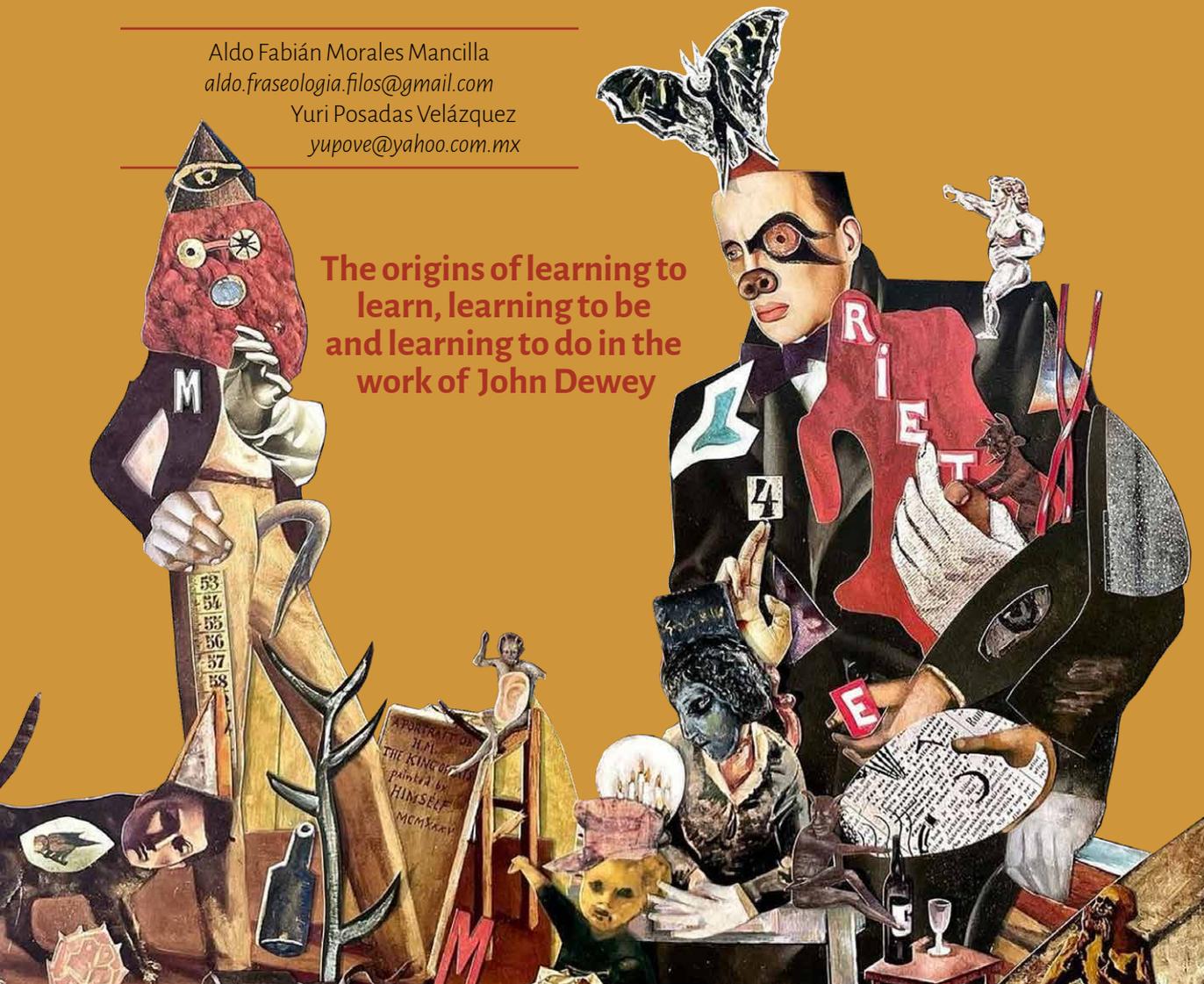
Aprobado: 24 de octubre de 2023

Los orígenes de *aprender a aprender,* *aprender a ser* *y aprender a hacer* en la obra de John Dewey

Aldo Fabián Morales Mancilla
aldo.fraseologia.filos@gmail.com

Yuri Posadas Velázquez
yupove@yahoo.com.mx

The origins of learning to
learn, learning to be
and learning to do in the
work of John Dewey



Aldo Fabián Morales Mancilla

Es licenciado en Letras Clásicas por la UNAM y maestro en Estudios de Asia y África (especialidad Sur de Asia) por el Colegio de México (Colmex). Es profesor definitivo de Latín en el plantel Oriente del CCH; también imparte las asignaturas de Griego y TLRIID. Ha obtenido reconocimientos como asesor en las Olimpiadas Etimológicas. Ha sido organizador y jurado en diferentes eventos académicos.

Resumen

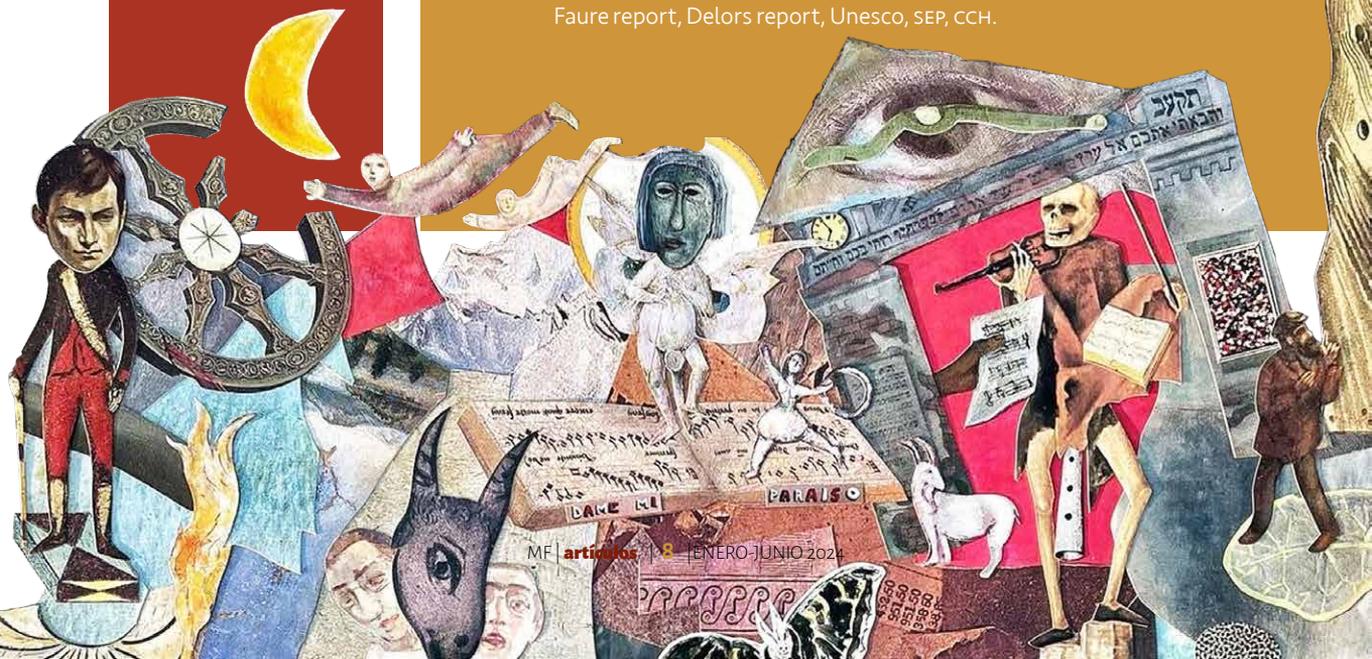
En este trabajo se analizan algunos aspectos de la obra *Democracia y educación*, escrita por el estadounidense John Dewey. Especialmente se destacan tres principios que se encuentran en la obra referida: *aprender a aprender*, *aprender a ser* y *aprender a hacer*. Principios que más tarde fueron retomados por la Unesco, la Unión Europea, el CCH y la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte fundamental de sus sistemas educativos. Además se analizan brevemente los informes Faure y Delors, destacando la importancia del enfoque humanista en la educación. También se abordan algunas problemáticas actuales de la educación en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial.

Palabras clave: Dewey, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, pragmatismo, informe Faure, informe Delors, Unesco, SEP, CCH.

Abstract

This paper analyzes some aspects of the work *Democracy and Education*, written by the American John Dewey. In particular, three principles are highlighted in this work: learning to learn, learning to be, and learning to do. These principles were later taken up by Unesco, the European Union, the CCH, and SEP as a fundamental part of their educational systems. The Faure and Delors reports are also briefly analyzed, highlighting the importance of the humanistic approach in education. It also addresses some current education issues in the context of the Fourth Industrial Revolution.

Keywords: Dewey, learn to learn, learn to be, learn to do, pragmatism, Faure report, Delors report, Unesco, SEP, CCH.





La educación no es una preparación para la vida, la educación es la vida misma.

John Dewey

John Dewey y la escuela del pragmatismo

En 1916, el filósofo y educador estadounidense John Dewey (1859-1952), uno de los fundadores del pragmatismo (en su versión particular del “instrumentalismo”) y del movimiento progresista en la educación de Estados Unidos, publica la obra *Democracy and Education*, en la cual aborda la educación desde diferentes perspectivas: función social, necesidad de vida, crecimiento, dirección, concepción democrática, su finalidad (el desarrollo natural y la eficacia social), entre otras.

En su visión educativa, la democracia no es un simple accesorio, sino una parte vital que vincula al individuo con la sociedad. Según el educador estadounidense:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus

miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 1998: 91).

En otras palabras, en las sociedades democráticas, la educación puede ser el instrumento para introducir cambios sociales positivos sin el desorden que producen las revueltas o las guerras civiles. Por lo tanto, la educación sólo será un motor de cambio, al decir de Dewey, si se relaciona directamente con el trabajo.

Dentro de su visión pragmática-instrumentalista, según Messer (1930: 393-394), Dewey considera que el trabajo manual converge con la única educación posible, por lo que preconizaba que las escuelas—dotadas de talleres y laboratorios—fuesen comunidades en pequeño donde el educando aprendiese a vivir.

Ahora bien, en 1896, Dewey pudo llevar a cabo su idea de vincular la educación y el trabajo. Inauguró su Escuela Experimental en la Universidad de Chicago. En su ensayo “The school and society”, Westbrook explica lo que significa para Dewey esta vinculación:

La educación puede ser el instrumento para introducir cambios sociales positivos.

¹ “Es la visión de que el conocimiento resulta del discernimiento de las correlaciones entre eventos o procesos de cambio”. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/John-Dewey/Instrumentalism>



Yuri Posadas Velázquez

Es físico egresado de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Docente del plantel Oriente del CCH desde 1997. Es profesor definitivo y de Carrera para Física I-IV (2001). Ha publicado artículos en revistas científicas y de divulgación. Es autor de una decena de libros de texto para el bachillerato. Ha sido consejero académico del Área de Ciencias Experimentales y consejero interno del Plantel Oriente.

En el núcleo del programa de estudios... lo que [él] denominaba “ocupación”, es [...] “un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social o es paralelo a él”. Los alumnos, divididos en once grupos de edad, llevaban a cabo diversos proyectos centrados en distintas profesiones históricas o contemporáneas. (Westbrook, 1999: 5).

Según Westbrook (1999: 5-6), las actividades ocupacionales tienen un doble objetivo, por un lado, estudiar teóricamente los contenidos de los programas de estudio, y, por otro lado, reflexionar sobre la funcionalidad social y cultural de la educación. Con esto, no sólo se propicia el interés por las ocupaciones y la investigación histórica, sino también por un trabajo relacionado con las disciplinas que ayudarían a desarrollar los proyectos, como las matemáticas, la física, las artes, etcétera.

De igual manera, Dewey considera que si el estudiante realiza en la escuela actos como cocinar, coser, fabricar herramientas o trabajar la madera, también puede aprender la lectura, la escritura, el cálculo y otras asignaturas. Así pues, cuando el alumno tenga la necesidad de resolver problemas que surjan en su actividad práctica, el interés lo motivaría a adquirir conocimiento y a estudiar las disciplinas adecuadas para lograrlo. Los libros y la lectura, por lo tanto, se convierten en herramientas auxiliares para dicho fin.

Por otra parte, el doctor Pablo González Casanova intenta vincular la actividad académica y el trabajo manual en su propuesta académica más original: el Colegio de Ciencias y Humanidades. El Plan de Estudios en 1971 contemplaba la formación técnica (de carácter opcional), como una manera de combinar

[...] el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad. Esta modalidad permitiría [...] a los egresados del bachillerato del [CCH] desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que [...] son necesarias en nuestro medio (*Gaceta UNAM*, 1971: 3).

La necesidad de efectuar tareas técnicas y profesionales que propone el doctor González Casanova continúa vigente, especialmente en la sociedad coetánea donde los avances científicos y tecnológicos precisan de una constante actualización de conocimientos básicos para el manejo

y configuración de dispositivos, herramientas, tecnologías y plataformas digitales con las que el ciudadano común cada vez interactúa con mayor frecuencia.

Por lo tanto, la idea de Dewey de relacionar el trabajo académico con la actividad práctica mantiene su vigencia en el siglo XXI. En consecuencia, John Dewey no sólo fue un gran filósofo y pensador, también influyó tanto en organismos educativos internacionales (Unesco) como en algunos modelos educativos (CCH).

La obra de John Dewey contiene el primer antecedente (1916) de tres de los cuatro pilares educativos —reconocidos así por la Unesco— y que son parte del Modelo Educativo del CCH: *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. A continuación, señalaremos dónde se encuentran estos principios en la obra de Dewey.

Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer

En la obra *Democracia y educación*, John Dewey esboza los principios educativos que, en diferentes momentos históricos, serán retomados por diferentes instituciones (ONU, Unión Europea) para elaborar sus normas educativas o incorporados en los modelos educativos (CCH y SEP).

Al analizar la educación como crecimiento, Dewey establece que el aprender de un acto no significa un hecho consumado, sino que se aprende por necesidad cuando se alteran los factores y hay que realizar combinaciones diversas en función de cómo varían las circunstancias. Así, para Dewey:

[...] Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aún más importante es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender.

Aprende a aprender².
(1998: 49).

Coll (1998), citado por Díaz Barriga y Hernández (2002: 30), destaca la importancia de este principio, ya que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (*aprender a aprender*)”.

2. De aquí en adelante, las negritas de las citas son nuestras.



La idea de Dewey de relacionar el trabajo académico con la actividad práctica mantiene su vigencia en el siglo XXI.



La capacidad para realizar nuevos aprendizajes de manera autónoma es indispensable en un mundo donde los conocimientos cambian rápidamente.

La capacidad para realizar nuevos aprendizajes de manera autónoma es indispensable en un mundo donde los conocimientos cambian rápidamente. Sin embargo, como obser-

va el filósofo francés Jean-Claude Michéa —citado por Baños (2023: 368)—, en ausencia del pensamiento crítico, el mero conocimiento enciclopédico puede dar surgimiento a una casta de expertos (el “lelo ilustrado”) que sabe mucho pero no entiende nada. Por lo tanto, estos

expertos son susceptibles de ser manipulados por los poderes fácticos que dominan la economía, la política, la ciencia, etcétera.

Nosotros estamos de acuerdo con la opinión de Jean-Claude Michéa, por lo tanto, es deseable desarrollar el pensamiento crítico dentro del Modelo Educativo del Colegio, para formar alumnos que cuestionen su entorno y la realidad social existente.

Continuando con los planteamientos de Dewey, cuando aborda la educación como reconstrucción,

el pedagogo estadounidense encuentra que ésta permite dar sentido a la experiencia al reorganizarla, aumentando la capacidad para dirigir nuevas experiencias. De esta manera, Dewey señala:

[...] Se puede **aprender haciendo algo** que no se comprende; aun en la acción más inteligente, hacemos mucho que no pretendemos, porque no se perciben o anticipan la mayor parte de las conexiones que intentamos conscientemente. (1998: 74-75).

Como precisa Böhm (2010: 112), el lema *Learning by Doing* (aprender haciendo), también podría significar *Learning by Thinking* (aprender pensando). Para John Dewey, el aprendizaje siempre se trata de un pensar instrumental. Incluso, nosotros sostenemos que el *aprender a hacer*, fundamento de la escuela activa, tiene raíces más antiguas. Juan Amós Comenio (1592-1670) es considerado el transformador de la pedagogía en una ciencia de la educación y el primero en implantar el método activo: el *aprender haciendo*. Para Juan Amós Comenio:

[...] Hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino [por] conocer e investigar las cosas mismas [y no por] las observaciones y testimonios de ajenos acerca de ellas. Así, seguiremos las huellas de los sabios antiguos al tomar nuestro conocimiento del modelo mismo de las cosas. (2022: 112-113).





De esta manera, se colige que el alumno, en vez de recurrir a la autoridad y a la *memoria de la palabra* para obtener conocimiento, es necesario que éste investigue las cosas mismas, a fin de construir así una *memoria de la experiencia*.

Además, Comenio es uno de los primeros autores en comprender la utilidad de la experimentación en la ciencia. Comenio critica la enseña de las ciencias experimentales de su época, que se basaba en la repetición de lo dicho por las autoridades: “Nadie enseña la física por medio de demostraciones visibles y experimentos; se reducen simplemente a la recitación del texto de Aristóteles o de otro cualquiera (2022: 111).

No debemos olvidar que la experimentación y la aplicación de un método científico fue lo que permitió más tarde a Galileo establecer las bases de las ciencias experimentales, en general, y de la física en particular.

Así, para Juan Amós Comenio es más importante investigar experimentalmente un fenómeno que recitar lo que una autoridad había dicho sobre el mismo. Sin embargo, la investigación requiere de un método especial para las ciencias (Comenio, 2022: 141-149), las artes (Comenio, 2022: 150-157) y las lenguas (Comenio, 2022: 158-164). Es decir, la investigación de las cosas o fenómenos, para que se realice con orden y en forma sistemática, precisa de un método específico según la disciplina que se aborde.

Por otra parte, John Dewey converge con el planteamiento de Comenio con respecto del método. El pedagogo estadounidense al abordar la naturaleza de éste se percata de que en la educación existen métodos generales que

no se oponen a la iniciativa personal y a la forma particular de hacer las cosas. En opinión de Dewey, para el alumno:

[...] Parte de su **aprender**, una parte muy importante, consiste en **llegar a ser** dueño de los métodos que la experiencia de los demás ha demostrado ser más eficientes en casos análogos de obtener conocimiento. (1998: 150).

Esto es, al aprender, el alumno también puede apropiarse de los métodos empíricos más idóneos para adquirir conocimiento, de ahí la importancia de la experimentación, que a la postre, se convierte en *memoria de la experiencia*, útil para obtener un aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior, nosotros consideramos que en la obra *Democracia y educación*, se encuentran los antecedentes de la mayor parte de los pilares en los que se sustenta el Modelo Educativo del Colegio. Es un acto de justicia reconocer a John Dewey como el pionero y el visionario que dejó las bases filosóficas para un sistema educativo de vanguardia. Asimismo, queremos rescatar la figura de Juan Amós Comenio en virtud de su influencia en el desarrollo de la pedagogía.

Aunque Dewey no es propiamente un humanista, su enfoque pedagógico, didáctico y filosófico propone formas novedosas para que el individuo conozca el mundo e interactúe con éste a través de la razón y de la experiencia; en otras palabras, el sujeto cognoscitivo comprende a través del *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

A continuación, comentaremos de manera sucinta la importancia del humanismo en la educación como preámbulo a la importancia del enfoque humanista.

El humanismo en la educación: un breve repaso

El verbo educar procede del latín *educāre*, cuyo verbo está compuesto por la preposición *ex*, “fuera de”, y del verbo *ducere*, “guiar, conducir”. Etimológicamente el significado sería “ser guiado o conducido desde fuera”. Desde la antigüedad se reconoció la importancia de la instrucción externa para cultivar a la persona. En el diálogo platónico *Protágoras*, Sócrates reprende al joven Hipócrates, quien pretendía estudiar con los sofistas. Le pregunta: “¿Sabes a qué clase de peligro vas a exponer tu alma?” (*Diálogos*: 313). De aquí se deriva la importancia de la moral del educador, pues influye en la personalidad del educando.

El principio de la moral como eje de la educación se mantiene en los filósofos humanistas, pues la educación se centra en el hombre. Por ejemplo, para León Batista Alberti, el hombre –aunque tuviera linaje– debe cultivarse para dejar de ser un rústico iletrado (Abbagnano y Visalberghi, 2016: 218). Erasmo considera que un hombre no era tal si carecía de letras (Abbagnano y Visalberghi, 2016: 228).

En el siglo XVII, John Locke, advierte que la

mente del niño no es como cera que pueda moldearse al gusto del educador, por lo que elabora una especie de manual para educar y convertir al educando en una persona virtuosa. Locke considera que la virtud es la primera y más necesaria de las cualidades de un hombre (Locke, 2017: 189).

Immanuel Kant también reflexiona que el hombre es la única criatura que debe ser educada y que sólo por la educación puede convertirse en tal. Para abandonar su estado de barbarie, debe aprender y desarrollar habilidades, además de saber convivir y elegir fines nobles. Según Kant, la educación proporciona al hombre las cualidades que lo convierten en un individuo disciplinado, cultivado, prudente y moral (Kant, 2003: 38). Así, para los humanistas la educación es esencial porque forma al hombre y no lo deja en su estado de *salvaje natural*.

De igual forma, es conveniente ensalzar el enfoque humanista de la educación dado que, en la sociedad posmoderna donde campean el relativismo y la posverdad, la educación ya no *cultiva* al individuo para transformarlo en hombre, sino que ésta se ha reducido a dar información sobre técnicas y habilidades sobre unas cuantas disciplinas, preparándolo principalmente para insertarlo en el mundo laboral. En este sentido, la educación ha pasado por un proceso de *deshumanización*, donde importan más los logros externos que el desarrollo interno de la persona. Se ha perdido el equilibrio entre el Ser y el Saber.

Según Kant, la educación proporciona al hombre las **cualidades** que lo convierten en un **individuo disciplinado**.





Algunos organismos internacionales y pensadores, empero, con anterioridad habían detectado un problema con la deshumanización del mundo y, por extensión, de la educación. A continuación, comentaremos brevemente sobre los *Informes Faure y Delors* en donde se retoman algunos de los principios establecidos por John Dewey.

El Informe Faure y la deshumanización del mundo

En 1972, la Unesco elabora el informe *Aprender a ser*, conocido también como el *Informe Faure*, donde se analizan las características universales de la educación, además de los riesgos de la desigualdad, la privación y el sufrimiento (Unesco, 2020). Fue el primer informe mundial encargado por la Unesco para enfrentar los desafíos educativos y las estrategias idóneas para esto. En el informe *Aprender a ser* ya se advertía el peligro de la deshumanización:

[la] deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica... La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación ha agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que se suscitó. (Delors, 1996: 52).

En otras palabras, la deshumanización del mundo se ha recrudecido y los medios de comunicación masivos tienen un poder y una influencia enormes sobre el comportamiento de la sociedad. Esto nos plantea un grave

problema: dado que los medios de comunicación al no tener ninguna restricción, pueden “enseñar” lo que convenga a intereses particulares.

Dicha deshumanización que señala el *Informe Faure*, vinculada a la evolución tecnológica, es la alienación de la personalidad debido a la propaganda y la publicidad, la imposición externa de comportamientos, el riesgo de expulsión laboral debido al progreso de las máquinas y el no poder moverse y determinarse libremente (*Aprender a ser*: 31).

Las consideraciones anteriores del informe de la Unesco, principalmente en lo relativo a las máquinas, se mantiene vigente con la imparable sustitución del trabajo humano por parte de los robots, la automatización y la inteligencia artificial (IA). En el informe titulado *The future of employment*, realizado por Carl Benedikt y Michael Osborne, de la Universidad de Oxford, se pronostica que el 47 % de los empleos actuales están en peligro de desaparecer debido a que son susceptibles de ser automatizados en una o dos décadas (Bruccoleri, 2018).

En virtud de lo anterior, varias organizaciones internacionales —como la ONU— han propuesto una Renta Universal Básica (RUB), en previsión de que en un futuro mediano la mayor parte de la población carezca de un empleo y que “la alternativa a no disponer de una [RUB provoque] (...) disturbios sociales, conflictos, migraciones masivas incontrolables y la proliferación de grupos extremistas que se aprovechan y agitan la frustración social” (Noticias ONU, 2020).

Por otra parte, en la cuestión educativa,

según el magnate estadounidense Bill Gates, la IA puede comenzar a reemplazar a los docentes en un plazo aproximado de tres años y medio (Clarín, 2023), no sólo en las asignaturas de lengua y literatura, sino eventualmente en todas.

Asimismo, en el ámbito educativo, impactará el hecho de que la tecnología está sustituyendo al ser humano a un ritmo acelerado. Quizá esto implique, en futuro cercano, una reducción en el número del personal docente destinado a las labores educativas de carácter presencial. Por lo tanto, lo dicho con antelación nos obliga, como docentes, a reflexionar detenidamente sobre el futuro mediato de nuestra práctica educativa dentro de la Institución en el contexto de los cambios que se están desarrollando a nivel mundial.

Ahora bien, ante este panorama, es recomendable que el docente forme individuos que, parafraseando a John Dewey, *aprendan para llegar a ser* dueños de los métodos más eficaces que le permitan innovar y explorar los campos en donde la creatividad y la experiencia humanas aún no hayan sido superados por los robots, la digitalización o los algoritmos de la IA.

Al *aprender a ser*, los alumnos pueden adquirir las herramientas necesarias para hacer frente a una de las consecuencias de la Cuarta Revolución Industrial: la digitalización, con el consecuente desplazamiento del trabajo humano por parte de los robots y los algoritmos de la inteligencia artificial. A este respecto, Baños comenta sobre el problema educativo:

La digitalización y la Cuarta Revolución Industrial [que] forman parte de [...] la disolución de la calidad educativa. La Comisión Europea estima que las competencias técnicas medias tienen hoy una vida útil aproximada de diez años; el capital intelectual se deprecia un 7 % por año [...] El sistema educativo se llena [...] de saberes desechables [...]: cursos para dominar una tecnología que rápidamente se queda obsoleta; formación profesional de empleos que dejan de existir o existen de manera fugaz; introducción de asignaturas financieras que caducan constantemente (2023: 371).

En este contexto, ante el avance de la digitalización y la Cuarta Revolución Industrial, es vital retomar un enfoque humanista de la educación para no caer en una visión pragmático-utilitarista de la misma que, parafraseando a Baños, contribuya a la disolución de la calidad educativa.

El *Informe Delors* había contemplado, en las postrimerías del siglo xx, la necesidad de dicho enfoque humanista. A continuación, veremos los planteamientos del *Informe Delors*.

El Informe Delors y los cuatro pilares de la educación

Entre los años 1993 y 1996, la Unesco recopiló información para un segundo informe titulado *La educación encierra un tesoro*, conocido como el *Informe Delors*, el cual destaca la importancia de un enfoque humanista en la educación, además de definir los cuatro pilares de la educación. Dichos pilares son descritos de la siguiente manera:



El *aprender a aprender* es actualmente una **competencia clave** para el aprendizaje permanente dentro de la Unión Europea.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos [...] Lo que supone, además, **aprender a aprender** para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. **Aprender a hacer** a fin de adquirir [...] una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también [...] en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo [...] **Aprender a vivir** juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia [...] respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal [...] (Delors, 1996: 53).

Para la Unesco, “aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1996: 48). Aunque en los informes educativos de la Unesco no se realiza una referencia explícita a la obra *Democracia y educación*, las ideas de John Dewey han quedado plasmadas en la mayoría de los pilares educativos reconocidos por dicha institución.

Estos pilares han tenido influencia en los diferentes sistemas educativos del mundo. Por ejemplo, el

aprender a aprender es actualmente una competencia clave para el aprendizaje permanente dentro de la Unión Europea. Dicho aprendizaje se define de la siguiente manera:

(...) la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar [el] propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno... Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades... El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos (Dirección Cultural Educación y Cultura, 2007: 8).

No sólo la Unión Europea ha incorporado esta competencia dentro de su sistema educativo, otras naciones también lo han integrado. Por ejemplo, en México, en el año 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Nuevo Modelo Educativo (NME) para la educación obligatoria. La propuesta está focalizada en





Dewey era consciente de que **la educación** debía dotar a los individuos de **hábitos y controles** para generar **cambios sociales**.

los aprendizajes clave para fortalecer los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, teniendo como finalidad que el alumno consiga *aprender a aprender* a lo largo de toda la vida. Así, en el NME de la SEP, el *aprender a aprender* se define como sigue:

Suele identificarse con estrategias metacognitivas, que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje; y algunas de sus facultades, como la memoria o la atención, para su reajuste y mejora. Es una condición previa para *aprender a conocer* (SEP, 2017: 198).

De esta manera, la Unesco, la Unión Europea, el CCH y –recientemente– la SEP, por señalar algunas instituciones y organismos, han reconocido la importancia de los cuatro pilares en la educación coetánea. Pilares que, como ya se ha expresado, tienen su base filosófica y pedagógica en la obra de John Dewey.

Ahora bien, aunque la educación es una herramienta para mejorar a la sociedad y al individuo, también existe el peligro de la ideologización educativa. Baños es claro a este respecto:

La ideologización de la educación es el camino emprendido por las peores dictaduras [pero] también en países gobernados por regímenes democráticos [...] La educación puede ser un arma de destrucción o de construcción masiva, en función

de cómo se oriente y se gestione. (2023: 550).

Recordemos que el mismo Dewey era consciente de que la educación debía dotar a los individuos de hábitos y controles para generar cambios sociales, con la condición de no crear desorden. El peligro de la educación ideologizada radica en que se convierta en un instrumento del poder y de la tendencia política dominante –izquierda, derecha, centro, nacionalista, globalista, etcétera–, porque entonces no cumpliría el objetivo humanista de *formar* al individuo, sino que se transformaría en un medio para adoctrinar al *hombre masa* del que hablaba Ortega y Gasset:

El hombre-masa es el hombre cuya vida carece de proyectos y va a la deriva. Por eso no construye nada, aunque sus posibilidades, sus poderes, sean enormes [...] El hombre-masa no atiende a razones, y sólo aprende en su propia carne [...] Su principal característica consiste en que, sintiéndose vulgar, proclama el derecho a la vulgaridad y se niega a reconocer instancias superiores a él. (2011: 60, 85 y 123).

Así, con una educación ideologizada se encuentra latente el riesgo de fomentar el desarrollo de *hombres-masa* funcionales a los gobiernos en turno, grupos de poder, partidos políticos, etcétera, en vez de educar realmente al individuo para, parafraseando a

los humanistas, convertirlo en un verdadero hombre.

Si se retoman realmente los principios del Colegio (*aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*), será factible evitar la formación de un *hombre-masa* incapaz de tener un pensamiento propio, que renuncia a él mismo e imita lo que hacen los demás, sin cuestionar su realidad individual y social.

Conclusiones

La obra *Democracia y educación* fue un hito en su tiempo porque sentó las bases de varias escuelas y propuestas filosóficas que revolucionaron la educación, no sólo en Estados Unidos, sino en naciones como México, en la Unión Europea y en otras partes del mundo.

Actualmente, se reconoce a la educación como un motor de cambio para impulsar el avance de las sociedades contemporáneas. No obstante, también es indispensable que, a través del pensamiento crítico, los ciudadanos estén alerta para evitar la ideologización de la educación. En el pasado, las dictaduras de izquierda o de derecha instrumentalizaron la educación para sus fines políticos e ideológicos. Aún en las sociedades democráticas, este peligro sigue latente.

Sin una educación que forme integralmente al individuo se corre el riesgo, como lo advirtió Ortega y Gasset, de crear un *hombre-masa*, sin proyecto y que no atiende razones, un hombre que no sea crítico, sino al contrario, un hombre que se muestre sumiso a intereses particulares.

Una forma de que este *hombre-masa* no se propague en el mundo es retomar los principios contenidos en la obra de Jonh Dewey. Si en la escuela y en la sociedad el hombre *aprende a aprender*, entonces tendrá la posibilidad de desarrollar métodos idóneos que le servirán en otros campos de su vida.

Si la experiencia del hombre se reorganiza tendrá la capacidad de enfrentar nuevas situaciones. Por esta razón, es básico que *aprenda a hacer*, porque en esta acción es



factible encontrar nuevas conexiones y percibir otros aspectos que inicialmente no se comprenden o pasan desapercibidos.

Comenio en el siglo xv había destacado la relevancia del conocimiento y la investigación propios, para construir una *memoria de la experiencia*, en vez de recurrir a la recitación de la autoridad. Así, la construcción del conocimiento es una tarea continua por parte del individuo. Asimismo, debemos mencionar que esta construcción requiere de individuos libres y con pensamiento crítico. De esta manera, el hombre puede *aprender para llegar a ser* el constructor de su propio conocimiento, si se apropia de los métodos idóneos.

Estos cuatro principios han sido retomados en diferentes momentos por la Unesco, a través del *Informe Faure* y el *Informe Delors*. En el primero ya se advertía del riesgo de la deshumanización relacionada con la evolución tecnológica. Esto sigue vigente con el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías, como la robótica y la inteligencia artificial, que —se calcula— provocarán la desaparición de casi la mitad de los empleos actuales en una o dos décadas. La IA, según Bill Gates, también podría reemplazar a los docentes en unos cuantos años.

En el *Informe Delors* de la Unesco, además de destacar el enfoque humanista de la educación, se incorporan los cuatro pilares de la educación: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer*, *Aprender a ser* y *Aprender a vivir*. Dichos principios, de manera total o parcial, han sido

incorporados por organismos como la Unión Europea, instituciones educativas (Colegio de Ciencias y

Humanidades) y países (México, con su NME).

La educación, como ya habían reconocido los humanistas, es indispensable para que el individuo deje su estado *salvaje* y se convierta en un verdadero hombre racional. En este sentido, los principios contenidos en la obra *Educación y Democracia*, pueden ayudarnos a lograr la formación integral del individuo y evitar convertirnos en el hombre-masa fácilmente manipulable por los poderes fácticos.

Bibliografía

Abbagnano, N y Visalberghi, A. (2016). *Historia de la pedagogía*. FCE.

Aprender a Ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. (1987). Unesco. Unesco-Alianza Editorial.

Baños, P. (2023). *La encrucijada mundial*. Ariel.

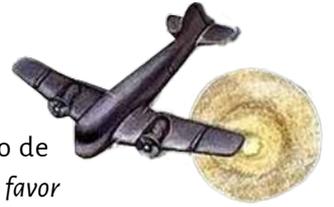
Bruccoleri, F. (22 de agosto de 2018). El 47% de los empleos actuales desaparecerán en los próximos 25 años. *HuffPost*. Consultado el 30 de agosto de 2023. https://www.huffingtonpost.es/entry/el-47-de-los-empleos-actuales-desapareceran-en-los-proximos-25-anos_es_5c8a69d0e4b0866ea24c1886.html

Clarín. (27 de abril de 2023). Bill Gates le puso fecha a la desaparición de los profesores por culpa del ChatGPT. *Clarín*. Consultado el 18 de agosto de 2023. https://www.clarin.com/internacional/bill-gates-puso-fecha-desaparicion-profesores-culpa-chatgpt_o_u7bUyz-JW9K.html

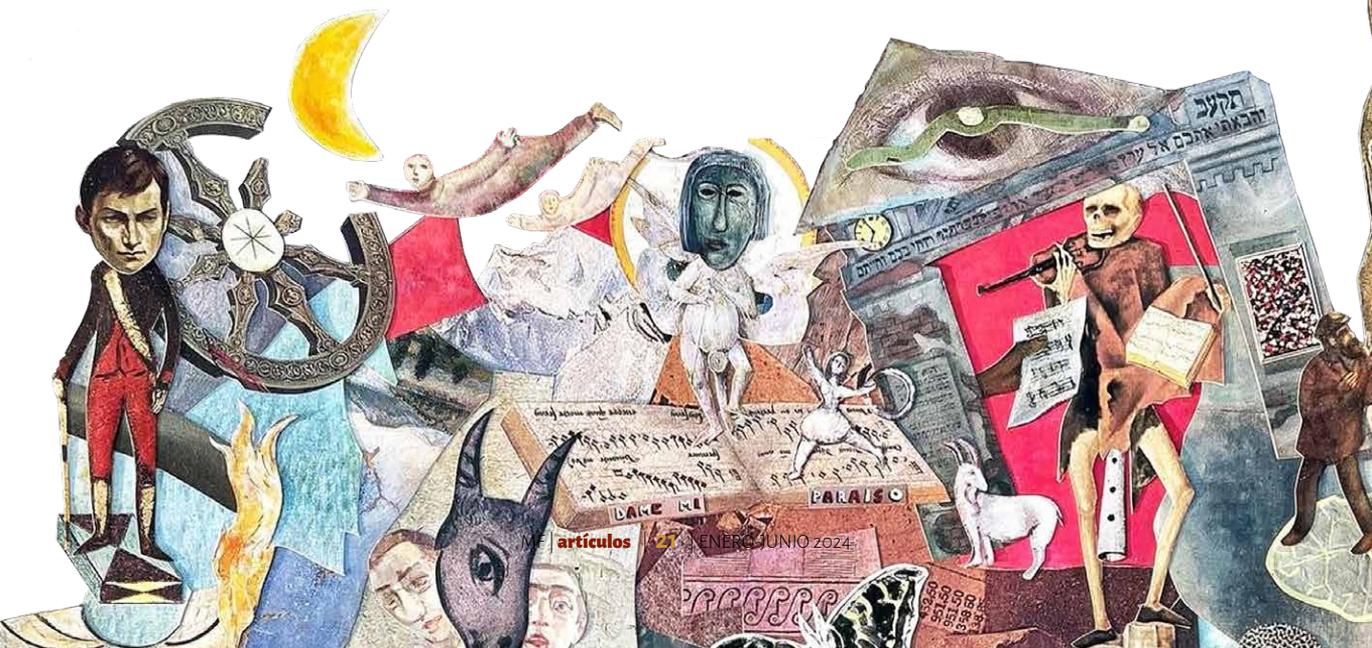
Comenio, J. A. (2022). *Didáctica Magna*. Porrúa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.





- Unesco-Santillana. Consultado el 10 de agosto de 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill-Interamericana.
- Dirección General Educación y Cultura. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consultado el 1 de agosto de 2023. <https://www.educationyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Gaceta UNAM. (1 de febrero de 1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, tercera época, v. II (número extraordinario). Consultado el 21 de agosto de 2023. de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Locke, J. (2017). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Noticias ONU. (17 de julio de 2020). *Los argumentos a favor de una renta básica universal*. Consultado el 28 de julio de 2023. <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477601>
- Ortega y Gasset, J. (2011). *La rebelión de las masas*. Ebook: epub. Consultado el 5 de agosto de 2023. <https://archive.org/details/LaRebelionDeLasMasas/page/n1/mode/2up>
- Platón (2000). *Diálogos*. Gredos.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP. Consultado el 22 de agosto de 2023. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Unesco. (22 de enero de 2020). *La Unesco lanza una consulta mundial sobre la iniciativa Los futuros de la educación*. Unesco. Consultado el 4 de agosto de 2023. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-lanza-una-consulta-mundial-sobre-la-iniciativa-los-futuros-de-la-educacion>
- Westbrook, R. (1999). *John Dewey*. International Bureau of Education. Consultado el 1 de agosto de 2023. <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>





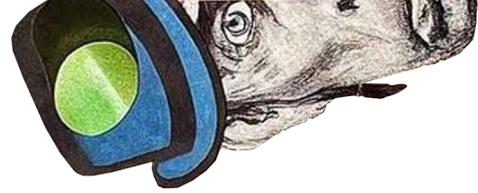
[Recibido: 29 de septiembre de 2023]
[Aprobado: 24 de octubre de 2023]

Filosofía para una ciudadanía cívica y antidiscriminatoria

Hacia la enseñanza de una ética pública y de una política moral

Joel Enrique Cedeño Jiménez
joel.cedenojimenez@cch.unam.mx

**Philosophy for Civic and Anti-Discriminatory Citizenship.
Towards the Teaching of Public Ethics and Moral Politics**



Introducción. La importancia cívica de la filosofía moral y política

El problema de las relaciones entre la moral y la política, cuya vigencia resulta sobresaliente, es uno de los más importantes a lo largo de la historia del pensamiento filosófico. Esto en virtud de, al menos: (a) involucrar directamente a dos de las áreas más importantes de la filosofía en su conjunto —y, en particular, de la filosofía práctica: la ética y la filosofía política—; (b) la

continuidad en la discrepancia de respuestas que la mayoría de importantes filósofos han dado al problema, y (c) el influjo que el debate teórico puede ejercer en la política concreta, mediante una *irrupción de la moral* en alguno de los niveles de la política, es decir, las acciones, las instituciones o los principios¹.

¹ Desde ya, quiero explicar la manera en la que utilizaré los conceptos de ética y moral dentro del presente trabajo. El término “ética” lo utilizaré para designar a la teoría de la moralidad o, lo que es lo mismo, a la disciplina filosófica que estudia el campo práctico que representa la moral, con todas las problemáticas teóricas —metaéticas, normativas— y prácticas que despliega. En cambio, utilizaré “moral” —y “moralidad”— para referir el conjunto de normas, principios, valores, derechos, deberes, etcétera, que dan soporte al campo práctico que regula y evalúa la conducta humana sin apelar a elementos coactivos

Resumen

El presente trabajo pretende ofrecer argumentos preliminares para entender la vinculación existente entre ética y política en el marco de la enseñanza de la filosofía. Se argumenta que dicha vinculación deriva, en última instancia, en una educación cívica que ayuda a construir una ciudadanía responsable y promueve el combate a la discriminación. Hacia el final del trabajo se propone un par de elementos normativos, derivados desde dicha vinculación, que servirían como guía de combate a la discriminación dentro de la sociedad. A lo largo del trabajo se enfatiza la importancia que podrían tener estas ideas para la enseñanza de la filosofía dentro del nivel medio superior, específicamente dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Palabras clave: filosofía, ética, política, educación cívica, moral, ciudadanía, autonomía, dignidad, comunidad, derechos humanos, enseñanza, Colegio de Ciencias y Humanidades

Abstract

This paper offers preliminary arguments to understand the link between ethics and politics in the framework of philosophy teaching. It is argued that this linkage ultimately derives from civic education, which helps build responsible citizenship and promotes the fight against discrimination. Towards the end of the paper, a couple of normative elements derived from this linkage are proposed, which serve as a guide to combating discrimination within society. Throughout the work, these ideas could be important for teaching philosophy at the high school level.

Keywords: Philosophy, ethics, politics, civic education, morals, citizenship, autonomy, dignity, community, human rights, teaching, Colegio de Ciencias y Humanidades.



El concepto de ciudadanía remite directamente al ámbito político.



En este tenor, es claro que el problema al que me refiero es teóricamente importante y está volcado hacia la práctica concreta, particularmente en las estructuras institucionales y las realidades normativas de la política democrática contemporánea, por lo que la respuesta que se ofrezca a la interrogante por las relaciones entre la moral y la política es relevante tanto en el nivel teórico como en el práctico². No obstante, dar cuenta en detalle de una cantidad notable de filósofos que han enfrentado este problema rebasa con creces los objetivos que aquí me he establecido. Pretendo hacer ver, en su lugar, algunos de los rasgos característicos de la vinculación filosófico-conceptual

entre la ética y la política para mostrar la manera en que, a partir de ahí, se puede acceder a una educación cívica con importantes y benéficas consecuencias, específicamente en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

Permítaseme ilustrar, brevemente, estas ideas a través del concepto de ciudadanía, puesto que dentro de él confluyen diversas ideas filosóficas—particularmente éticas y, por supuesto, políticas—que no siempre son concientizadas. El concepto de ciudadanía remite directamente al ámbito político; no obstante, considero prudente rastrear el *trasfondo ético* que subyace dentro de muchos conceptos político-jurídicos, dado que de esa manera se entiende mejor qué es aquella propiedad moral que se está salvaguardando a nivel institucional. Así, el ciudadano es una persona que, más allá de erigirse como una figura política, se vislumbra como una figura ética, dado que el Estado reconoce su valor al estar

directos y tomando como referencia algunos binomios ético-filosóficos como son bueno/malo, correcto/incorrecto, etcétera.

- 2 Por tratarse de un trabajo breve en el que la ética o filosofía moral juega un papel relevante, aquí no hago una distinción entre “moral positiva” y “moral crítica”. La primera puede entenderse como el sistema moral de una *sociedad determinada* espaciotemporalmente; la segunda, en cambio, hace alusión al sistema moral “universal”, en tanto que fundamentado filosóficamente. Por supuesto, fundamentar la segunda de ellas requiere un trabajo minucioso de metaética—entendida como teoría filosófica sobre la ética, o lenguaje moral de segundo orden—que queda fuera de los límites y propósitos de este escrito, pero aquí ignoraré el elemento situacional de la *moral positiva* pues el trabajo tiene un cariz filosófico y no antropológico, por lo que en adelante trabajaré con la denominada moral crítica.

Joel Enrique Cedeño Jiménez

Es licenciado y maestro en Filosofía (en ambos casos, con mención honorífica) por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Actualmente, estudia el doctorado en Filosofía dentro de la misma Universidad, en donde trabaja tópicos de ética y filosofía política. Es profesor de Filosofía y de Temas Selectos de Filosofía en el plantel Vallejo del CCH. Su tesis de Licenciatura, La construcción metaética de los derechos humanos, fue acreedora al Premio Norman Sverdlin, que otorga la FFyL como la mejor tesis de filosofía del año 2017.

facultado normativamente para reivindicar derechos inalienables dentro de un espacio público. Esta situación jurídico-política puede entenderse como el respeto a la dignidad humana llevada a cabo en el plano institucional³.

Desde esta perspectiva –un tanto cosmopolita, por no reparar aún en el problema de situar geopolíticamente–, la ciudadanía es la propiedad que constituye a las *personas* en el nivel político de su existencia. En consecuencia, un ciudadano puede reivindicar *derechos* que *deben* ser respetados por los demás ciudadanos –tanto en un nivel estrictamente ético, como también jurídico–y que, en no pocas ocasiones, deben ser *promovidos* por las instituciones gubernamentales y por los funcionarios que las componen. Por supuesto, la ciudadanía se enfrenta con problemas contextuales toda vez que se entiende que dicha propiedad *posiciona* a la persona frente a *un determinado* Estado, que es la maquinaria

³ Esto sucede así, porque si se tratase de una entidad sin la propiedad ética de la dignidad, el Estado no tendría la obligación de facultar normativamente a dicha entidad, puesto que no existiría el deber de proteger su valor mediante el reconocimiento institucional de un conjunto de derechos básicos e inalienables. Por ello, no todas las entidades con valor moral –como, por ejemplo, los animales no-humanos– ostentan derechos de ciudadanía, dado que el respaldo de la dignidad no ha sido aún fundamentado como propiedad ética de tales entidades. Evidentemente, esto puede cambiar con el tiempo, y existen actualmente muchas posibilidades tanto filosóficas como políticas de que así sea en un futuro. Pero, por el momento, la ciudadanía es una propiedad de la persona humana y, en consecuencia, puede entenderse como un reconocimiento político-jurídico de la dignidad humana.

institucional de carácter político-jurídica más importante de la política moderna⁴.

⁴ Por supuesto, el ideal ético del cosmopolitismo referente a la universalización de la ciudadanía implica problemas no sólo políticos sino, también, estrictamente económicos, por lo que una teoría moral que abogue por la extensión irrestricta de una ciudadanía para toda persona deberá tomar en cuenta una diversidad de teorías de la justicia y de la distribución económica que dentro de este trabajo no puedo abordar. Aquí me centraré más, por ende, en los *fundamentos* filosóficos –en el nivel ético-político– de la ciudadanía. Un recorrido por algunos de los autores clave del cosmopolitismo se encuentra en Nussbaum (2019).





El **ciudadano** es una persona que, más allá de erigirse como una **figura política**, se vislumbra como una **figura ética**.

Pero la ciudadanía, en tanto que propiedad ético-política de las personas, no únicamente implica beneficios —como aquel que representa el *derecho* de reivindicar derechos, en una tónica por lo demás arendtiana—, sino que también involucra deberes: (1) de *conocer*—de la manera más fundamentada y coherente posible— por qué es en la persona humana —y no algún otro tipo de entidad como, según ya se ha mencionado, los animales no-humanos— en donde es posible vislumbrar la emergencia del concepto—entendido como propiedad normativa— de ciudadanía; y (2) de una vez que se ha teorizado la presencia de la ciudadanía dentro de sí, esforzarse —y contribuir a que los demás logren el mismo objetivo— en ser un *buen* ciudadano —o ciudadano cívico, según expondré más adelante—. Estos deberes son de naturaleza ontológico-epistémica y ético-política, respectivamente, puesto que implican saber *por qué* se es ciudadano y *qué* es ser un buen ciudadano.

Dado que es desde la filosofía —en particular, por supuesto, desde la ética y la filosofía política— que se conceptualizan y problematizan todos estos temas, entonces es pertinente considerar que una formación filosófica de calidad debe estar comprometida con la promoción de una *ciudadanía cívica*, responsable y comprometida. Por ello, toda filosofía moral y política que se encuentre: (a) fundamentada dentro del principio ético de la dignidad humana; (b) que

reconozca y respete los derechos humanos que a partir de dicho principio se desprenden; y (c) promueva una estructuración democrática de la vida pública, devendrá *indefectiblemente* en una sólida educación cívica, capaz de promover la formación de *buenos* ciudadanos.

Tal es uno —por supuesto, no el único— de los grandes beneficios que la filosofía puede prestar a una sociedad. Y la manera de arraigar las imbricadas ideas de autonomía, dignidad, derechos humanos y ciudadanía dentro de las personas que conforman una sociedad, es a través de la educación, particularmente de los más jóvenes, aquellos cuyo presente construirá el futuro de la vida pública. En este tenor, la reflexión filosófica sobre los problemas éticos y políticos dentro de los planes de estudio de educación media superior es absolutamente imprescindible. Y es que de poco sirve aglutinar conocimientos avanzados de cálculo matemático, de experimentación científica, al tiempo que se alberga información relativa tanto a los grandes eventos históricos como a la estructura y función de los textos, si tal conglomerado cognitivo: (1) no se somete a análisis crítico; y (2) no se utiliza para fortalecer el respeto irrestricto a las personas y, de esta manera, vigorizar los vínculos socio-comunitarios. Por ello, la educación cívica que se deriva desde la filosofía práctica —ética y filosofía política— es tan necesaria dentro de una verdadera formación integral, como lo es



La **discriminación** es un fenómeno que se **torna relevante** dentro de un **ámbito normativo**.



el conocimiento centrado en las ciencias, las humanidades y, por supuesto, las artes.

Un buen ciudadano no sólo dejará de promover, sino que incluso va a combatir uno de los fenómenos más atroces dentro de nuestras sociedades contemporáneas: la discriminación. Por ello, en este escrito quiero reflexionar brevemente sobre las relaciones entre ética y política a través de algunos de sus conceptos más importantes, para argumentar que dicha vinculación sería benéfica en el marco de la enseñanza de la filosofía, pues contribuiría a consolidar una ciudadanía cívica⁵ y antidiscriminatoria. Por ello, aquí me propongo: (1) ofrecer una conceptualización del concepto de discriminación, de modo tal que se entienda cuáles son sus repercusiones negativas; (2) argumentar en favor de elaborar un esquema conceptual que promueva la dimensión pública de la ética, así como la dimensión moral de la política, para que el mismo pueda ser implementado dentro de la enseñanza de la filosofía y, así, promover



entre los jóvenes una ciudadanía cívica⁶; por último, (3) presentar una muy breve defensa de un par de elementos ético-normativos que podrían ayudar en el combate a la discriminación, y que deberían ser cultivados en las aulas mediante la reflexión filosófica. Cierro el trabajo con una conclusión que intenta situar esta problemática dentro del panorama educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Una aproximación *prima facie* al concepto de discriminación

La discriminación es un fenómeno que se torna relevante dentro de un *ámbito normativo*. Por “ámbito normativo” entiendo *alguno* de los sistemas normativos en los que es posible la adscripción de un fenómeno, suceso o evento que, como la discriminación, *corrompa* parcialmente el sistema mismo. La moral, el

⁵ Permítaseme aclarar la manera en la que utilizo el concepto de “ciudadanía cívica” que, además de aparecer en el título del trabajo, utilizaré recurrentemente. A través de él pretendo diferenciar, en el nivel político, algo similar al *ethos* socrático —y, en general, griego— que diferenciaba entre *vivir* y *vivir-bien*. En el segundo de esos modos de vida, es evidente el influjo de la ética. Trasladado al ámbito político, la ciudadanía puede ser ostentada por cualquiera —en sentido estrictamente jurídico, un delincuente sigue siendo un ciudadano—, pero un “ciudadano cívico” será sólo aquel que se *responsabiliza éticamente* por ostentar la propiedad de la ciudadanía. Así, la “ciudadanía cívica” —dentro del esquema conceptual de este trabajo— es una ciudadanía responsable, ética, prosocial, comprometida, que debe ser cultivada y trabajada mediante muchas aristas, una de las cuales —quizá la más importante— es la educación.

⁶ Los conceptos de “ética pública”, “política moral” y “ciudadanía cívica” son, todos ellos, de carácter ético-político. Los dos primeros son clarificados más adelante en el texto, y el tercero ya fue fundamentado en la nota anterior. Sin embargo, los tres requieren de una filosofía práctica que, contraria a los realismos políticos a ultranza, *reconozca* el mutuo influjo y la armonía establecida tanto entre los campos teóricos de la ética y de la filosofía política, como entre los campos prácticos de la moralidad y de la política. Tal es, por supuesto, la postura general defendida en este trabajo, razón que podría hacer fruncir el ceño a los lectores formados en la *realpolitik* maquiaveliana. En teoría política, por lo demás, tanto las posturas moralistas como las realistas tienen sus propios problemas meta filosóficos, que aquí no puedo considerar, pero que nos impiden pretender legítimamente que alguna de las dos sea la panacea metodológica de la filosofía política.



derecho —entendido objetivamente, como sistema jurídico— y, en muchos sentidos también, la política, son los sistemas normativos por antonomasia⁷. Por ello, voy a proponer entender la discriminación como: (1) discriminación no-normativa; (2) discriminación contingentemente-normativa, y (3) discriminación plenamente-normativa. Aquí me interesará la tercera de ellas. Permítaseme avanzar por partes.

1. *Discriminación no-normativa*: fuera de algún sistema normativo, discriminar es algo similar a “separar-x” donde “x” puede ser cualquier objeto del mundo. En ese primer sentido “no-normativo”, la discriminación no genera problema alguno.
2. *Discriminación contingentemente-normativa*: existe otra manera de entender el concepto de discriminación que, contingentemente, puede entenderse anclada en algún ámbito normativo: discriminación como *menosprecio* o *desprecio*. Aquí, *puede* haber solapamiento con el ámbito normativo, porque el sujeto S_1 *puede* menospreciar al sujeto S_2 en tanto que *figura normativa*, es decir, en tanto que sujeto-dentro de un sistema normativo.

⁷ La política es un sistema normativo en tanto que dentro de la misma se ejerce, a manera de medio específico, el poder—muchas veces mediante el derecho—. Por ello, política y derecho confluyen en el elemento coactivo que, en términos weberianos, diríase que representa la administración del monopolio de la violencia legítima. La moralidad, en cambio, no apela a elementos coactivos directos. No obstante, se trata de los tres campos prácticos que representan sistemas normativos por antonomasia, tanto para la regulación de la vida práctica como para la teorización de filosofías práctico-normativas. Por ello, en filosofía no es descabellado hablar de la “unidad del valor”, dado que estos tres campos se traslapan parcialmente, sin perder su respectiva identidad y diferenciación.



Sin embargo, puede no existir relación con el ámbito normativo en esta concepción de la discriminación como desprecio, puesto que S_1 *puede* menospreciar—entendido como no considerar digno de relevancia, atención o aprecio— a S_2 fuera del ámbito normativo⁸. Esta segunda acepción puede, entonces, ser relevante para mis propósitos, pero también puede no serlo. En consecuencia, aquí me centraré en la tercera significación.

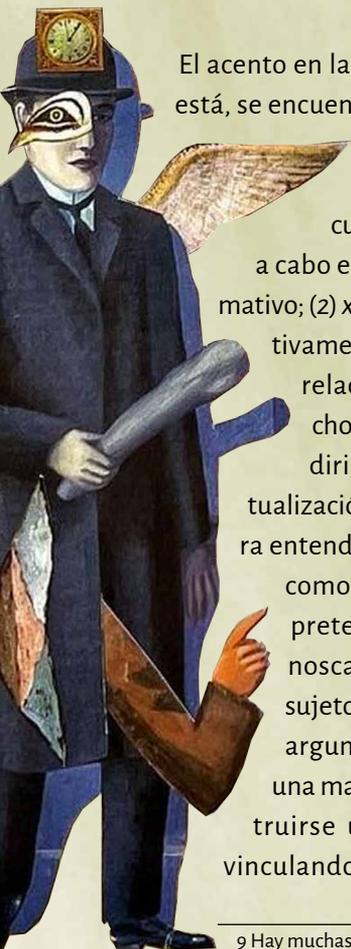
3. *Discriminación plenamente-normativa*: Permítaseme presentarla dentro de una fórmula, que denominaré [dpn], por sus siglas:

- **[DPN]**: x es un fenómeno de discriminación plenamente-normativa, si y sólo si, x es un acto (o conjunto de actos), lingüístico(s) o práctico(s), de *desprecio injustificado* —en el sentido de que su fuente puede rastrearse en factores estético-culturales y/o económico-sociales *irrelevantes* dentro del ámbito normativo— llevado a cabo por parte de un sujeto S_1 hacia un sujeto S_2 , dentro de un sistema normativo, a

través del cual S_1 tiene por objetivo mermar la extensión, el acceso, la reivindicación o el disfrute de *derechos* a S_2 .



⁸ Por ejemplo, cuando S_1 *ignora* la *pretendida* opinión erudita de S_2 sobre un tema en el que S_2 carece de competencia.



El acento en la fórmula de la [DPN], claro está, se encuentra en el concepto de *derechos*⁹. Hay discriminación plenamente-normativa cuando: (1) el acto *x* es llevado a cabo en el marco del ámbito normativo; (2) *x* está injustificado—normativamente—, y (3) *x* encuentra una relación directa con los derechos del sujeto hacia el cual fue dirigido *x*¹⁰. Con esta conceptualización general es suficiente para entender mejor la discriminación como un acto injustificado que pretende llevar a cabo un menoscabo en los derechos de un sujeto. A continuación, pretendo argumentar a favor de entender una manera en la que puede construirse un esquema conceptual, vinculando *parcialmente* los campos

⁹ Hay muchas teorías en torno a la estructura de los derechos subjetivos, por lo que aquí me es imposible embarcarme en ese debate. Una concepción ya clásica de los derechos subjetivos entendidos como una relación jurídica entre sus modalidades activas y pasivas, se encuentra en Hohfeld (1923). De la mano de la concepción hohfeldiana de los derechos es posible colegir que los mismos “colocan” normativamente a, cuando menos, dos agentes de diversas maneras, por lo que tener un derecho—moral o jurídico—*implica* una posición del titular en la cual puede reivindicar su pretensión válida ante otro agente.

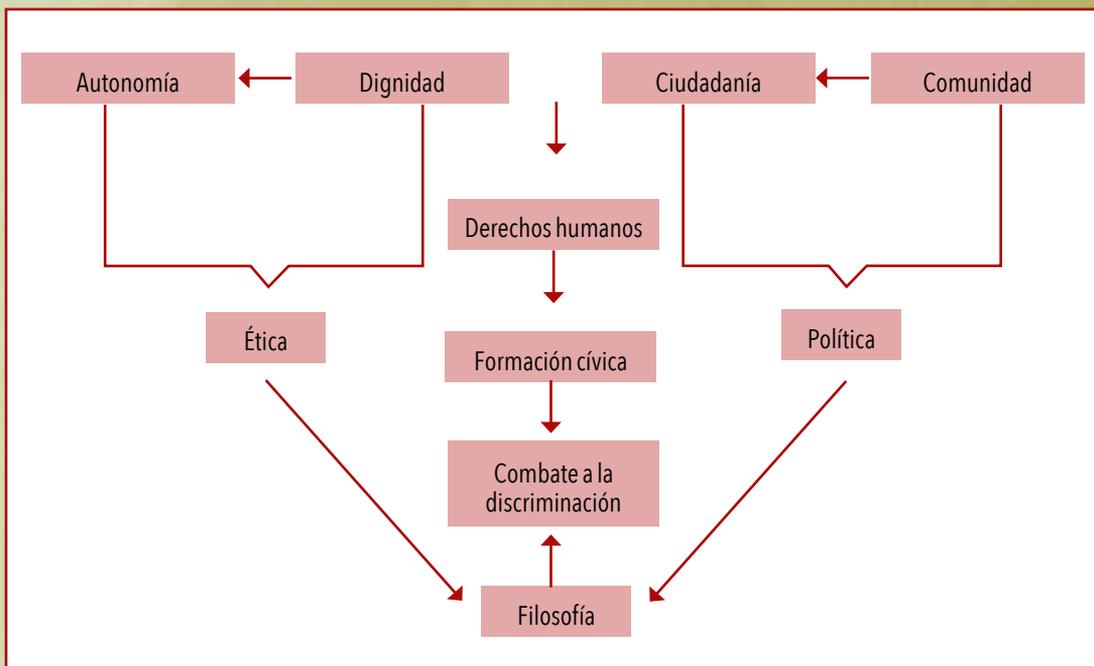
¹⁰ Esta manera de entender la discriminación como dirigida hacia el menoscabo de los derechos del actor normativo que es discriminado se encuentra patentizada en el Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016) y en el Artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2014). Aquí no tengo espacio de reproducirlos, pero es interesante vislumbrar que los dos textos jurídico-políticos más importantes para el Estado mexicano dan apoyo a la idea de entender la discriminación como relacionada con los derechos subjetivos, en lo que aquí he denominado discriminación plenamente-normativa. Un análisis interesante del concepto de discriminación se encuentra en Rodríguez Zepeda (2006).

práctico-normativos de la ética y la política para, con ello, combatir la discriminación desde la filosofía.

Ética pública y política moral: la enseñanza de una filosofía cívica

La imbricación conceptual que quiero defender en esta sección es una tal que su complejidad daría, sin ninguna duda, materia para elaborar un trabajo en extremo extenso que hiciera un rastreo —de carácter mucho más exegético— de los conceptos que aquí voy a utilizar, dentro de la historia de la filosofía. Como no es el objetivo de este trabajo, aquí me enfocaré más en la temática que en su fundamentación histórica. Mi propósito es hacer ver que existe una conexión parcial, que va desde dos conceptos éticos hacia dos conceptos políticos, y que dicho “puente conceptual” que conecta ambos polos es la formación cívica que estamos intentando buscar y que, de ser fortalecida, puede auxiliar demasiado en el combate a la discriminación tanto a nivel social como a nivel escolar dentro de las aulas, a través de la enseñanza de la filosofía.

Permítaseme primero aclarar que al hablar de “ética pública” y de “política moral” no estoy ignorando el proceso de “secularización” que la política ha recorrido desde la modernidad temprana en adelante. La imbricación ética/política no implica una regresión a las teorías aristotélicas sobre la *eudaimonía* y la *polis*, en tanto que indiferenciadas en sus niveles éticos y políticos. Pues tan ingenuo sería ignorar la especificidad de la política como pretender



que la moral es sinónimo de “religión” —o algo similar—. El proceso de secularización de la moral también es un hecho histórico, por lo que en el siglo XXI puede argumentarse en favor de la vinculación (parcial) entre la ética y la política sin que ello implique la homologación absoluta de ambos campos ni, mucho menos, el regreso a las concepciones antiguas y medievales sobre la implementación dentro del espacio público de una Idea del Bien o de un *Summum Bonum*, entendidos como artífices de la realidad en un sentido ontológico y/o teológico¹¹.

¹¹No son pocos los filósofos contemporáneos que argumentan en favor del solapamiento parcial entre los campos de la ética y la política. Y si bien resulta ocioso, dadas las características del presente escrito, ofrecer un muestreo de los mismos, es menester entender que esta premisa filosófica no es ni mucho menos extraordinaria o descabellada. Se trata, más bien, de una pretensión problemática —en tanto que filosófica— pero compartida por varios expertos en el tema.

Retomando el punto nodal, es prudente señalar que, esquemáticamente, los conceptos (cuya conexión quiero defender) quedarían como se muestra en el recuadro superior.

La autonomía —tematizada, prioritariamente, por Kant y artífice de un sinnúmero de teorías ético-políticas que dan sustento al liberalismo político— es una propiedad de las personas y, desde ciertas ópticas, podría argumentarse que es una de las notas definitorias de la humanidad. Ser autónomo significa otorgarse a sí mismo una legislación y no actuar mediante una actitud obsecuente, lo cual implica conferir un empoderamiento a la propia humanidad que, en última instancia, redundará en reconocer su valor inconmensurable a través del concepto de dignidad humana¹².

¹²Kant es, definitivamente, el filósofo que mejor ha conceptualizado tanto la autonomía como la dignidad. Aunado a ello, el filósofo de Königsberg argumenta en favor de entender la



Los conceptos éticos de autonomía y dignidad permanecen anclados a la persona humana.



Este binomio ético – autonomía, dignidad–, abre paso, dentro del ámbito público, al concepto de ciudadanía que, a su vez, nos lleva al concepto de comunidad (de iguales). Esto es así, dado que ser ciudadano implica un reconocimiento de la propia personalidad dentro de un ámbito público; y éste último está constituido por *iguales* –diríase, otros

ciudadanos– con lo cual se accede a la construcción de una comunidad.

**Entendidos en sentido estricto, los conceptos éticos de autonomía y dignidad permanecen anclados a la persona humana, pero al ser predicados de *todos* los humanos, redundan en un binomio conceptual político que *empareja* normativamente a todas las personas dentro del ámbito público. Por ello, el reconocimiento político de la ciudadanía es un reconocimiento, en última instancia, de la dignidad humana. Y dicho estatus, al ser universal y, al mismo tiempo, particular –es decir, para *todos* los humanos dentro de los dominios de *algún* Estado concreto–, redundan en una comunidad constituida por iguales. El sustento de muchos ideales –y, también, realidades– políticas se encuentra, en última instancia, en la ética. Por

autonomía como fundamento de la dignidad humana, cuando dice (2007: 49) que: “La *autonomía* es, pues, el *fundamento* de la *dignidad* de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional”. Las cursivas son mías.

ello, la filosofía moral debe explorar las consecuencias públicas de sus postulados y, a su vez, una filosofía política satisfactoria debe rastrear el trasfondo ético de muchos de sus más importantes conceptos.**

Quiero enfatizar aquí, brevemente, que una concepción ética de la ciudadanía, como la que estoy intentando defender, debe entenderse como un reconocimiento público e institucional de la dignidad humana. En este tenor, la misma adquiere una tónica “universalista” en el sentido en que no hace distinciones irrelevantes para el ámbito ético. Como reza el Artículo 1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: “*Todos* los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos”, por lo que una concepción *igualitaria* de la ciudadanía será tan universal como poco útil ante los ojos de las políticas de la identidad y/o de la diferencia. Si lo que se pretende es que el valor ético-político de una persona se obtiene en virtud de su pertenencia a un específico grupo, que otorga tanto la dimensión existencial como el valor moral a la persona humana, entonces se corre el riesgo de que el concepto de ciudadanía –y, más grave aún, el de dignidad humana– deje de ser absoluto para ser entendido en términos graduales.

Si bien una política articulada para las desiguales sociedades del siglo XXI debe reconocer y, por ende, ser sensible con las *diferencias*, no puede perder de vista que el fundamento del valor de la persona humana –y, en consecuencia, sus derechos humanos– no viene otorgado en virtud del grupo identitario de pertenencia –raza, género, orientación sexo-genérica, estatus socioeconómico, etcétera– sino debido a elementos éticos que son



La **filosofía moral** debe explorar las consecuencias públicas de sus postulados y, a su vez, una **filosofía política** satisfactoria debe rastrear el trasfondo ético de muchos de sus más importantes conceptos.

transculturales y que nos homologan a todos los humanos por igual. De ahí la idea de que una ciudadanía fundamentada desde la ética —es decir, desde la autonomía y la dignidad humanas— conduzca hacia una comunidad *de iguales* que, aunque se comporte sensible con las diferencias (políticas), promueve la igualdad (ética) entre las personas.

Ahora bien, la manera en la que filosóficamente se puede lograr empalmar los campos de la ética y la política es, cuando menos, problemática, aunque teóricamente estimulante¹³. La conexión mediante los dos binomios conceptuales que aquí se proponen no es, ni por asomo, la única estrategia posible; no obstante, se trata de cuatro conceptos que merecen ser tematizados dentro del aula, para que los jóvenes comprendan que, a través de su propia capacidad autónoma, son portadores de una dignidad que los vuelve valiosos en un sentido irrestricto, y que esta propiedad les da un estatus civil tal que los hace merecedores de un conjunto de derechos —y, también, de deberes— que los responsabilizan ante sí mismos y ante los demás, dentro de un contexto público que requiere de su participación comprometida y responsable para la creación de una comunidad de iguales.

¹³ Un análisis detallado de las relaciones de subordinación entre alguno de estos dos campos, así como una defensa de la *armonía* entre ética y política, se encuentra en Cedeño Jiménez (2021).

A través de estas ideas, la ética y la política se funden en una sólida educación cívica, cuyo eje temático prioritario serán los derechos humanos¹⁴, pues en ellos se ejemplifica mejor que en ninguna otra realidad normativa la vinculación de todos los ámbitos práctico-normativos —ética, política e, incluso, derecho—. Toda esta teoría de los derechos humanos, estructurada desde la filosofía moral y política, ayudará en la construcción de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad, así como concedores de su valor inconmensurable y su capacidad de autogobierno, con lo cual se obtiene una *admiración ético-política* hacia sí mismos y hacia sus iguales, es decir, las demás personas. Esto contribuye sobremanera en el combate hacia las prácticas de menoscabo de los derechos de los otros, lo que beneficia en la erradicación de las acciones discriminatorias, tal

¹⁴ Estudios, por supuesto, en su faceta eminentemente moral —como ideales y valores de nuestro tiempo— y, también, en su sentido estrictamente político —como mecanismos de contención y salvaguarda jurídica que las personas tienen ante los poderes del Estado.



como fueron conceptualizadas líneas arriba, en la [DPN].

No obstante, todos estos temas normativos no pueden ser simplemente *ordenados verticalmente*, como si de leyes divinas se tratase, ni tampoco deben ser dogmatizados sin estudio crítico que los avale. Por eso deben someterse a análisis rigurosos, con miras a lograr una fundamentación, en el marco de las asignaturas filosóficas de los planes de estudio de educación media superior. Sólo de

esa manera los jóvenes podrán interiorizar su contenido normativo, pues los conceptos con los que se construye la educación cívica dentro del aula estarán respaldados por teorías filosóficas y doctrinas ético-políticas que intentarán otorgarles fundamentos sólidos y dotarlos, además, de coherencia tanto ontológica como epistémica¹⁵.

Elementos éticos para combatir la discriminación a través de una educación cívica fundamentada en la filosofía

Por último, voy a defender –de manera sumamente breve– dos elementos éticos que pueden contribuir en la lucha contra la discriminación en general y, de esta forma, ayudar en la construcción filosófica de una comunidad cívico-política de ciudadanos iguales: los deberes y los principios. La fuerza normativa de cada uno de estos elementos es distinta, por lo que me gustaría enfatizar la importancia de ambos en el marco de una cultura de respeto a los derechos humanos. Para ello, es necesario postular la tesis de la correlación entre los derechos y los deberes [TCDD]:

[TCDD]: si *res* un derecho extendido al

¹⁵ Por supuesto, el docente puede utilizar una diversidad considerable de teorías, corrientes y escuelas de pensamiento filosófico para lograr el objetivo propuesto. Por esa razón, en este trabajo no he utilizado a filósofos específicos para dotar de fundamento las ideas que sostengo, puesto que creo que es más importante poner sobre la mesa una ruta de trabajo que puede ser llevada a cabo desde una pluralidad de concepciones filosóficas, que intentar ofrecer una única visión en torno al asunto.



sujeto S, dentro del sistema normativo N, entonces S tiene en N un deber correlativo d^{16} .

La [TCDD], como puede verse, defiende la idea de que si el sujeto S_1 tiene un derecho r , entonces el sujeto S_2 tiene el *deber*: (a) o bien de respetar—no impedir—que S_1 satisfaga r ; (b) o bien de contribuir a que S_1 ejerza r —esto, en virtud de la distinción entre derechos y deberes activos y pasivos—¹⁷. Ahora bien, si se toma en serio la [TCDD], entonces la cultura de los derechos humanos *debe* complementarse con una cultura de los *deberes humanos* que, en primera instancia, me parece absolutamente prudente. Si este es el caso, entonces puede argumentarse con plena legitimidad que las personas que llevan a cabo los actos de discriminación no sólo están incurriendo en una violación de

los derechos humanos de quienes discriminan, sino que están incumpliendo *sus propios deberes* y, en ese sentido, están actuando contrario a lo que les exige el ámbito normativo—particularmente la moralidad—. Esta idea es muy fuerte, y sin duda aquí no puede dilucidarse por completo, pero creo que sirve para mostrar una ruta de *refuerzo* para fomentar el cumplimiento de los derechos humanos¹⁸.

Para el caso de los principios, aunque su fuerza normativa pueda ser menor que la de los deberes, en tanto que se trata más bien de una especie de *ideales éticos*, puede entenderse los: (a) como la *fuentes* de las normas que los expresan y les otorgan mayor fuerza vinculante; y/o (b) como *guías prácticas* que orientan tanto las acciones como el diseño de políticas públicas, instituciones gubernamentales y organismos públicos autónomos. Por ello, entonces, la formulación, promoción y defensa de un principio de no-discriminación, puede contribuir en el combate de esta práctica que, como he querido dejar ver transversalmente a lo largo de este trabajo, es abiertamente anti-ética, por atentar contra los derechos de las personas y, desde esa perspectiva, contra la dignidad humana. Y considero que tanto la fundamentación como la estructuración de dichos deberes y de dicho(s) principio(s) debe hacerse desde una perspectiva filosófica que prime la claridad lógico-epistémica—en el nivel formal o procedimental—, así como la estructuración ético-política—en el nivel material o de contenido.

¹⁶ Bunge ha ofrecido una prueba lógica de la [tcdd] que no puedo reproducir aquí por una cuestión de extensión. Véase Bunge (1989:101-105).

¹⁷ Este tema es complejo, y no dispongo del espacio para ahondar en él. Véase, por ejemplo, Nino (1989). También, se asoma el debate en torno a la *dirección* de las reivindicaciones de derechos humanos, es decir, si estos deben ser reclamados a los Estados o, también, hay obligación entre los humanos de satisfacer los derechos de los demás. El tema es complicado en extremo, pero yo me posiciono en favor de la segunda alternativa, aun cuando es claro que existen derechos formulados sintácticamente, de modo tal que su plena satisfacción sólo puede correr por cuenta del Estado, como el derecho a la educación, lo cual implica la existencia de un *sistema educativo*. Sin embargo, pienso que una cultura plena de los derechos humanos también nos obliga a las personas a contribuir en la satisfacción de los derechos de los demás, de modo tal que es significativo decir: “es mi *deber* compartir mi conocimiento para contribuir en la formación de más personas”. Pienso que el cumplimiento y la promoción de los derechos humanos es un *deber* de todos. Esta tesis puede argumentarse desde la conceptualización de los derechos humanos como un subconjunto de los derechos morales, lo que los amplifica, combatiendo la concepción positivista de los mismos que los concibe, a la Dworkin, como “triunfos” ante la maquinaria jurídica estatal. Todos estos temas son abordados, con extensión, en Cedeño Jiménez (2017).

¹⁸ Este tema, por ejemplo, podría intentar abordarse dentro de las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades con los alumnos, por lo que el tema de los derechos (y deberes) humanos debería ser abordado tanto en la asignatura de Filosofía ii—desde un enfoque ético— como en la de Temas Selectos de Filosofía ii—desde un enfoque político—.



Conclusión. La filosofía como educación cívica en el Colegio de Ciencias y Humanidades

La conclusión que me gustaría extraer de la argumentación presentada a lo largo de estas líneas aspira a concretar la propuesta en el marco de los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Es digno de señalar que en el caso particular de esta modalidad de educación media superior—de acuerdo con su plan de estudios vigente—, el programa de la asignatura Filosofía II—obligatoria para los alumnos de sexto semestre—contempla tópicos de ética que, evidentemente, deben ser complementados con reflexiones de filosofía política. No obstante, esta última rama de la filosofía—imprescindible para lograr la formación cívica a la que se hace alusión en este trabajo—y que reflexiona, entre otras cosas, sobre los fundamentos de los derechos humanos y de la democracia—de ahí su evidente importancia—, estructura el plan de estudios de la asignatura Temas Selectos de Filosofía II.

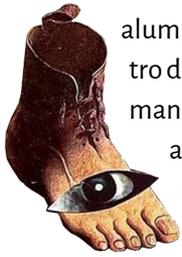
Si bien la inclusión de la filosofía política—y para el caso de Temas Selectos de Filosofía I, de la epistemología y la filosofía de la ciencia—dentro de un plan de estudios de bachillerato es algo digno de ser aplaudido, la matrícula de jóvenes que cursan tal asignatura optativa es increíblemente reducida, por lo que ahí se está perdiendo la oportunidad de reflexionar sobre estos importantes temas con la mayoría de los alumnos del Colegio. Ello invita, entre otras cosas, a volver aún más extensiva la educación

filosófica dentro del CCH, así como a llevar a cabo esfuerzos por vincular más nítidamente la ética con la política dentro de los programas de estudio tanto de las asignaturas de Filosofía I y II, como de las de Temas Selectos de Filosofía I y II.

Los tópicos filosóficos más teóricos dentro de las asignaturas filosóficas del CCH pertenecen a Temas Selectos de Filosofía I, en donde se abordan problemas de epistemología y de filosofía de la ciencia. No obstante, dentro de ellos es recomendable que el profesor destine parte del tiempo lectivo a hablar sobre tópicos que vinculan la teoría del conocimiento con la ética y la filosofía política—por ejemplo, para el tema de la injusticia epistémica—. Esta manera de enseñar la filosofía promueve entenderla como una disciplina que permanece vinculada con una esfera práctica, aun dentro de sus problemas más teóricos y, aparentemente, abstractos. Con ello, se promueve una visión de la filosofía tal que permanece preocupada por la realidad cotidiana de las personas—en un nivel ético—y comprometida con la construcción de una comunidad cívica—en un nivel político—en la que los ciudadanos se asuman como iguales en derechos y deberes.

No sería descabellado, por añadidura, pensar en transformar los contenidos de las asignaturas de Temas Selectos de Filosofía en una especie de Filosofía III y Filosofía IV, dada la importancia de los problemas que se revisan. O bien, en proponer la inclusión de dicha asignatura de Temas Selectos de Filosofía dentro de más esquemas preferenciales, para garantizar que más





alumnos cursen dicha asignatura dentro de su bachillerato en el CCH. De esta manera, la formación filosófica de los alumnos sería aún más sólida y rica en fundamentación.

No obstante, en el marco de la asignatura obligatoria de Filosofía es altamente recomendable que cada profesor pueda orientar los contenidos de la ética –dentro de Filosofía II– de modo tal que estos no pierdan conexión con la política, puesto que si he tenido razón en lo que he argumentado dentro de este trabajo, únicamente a partir de la teorización filosófica de una ética pública, así como de una política moral, podrá accederse a una verdadera educación cívica para contribuir socialmente a formar una ciudadanía tan crítica como responsable, conocedora tanto de sus derechos como de sus deberes. En suma, para formar ciudadanos comprometidos con el responsable ejercicio de su autonomía y conscientes de su valor incommensurable, mismo que es replicable en el otro, lo que orilla a promover principios de respeto que, en último término, redunden en acciones y políticas de combate a la discriminación y de fomento a la tolerancia y la pluralidad de creencias y valores, dando paso con ello a una democracia más plena y, por ende, más ética.

Bibliografía

Bunge, M. (1989). *Ethics: the Good and the Right. Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 8. Kluwer Academic Publishers.

Cedeño Jiménez, J. E. (2017). *La construcción metaética de los derechos humanos*. [Tesis de Licenciatura] México: UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2017/febrero/0755317/Index.html>

Cedeño Jiménez, J. E. (2021). *La irrupción de la ética en la democracia: moralidad, transparencia gubernamental y corrupción política*. [Tesis de Maestría]. México: UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2021/septiembre/0815026/Index.html>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Legislación –Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10956>.

Hofeld, W. N. (1923). *Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning and Other Legal Essays*. Yale University Press.

Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. de Manuel García Morente. Ed. de Pedro M. Rosario Barbosa.

Nino, C. S. (1989). *Ética y derechos humanos*. Astrea.

Nussbaum, M. (2019). *The Cosmopolitan Tradition. A Noble but Flawed Ideal*. Cambridge. Harvard University Press.

ONU. (2014). *Los principales tratados internacionales de derechos humanos*. Naciones Unidas.

Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Conapred.





La hermenéutica simbólica y los exvotos

Ángel Alonso Salas
angel.alonso@cch.unam.mx

Symbolic Hermeneutics and Votive Offerings



Seguramente hemos contemplado algunas pinturas o lienzos que contienen exvotos. A quien ha observado con atención dicha obra de arte, es posible que ese elemento le haya producido una sonrisa, o en su defecto, que comprendiera con cierto dolor el motivo que originó dicha representación plástica. Pongamos dos ejemplos. El primero de ellos, existe un exvoto titulado *Locura* en donde uno encuentra el siguiente texto:

“En el mes de mayo de 1885 se volvió [sic] loca Visenta [sic] Garcia [sic] y hallandose [sic] su esposo en tal apuraci / francisco [sic] Mejia [sic] se encomendó á [sic] Ma. Sma. de la Soledad de Sta Cruz de Mejico [sic] y en el act / quedo sana y en gratitud le dedica este Retablo”.

En la imagen se observa la narrativa plástica de la historia y es uno de los tantos exvotos que se llevaron a cabo en la época del periodo novohispano.

Un segundo ejemplo de un exvoto es el cuadro de Frida Kahlo *Unos cuantos piquetitos* de 1935, en donde la persona que contemple el lienzo percibirá dos palomas que sostienen el listón el título del cuadro en la parte superior, y seguramente se asombrará con el contenido de la imagen en donde no son “unos cuantos”, sino que se encuentra ante una especie de “masacre”. Ahora bien, podemos pensar en que con esta obra Kahlo da un giro al exvoto, ya que se utiliza como un recurso para denunciar un acontecimiento, que tiene que ver con la violencia ejercida por un asesino de una mujer al decir que lo acontecido no fue algo tan



Resumen

Uno de los recursos y motivos artísticos que tiene la pintura son los exvotos, los cuales testifican un acontecimiento milagroso en donde la persona que ha recibido un beneficio agradece públicamente por el bien recibido. En este breve escrito se reflexionará sobre el papel y sentido que tienen los exvotos a partir de la hermenéutica simbólica, constituyendo este escrito una defensa de dicha rama de la filosofía, para que siga siendo abordada y contemplada como uno de los contenidos de la unidad de Estética, en la actualización del Plan de Estudios de Filosofía.

Palabras clave: Exvoto, estética, hermenéutica simbólica, arte, filosofía.

Abstract

One of the resources and artistic motifs that painting has are the exvotos, which testify to a miraculous event where the person who has received a benefit publicly thanks for good received. In this paper, we will reflect on the role and meaning of exvotos offerings from symbolic hermeneutics, constituting this writing a defense of this branch of philosophy so that it continues to be approached and contemplated as one of the contents of the Aesthetics unit in the update of the Philosophy Curriculum.

Keywords: Exvoto, Aesthetics, symbolic hermeneutics, art, Philosophy.

Ángel Alonso Salas

Tiene los grados de licenciatura en Filosofía por la UAM unidad Iztapalapa; maestría y doctorado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y el doctorado en Ciencias (Bioética), por la Facultad de Medicina (FacMed), todos por la UNAM. Es profesor titular "C" de tiempo completo en el plantel Azcapotzalco del CCH. Es Investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Fue secretario Académico del Programa Universitario de Bioética (PUB) de la UNAM de 2019 a 2022.

grave (unos cuántos piquetitos). Aunque también cabe la posibilidad de realizar una interpretación alternativa, que apela a la historia posterior al accidente en el tranvía que tuvo Kahlo en Coyoacán con el cuadro, podremos comprender el motivo de la imagen—con una frase coloquial describir lo que fue una noticia real del asesinato de una mujer o mencionar una experiencia de vida de las intervenciones quirúrgicas a las que se podría remontar a la pintora—. Imágenes como éstas que se han mencionado de los exvotos se pueden encontrar en diversos museos e iglesias, en donde se leen diversos textos e historias.

Pero ¿qué es un exvoto? De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española:

Del latín *ex voto* “procedente de un voto”.

1. m. En la religión católica, don u ofrenda, como una muleta, una mortaja, una figura de cera, cabellos, tablillas, cuadros, etc., que los fieles dedican a Dios, a la Virgen o a los santos en señal y recuerdo de un beneficio recibido, y que se cuelgan en los muros o en la techumbre de los templos. [...]
2. m. Ofrenda parecida al exvoto, que los gentiles hacían a sus dioses. (RAE, 2022).

Dicha información nos permite comprender que ante un hecho o situación difícil y/o complicada, existen personas que suelen realizar una petición, favor, ayuda u ofrenda a una divinidad para poder salir de esa adversidad, y así recuperar la salud, o poder enfrentar un momento difícil. Cualquier persona que ingrese a alguna iglesia católica podrá observar imágenes de bulto o cuadros que suelen estar acompañados de cartas, fotografías, juguetes o piezas de manos, corazones o pies (generalmente de cobre o latón) que se ponen cerca de una divinidad, de una santa, de una virgen o de un santo, en la que se pide su intervención divina ante una situación en la que una persona se encuentra expuesta o vulnerable, o bien, que se agradece el “favor (bien) recibido”, tales como salir de terapia intensiva; encontrar con vida a la persona desaparecida; la recuperación de la salud; un parto exitoso, entre otros, y, se acompaña dicho agradecimiento con un objeto, como una especie de testimonio o evidencia de que se llevó a cabo un milagro. De acuerdo con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH),





La presencia de un **exvoto** no se reduce únicamente a la solicitud o **agradecimiento** que una persona tiene **hacia cierta divinidad**.

los exvotos mexicanos comenzaron a ser elaborados en el siglo XVIII y actualmente son un claro ejemplo de la riqueza cultural popular de nuestro país. Un exvoto es un objeto ofrecido a Dios, a la Virgen o a los santos en agradecimiento a un favor recibido o como resultado de una promesa. A través de ellos se busca dejar constancia de su poder milagroso para curar enfermedades, evitar lesiones graves e incluso la muerte al sufrir un accidente; eludir injusticias, el encarcelamiento de inocentes, o como protección de aquellos miembros de la milicia que rogarán para evitar los peligros propios de su labor. (INAH, 2019).

Es importante destacar que la presencia de un exvoto no se reduce únicamente a la solicitud o agradecimiento que una persona tiene hacia cierta divinidad (como el exvoto mencionado sobre la locura), sino que de manera colectiva (el inconsciente colectivo afirmaría Carl Jung). Podemos considerar que

los exvotos son un testimonio histórico, no sólo que reflejan la religiosidad individual y colectiva de un determinado tiempo, sino también por

indicar sucesos de la vida cotidiana como enfermedades, accidentes, desastres naturales, problemas sociales y políticos, hechos de violencia, costumbres, entre otros, además de reconocer en algunos casos los paisajes naturales, la traza urbana, los medios de transporte, la distribución de los espacios al interior de la vivienda, los muebles y los objetos de uso cotidiano. (Vergara y Monterrubio, 2016).

De esta forma, un exvoto se convierte en un elemento que se puede analizar desde la filosofía, la sociología, la religión o el arte. Por una parte, el exvoto tiene una razón de ser evidente para una persona creyente o devota: el reconocimiento de una adversidad en la que una persona se encuentra y de la ayuda superior que se necesita para afrontar dicha situación, la intervención de fuerzas sobrenaturales y el agradecimiento por el favor recibido. Sin embargo, para el espectador que contempla dicho exvoto, éste se convierte en una “narrativa”, que permite describir y comunicar un hecho específico y la explicación que transmite dicho suceso. Sin embargo, por otra parte, se puede analizar la manera en que el exvoto ha



sido constituido y su medio de expresión a través del arte. De acuerdo con Vergara y Monterrubio,



los exvotos, como expresión gráfica, contienen tres elementos principales: la imagen divina que obró el milagro, la representación gráfica de los hechos y el personaje que solicita el don, que generalmente se representa de rodillas en actitud de oración, que indica el fervor y la humildad del oferente. En la mayoría de los casos se anexa un cartel o un breve texto que describe el favor recibido. (Vergara y Monterrubio, 2016).

De esta forma, podemos comprender no sólo la historia de una persona que estuvo (o se encuentra) en un infortunio, sino una serie de elementos *simbólicos* que permiten aproximarnos a otros horizontes de significación y sentido, en donde se reflexiona acerca de las imágenes y símbolos que apelan a otra forma de aproximarnos a la verdad, a un horizonte en donde se hace referencia a ciertos elementos que buscan otorgar un sentido y significado a lo que está sucediendo. Así, no se puede reducir la contemplación estética a una historia que narra el contexto o motivo por el que se hizo un exvoto, sino que nos confronta con los mitos y símbolos que conforman nuestro imaginario, identidad e historia. Vergara sostiene que “un concepto es para el símbolo lo mismo que una fotografía para la realidad, es un instante congelado de la historia, un tiempo suspendido, seleccionado, recortado de la vivencia que

articula y da sentido a la vida”, (Vergara, 2012: 86) lo que nos lleva a pensar en el papel y quehacer que tienen los símbolos en la estética y en la filosofía.

Reflexionar sobre la hermenéutica simbólica nos remite a revisar la serie de escritos y discusiones que se llevaron a cabo en el Círculo de Eranos conformado por pensadores de la talla de Jung, Eliade, Campbell, Ricoeur, Graves, Durand, Ortiz-Osés, en el periodo de 1933 a 1985, en donde reflexionaron sobre los mitos y los símbolos. De acuerdo con Blanca Solares, retomar los diversos tipos de mitos y símbolos que aparecen en dichas narrativas o en las obras de arte posibilitaban la comprensión de la existencia del ser humano, nuestros antepasados, así como el sentido y significado que cada persona otorga a su vida. Andrés Ortíz-Osés considera que esto se da en la medida en que es necesario:

concebir al hombre como un animal mitopoético, cultural o simbólico, ya que en todos los casos se pone de manifiesto el fundamental carácter proyectivo o creador del hombre, el cual se define frente al animal por su capacidad metafórica o transformativa de lo real dado en visiones, articulaciones de sentido o concepciones del mundo. (Solares, 2001: 35').

Por tanto, la recuperación que llevará a cabo la hermenéutica simbólica de los mitos y

¹ Vale la pena advertir que el término “hombre” apela a la “especie humana”.



Existen **situaciones** o acontecimientos ante los cuales el **lenguaje verbal** y **escrito** son **insuficientes**.

símbolos tiene que ver con la exploración y análisis que estos relatos y signos tienen en la conformación de las sociedades e identidad de los pueblos de cada una de las personas. Es importante advertir que a juicio de Leticia Flores Farfán “el mito es multiforme, designa realidades diversas; teogonías y cosmogonías, leyendas, genealogías, cuentos infantiles, proverbios, moralejas, sentencias tradicionales, es decir, todos lo que ‘se dice’ que pasan de boca en boca” (Solares, 2001: 107-108); por lo que el detenerse en la comprensión de las diversas versiones y símbolos que tiene un mito, historia o tradición oral o escrita, nos posibilita el reflexionar sobre los motivos y razones por las que se asocian ciertos elementos de la naturaleza con la historia racional o fundacional de un pueblo, *i. e.*, la fundación de México-Tenochtitlan a partir de haber encontrado el lugar en el que un águila devoraba a una serpiente encima de un nopal, con la connotación que las civilizaciones precolombinas tenían (y se representaban

en las obras de arte) sobre el águila, la

serpiente, los cráneos, el sol, etcétera.

Por tal motivo, Flores Farfán sostiene que “el mito es siempre el relato de una ‘creación’ porque en él se narra cómo, en virtud de la emergencia de una acción de los dioses o los seres sobrenaturales, algo ha sido producido, ha empezado a ser” (Solares, 2001: 108). De esta forma, “el mito es siempre una dramática historia de inestimable valor, una historia significativa en donde la acción de los individuos, de los Ancestros míticos, configura el rostro de todo acaecer” (Solares, 2001: 109).

Dicho con otras palabras, los mitos comparten otra forma (metafórica y simbólica) de narrar aquello que se considera verdadero. Existen situaciones o acontecimientos ante los cuales el lenguaje verbal y escrito son insuficientes y no logran acercarnos a la comprensión de aquella vivencia y/o experiencia que tiene una persona, por lo que acude a la creación poética y mítica que le permite expresar *de otra* forma aquello que carece de referente, y, de esta forma, la persona se aproxima a aquello que se vive,





dice o transmite. Basta que quien lea estas líneas, traiga a su memoria alguna canción que le sea significativa y que no esté en el idioma español y podrá confirmar que ninguna traducción (por fidedigna que sea) es equivalente y exacta cuando se traduce del alemán, japonés, inglés o portugués al castellano, y, viceversa, ya que cada una de las canciones evocan imágenes,



experiencias o sentidos que comprenden únicamente los hispanohablantes, pero que no existe un símil perfecto de un idioma extranjero. Es importante destacar que a juicio de Flores Farfán



los mitos evocan siempre los comienzos, el momento fundacional, el tiempo fuerte en el que algo vino a ser lo que es, conocer estas historias es conocer la «verdad» pues los mitos se refieren siempre a realidades evidentes: el mundo está ahí para probar que el mito cosmogónico es cierto. (Solares, 2001: 110).

Y será la hermenéutica simbólica la que busca aproximarse a la “verdad”, a comprender esa “realidad” que es expresada en el mito y que continúa vigente en nuestro inconsciente colectivo. Blanca Solares sostiene que la hermenéutica simbólica es considerada

no como una vertiente de pensamiento más, si bien novedosa y actual, sino sobre todo como una actitud, como una disposición o modo de abrirnos a la vida; en este tránsito de milenio, la posibilidad

de medios en la tradición cultural occidental, que es en lo que estamos inmersos, en nuestra apertura a otros mundos y otras nacionalidades. (Solares, 2001: 16).

Dicho con otras palabras, “la hermenéutica responde a su naturaleza mitológica al presentarse como un arte de la encrucijada y una reflexión en la encrucijada de caminos siempre acechados por la multiplicidad de interpretaciones” (Vergara, 2012: 88).

Apelar a la hermenéutica simbólica implica aproximarse a reconocer que “la capacidad esencial del símbolo, entonces, se concentra en aquella función del interpretar lo no visible (captación sensorial)” (Vergara, 2012: 87). Reflexionar en torno al sentido y significado profundo (no inmediato) que el ser humano otorga a sí mismo, a los demás o a aquello que se interpela. Vergara sostiene que “la pregunta por el sentido es un dato urgente por esclarecer: HAY sentido o no lo HAY, interrogamos la realidad y ensayamos formas de reconstrucción de sentido” (Vergara, 2012: 88), siendo la hermenéutica simbólica uno de los caminos que permiten explorar y comprender ese sentido que tienen las cosas.

¿Cómo conjuntar entonces los exvotos con la hermenéutica simbólica? Paul Ricoeur en *Finitud y culpabilidad* explica que

la interpretación es lo que puede abrirnos de nuevo las puertas de la comprensión: de esta manera vuelve a soldarse por medio de la hermenéutica

la donación del sentido, característica del símbolo, con la iniciativa inteligible y racional, propia de la labor crítico-interpretativa. (Ricoeur, 1982: 492-493).

Es decir, la hermenéutica se convierte en una herramienta metodológica que posibilita la comprensión del sentido que el ser humano, la sociedad y cada uno otorga a sus acciones, a la obra de arte o a aquello que le brinde sentido. Sin embargo, es preciso destacar que:

el sentido en la hermenéutica no es sólo el objeto de la comprensión o interpretación, sino también el sujeto del comprender o interpretar, de modo que el sentido resulta objeto y sujeto de la hermenéutica, ya que captamos el objeto (la verdad-sentido) a partir del sujeto (razón-sentido). Esto quiere indicar que el sentido no está ni dado objetivamente, ni puesto subjetivamente, sino interpuesto objetivo-subjetivamente por cuanto es un sentido lingüístico, algo dado en relación al hombre, algo objetivo dicho subjetivamente, sentido medial. (Vergara, 2012: 89).

En el caso de los exvotos, no basta que quien contemple la obra de arte comprenda el motivo o trasfondo de la creación del lienzo, pues no se reduce a conocer e identificar las tres partes que conforman el exvoto (como una cuestión objetiva), sino aquello que subjetivamente está detrás de esta expresión. En el caso del primer exvoto, los espectadores carecemos de la información sobre Vicenta García y su recuperación, pero podemos recrear la historia (más allá de

que sea un acontecimiento verídico o no, que por la fecha de su creación quedaría únicamente como un testimonio sobre el cual, se puede reflexionar).

En el caso del exvoto de la obra de Kahlo, quien conozca su biografía y contexto de la pintora mexicana, podría conectar lo que fue una “historia basada en un caso real” con una producción artística, en donde este cuadro narra de forma irónica, se re-crea, plasma (de otra forma) el momento en que un sujeto que estaba borracho mató a su esposa y su defensa en el juicio giró en describir que únicamente habían unos cuantos piquetitos, lo que lleva a Kahlo a re-crear y re-significar la escena en el lienzo.





En el exvoto uno se enfrenta a una vivencia subjetiva e indecible que encuentra en la plasticidad y narrativa estética de la pintura un medio para contar y compartir su sentir. Asimismo, a partir de la constitución o “el canon” del exvoto, es posible darse cuenta de la narración de un pasaje biográfico en la que una persona describe su transitar por una adversidad, con las intervenciones externas y el desenlace que tiene esta historia personal, que es compartida para que quienquiera que contemple el cuadro, pueda reconstruir mentalmente un pasaje biográfico de una persona desconocida. De esta forma,

el sentido en la hermenéutica no es pues, el mero sentido lógico-funcional, sino el sentido lógico-existencial de vínculo y relación, implicación y comunicación. La comprensión de sentido tiene que ver con el carácter existencial, que capta los límites del mundo y la propia muerte en vida, pasando de la mera conciencia o conocimiento superficial de las cosas, al fondo misterioso de la vida. Esto viene a significar que no hay sentido sin sentido, más aún, que el sentido consiste en la asunción del sinsentido. El sentido no es entonces la mera explicación abstracta de lo real, sino una explicación implicativa de lo real vivido (Vergara, 2012: 91).

Re-construir y re-significar los exvotos a partir de la hermenéutica simbólica ofrece al espectador, una serie de símbolos y herramientas que le permiten una mayor comprensión del objeto artístico, así como para su contemplación estética. La hermenéutica simbólica genera estos vasos comunicantes entre la obra de arte y el espectador, entre un texto (mito, leyenda, obra de arte o producto visual) y quien quiere comprender el sentido y significado que tiene *per se* la obra de arte. En este sentido, valdría la pena el apuntar a dos posibles aplicaciones de la hermenéutica simbólica en el interior del Colegio.

En primer lugar, el cruce de caminos entre la aplicación de la hermenéutica y el arte moderno ha crecido conforme ha pasado el tiempo. Pongamos dos ejemplos, cuando se hace el análisis de publicidad, de los productos visuales de los *mass media* (como películas, series y cortos) es posible identificar una serie de mitos, símbolos y cosmovisiones culturales que aparecen en series y películas de Disney Pixar; en los textos de Diego Lizarazo Arias quien en *Íconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes* describe la implicación que tiene la hermenéutica simbólica en diversos productos visuales y en el arte contemporáneo; en el análisis de María Antonia González Valerio sobre *El arte develado* en donde encontramos una vía para comprender los animés o, en los análisis que encontramos en textos como *Los*

superhéroes y la filosofía, Los Simpsons y la filosofía o *El señor de los anillos y la filosofía* en donde se analizan personajes y fragmentos de las tramas de ciertos cómics no sólo desde una postura filosófica, sino desde la hermenéutica simbólica.

En segundo lugar, ante la revisión y ajuste de los programas de estudio que atraviesa nuestro Colegio, considero que la temática de hermenéutica simbólica no debe ser eliminada de la unidad de Estética de Filosofía II, sino que tendrá que ser trabajada y retomada en la formación y actualización docente, así como en el interior de los grupos de trabajo de Filosofía de cada uno de los planteles del CCH.

De esta forma, en este breve escrito se establecieron vasos comunicantes entre los exvotos y la hermenéutica simbólica, y se ejemplificaron con dos cuadros que se mencionaron en este texto. Pero existen muchos exvotos en biombos novohispanos², en iglesias y con exvotos contemporáneos que hablan de la diversidad sexual³, son ejemplos que permiten aproximar la hermenéutica simbólica a objetos y situaciones inmediatas a la realidad del estudiantado. Asimismo, se podrían aplicar ejercicios similares con algún código prehispánico, en leyendas y mitos grecolatinos, asiáticos o latinoamericanos, así como también a diversas obras de arte. Trabajar la hermenéutica simbólica nos permite abordar y aproximarnos a una *praxis vivencial*, del conocimiento, a la vinculación de la cultura-estética-religión

y ética. Y debido a que no es posible reducir la hermenéutica a lo propuesto por Gadamer, Ricoeur o Beuchot, trabajar y recuperar esta propuesta sería benéfico para el Colegio.

Bibliografía

- 1 *Locura*. (s/f). Consultado el 10 de septiembre de 2023. <http://www.tablada.unam.mx/archivo/fotografias/imagenes/i133-1.html>
- INAH. (2019). Los exvotos. Consultado el 13 de septiembre de 2023. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/node/5068>
- Museo de la Ciudad de México. (s/f). Consultado el 29 de septiembre de 2023. <https://www.cultura.cdmx.gob.mx/recintos/mcm>
- Palacio de Cultura Banamex. (s/f). Biombos y castas: pintura profana de la Nueva España. Consultado el 29 de septiembre de 2023. <http://fomentoculturalbanamex.org/>
- Real Academia de la Lengua Española (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://dle.rae.es/exvoto?m=form>
- Ricoeur, P. (1982). *Finitud y culpabilidad*. Taurus.
- Solares, B. (2001). *Los lenguajes del símbolo. Investigaciones de hermenéutica simbólica*. Anthropos-UNAM.
- Vergara Henríquez, F. J. (diciembre de 2012). Introducción a la hermenéutica simbólica. *Revista académica*, 43.
- Vergara Hernández, A. y Monterrubio Lorenzo, C. (enero de 2016). Los exvotos, expresión genuina del arte popular mexicano. *Magotzi*, 4 (7). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n7/e7.html>

2 Cfr. Exposición Biombos y castas: pintura profana de la Nueva España. Museo Palacio de Iturbide. <http://fomentoculturalbanamex.org/>

3 Cfr. Museo de la Ciudad de México. <https://www.cultura.cdmx.gob.mx/recintos/mcm>

El arte del collaxe



Título: II



Título: VI



Título: XIV

Ángel Antonio Cedillo Mejía (Azcapotzalco, Ciudad de México, 29 de junio de 1985). Collaxista autodidacta, pionero de Collaxe Pictórico desde el 2004. Descubre su labor como compositor de collaxe después de leer sobre el dadá y de recortar un libro (editorial TASCHEN) con imágenes de las pinturas de Salvador Dalí. *Ophelili* es el título del primer collaxe que realiza. Posteriormente, y hasta la fecha, continúa recortando libros referentes a la pintura universal —a esto se debe que Antonio haya bautizado su técnica como Collaxe Pictórico—.



Título: U

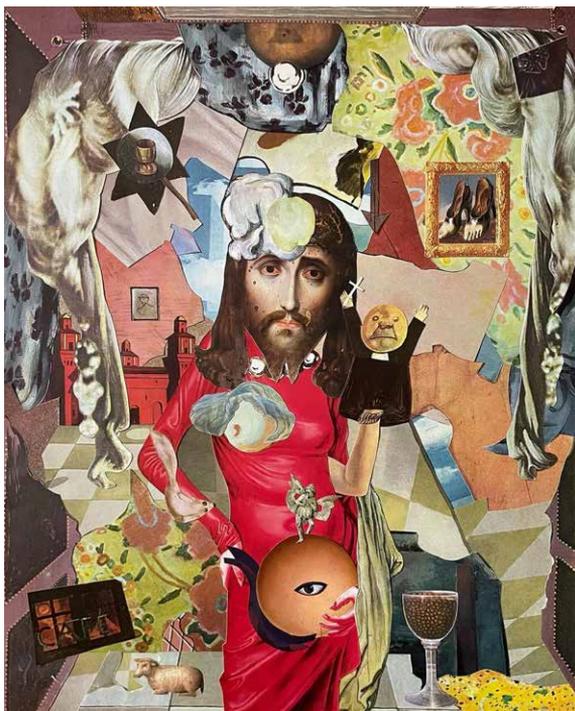
Navega en librerías de viejo y tianguis de segunda mano rescatando libros para utilizarlos como material recortable; eliminando su función de consulta para dotarlos de una nueva vida con fines de contemplación. Él mismo enmarca sus composiciones usando molduras de marcos viejos que modifica e interviene con chácharas. La obra de Antonio se encuentra entre lo clásico y lo moderno, demostran-

do que el collage no es un arte menor y que puede resultar bastante complejo compositivamente.

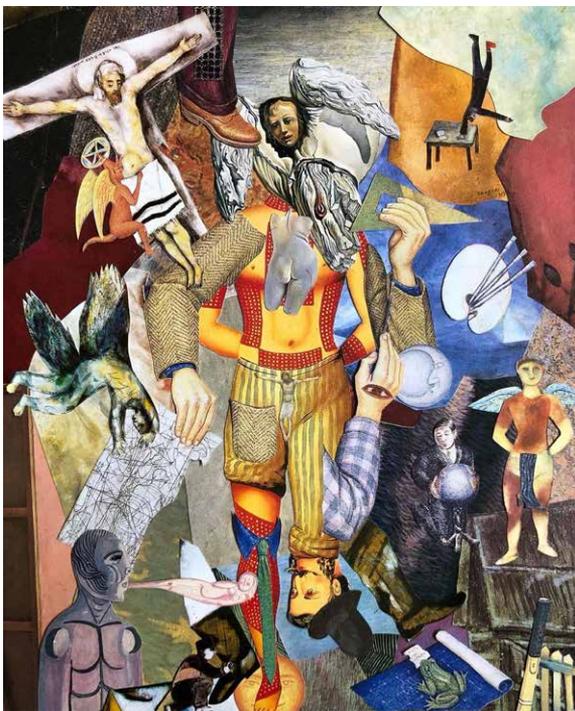
Considera que una pieza bien trabajada lleva como mínimo 50 recortes. Desde el 2019 comenzó a llevar su trabajo a las calles; mezclando su obra con el paste up y el grafiti; tanto en medianos y grandes formatos como en mural.



Título: XIII



Título: XII



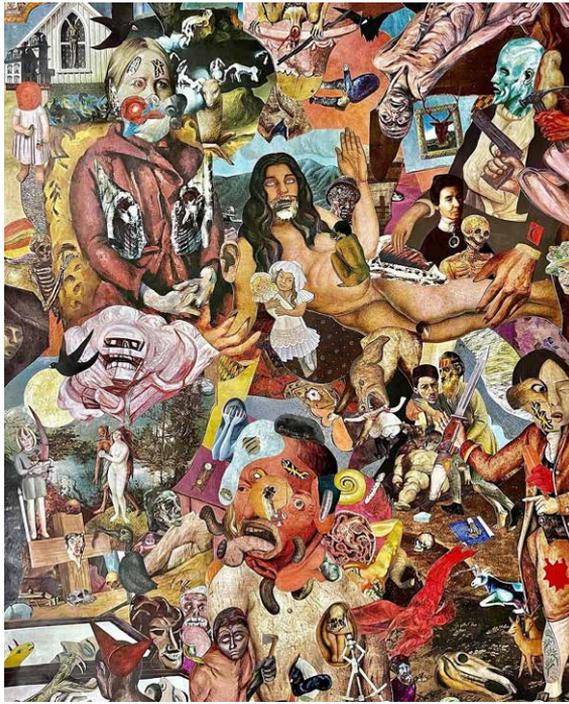
Título: XU

Es gestor de La Sociedad Mexicana de Collagistas, proyecto que difunde y expone trabajos de más artistas que se dedican al collaxe en sus diferentes ramificaciones. Imparte talleres y conferencias de Collaxe Pictórico.

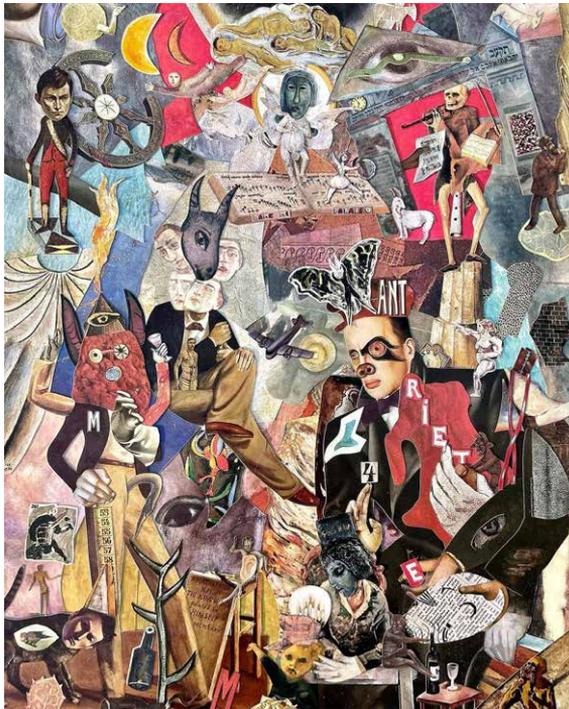
Ha expuesto de forma individual en México (Ciudad de México, Mexicali, Tijuana y Oaxaca), colectivamente en Estados Unidos, Bélgica, Colombia, Argentina, España, Italia, entre otros.



Título: III



Título: VII



Título: I



Título: X



Título: IV

LA FILOSOFÍA: UNA ASIGNATURA FUNDAMENTAL PARA EL BACHILLERATO

Ana Claudia Orozco Reséndiz
anaclaudia.orozco@cch.unam.mx

PHILOSOPHY: A FUNDAMENTAL SUBJECT FOR HIGH SCHOOL

Resumen

Este ensayo que aborda aspectos sobre la filosofía y su impacto en la reflexión crítica y la transformación social. Destaca la necesidad de comprender la filosofía y su relación con la realidad social, critica el discurso posmoderno y aboga por una visión renovada y diversa de la disciplina. Se explora la historia y la práctica filosófica, donde se resalta su naturaleza racional y práctica, su contexto sociohistórico y la importancia de incluir diversas perspectivas, especialmente las de grupos subrepresentados.

Asimismo, se analiza la filosofía como un proceso transformador que implica compromiso y creación conceptual, con influencia en la comprensión de la realidad y en las interacciones con el mundo de la vida. Finalmente, se discute la relevancia de enseñar filosofía como una herramienta interdisciplinaria para tratar problemas sociales y culturales, con énfasis en una visión latinoamericana y la incorporación de la perspectiva de género para promover la equidad y la justicia social.

Palabras clave: Filosofía; transformación; enseñanza de la filosofía; contexto; práctica de la filosofía.

Abstract

This essay addresses aspects of philosophy and its impact on critical reflection and social transformation. It highlights the need to understand philosophy and its relationship with social reality, criticizing post-modern discourse and advocating for a renewed and diverse vision of the discipline. History and philosophical practice are explored, highlighting their rational and practical nature, sociohistorical context, and the importance of including diverse perspectives, especially those of underrepresented groups.

Likewise, philosophy is analyzed as a transformative process involving commitment and conceptual creation, influencing the understanding of reality and interactions with the life world. Finally, the relevance of teaching philosophy as an interdisciplinary tool to address social and cultural problems is discussed, emphasizing a Latin American vision, and incorporating the gender perspective to promote equity and social justice.

Keywords: Philosophy; transformation; teaching of Philosophy; context; practice of philosophy.



Ana Claudia Orozco Reséndiz

Es licenciada en Filosofía y maestra en Estudios Latinoamericanos, por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Es profesora de Filosofía en el plantel Azcapotzalco del CCH. Es integrante de la Asociación Filosófica de México. Coordinó el libro *Las mujeres en la historia de la filosofía*.



Introducción

El texto aborda varios aspectos relacionados con la filosofía y su aplicación en la reflexión crítica y la transformación social. En primer lugar, se destaca la importancia de tener una comprensión clara de la filosofía y su vínculo con la realidad social, criticando el discurso posmoderno y promoviendo una visión renovada y diversa de la disciplina. Luego, se explora la historia y la práctica de la filosofía, enfatizando su naturaleza racional y práctica, su relación con el contexto sociohistórico y la necesidad de incluir diversas perspectivas, especialmente las de grupos subrepresentados.

Además, se analiza la filosofía como un acto transformador que implica compromiso y creación conceptual, destacando su influencia en la comprensión de la realidad y en la forma en que nos relacionamos con el mundo. Por último, se aborda la importancia de la enseñanza de la

filosofía como una herramienta interdisciplinaria para analizar problemas sociales y culturales, haciendo énfasis en la necesidad de enseñar desde una perspectiva latinoamericana y de incorporar la perspectiva de género para promover la equidad y la justicia social.

Trazando horizontes filosóficos: una reflexión crítica y renovadora

Es útil poseer una noción de filosofía en la medida en que se toma en cuenta la razón de ser de quién pregunta acerca de la propia idea de filosofía; es decir, cuál es mi idea de filosofía y ubicar desde dónde parto en mi proceso de cuestionar la circunstancia en la que me encuentro. En esta línea de ideas, Leopoldo Zea (1981) utiliza esta interrogante para traer a la luz las intenciones más fundamentales de la tarea del filosofar. Sus lucubraciones giran en torno a los límites y alcances del quehacer filosófico, mismo que nace de una circunstancia emergente, como consecuencia de una crisis social.



La insistencia por recrear una noción de **filosofía** consiste en que **ella misma es punto de partida** para la reflexión.

A medida que exploramos nuestra comprensión de la filosofía y sus implicaciones, proponemos el uso de la herramienta fenomenológica que sirve para explorar y comprender las experiencias subjetivas de las y los individuos, con el objetivo de esclarecer las estructuras de la conciencia y cómo estas dan sentido al mundo. Además, dicha herramienta se utiliza para analizar de manera teórica los sucesos sociales; por consiguiente, la concepción de filosofía que aquí se presenta difiere de todas en cuanto a que parte para su quehacer de la realidad histórico social, esto quiere decir que, al interpretar y valerse de ésta, inmediatamente se ve que es distinta de otras que se quedan solo en el análisis teórico.

Así pues, la insistencia por recrear una noción de filosofía consiste en que ella misma es punto de partida para la reflexión, situada y organizada con rigor, que permite formular el pensamiento sistemático. Esta actividad—la de filosofar— contribuye a las intervenciones existenciales que aquejan a la humanidad; se trata de un esfuerzo por comprender el mundo de la vida, cuestionar los diversos modos de ser de los humanos y, analógicamente, de la humanidad.

Aquí radica su valor; luego el simple hecho de cuestionar el significado y propósito de la actividad filosófica implica una crítica y, por ende, una filosofía en sí misma. Al descuidar esta interrogante, se desvanece el proceso

de construcción filosófico, lo cual representa un riesgo significativo dado que, como señala Ignacio Ellacuría (2001), “sin la filosofía, la humanidad perdería una de sus grandes posibilidades de saberse y realizarse” (p. 119).

El filósofo es aquel que admira lo que le resulta familiar; las cosas familiares son las que forman nuestro horizonte de posibilidades. Quien filosofa admira todo lo que tiene frente a sus ojos del mundo circundante. También es un especialista en conceptos, identifica cuáles están fallando, cuáles son ineluctables y cuáles requieren una resemantización; incluso sabe o detecta aquellos que guardan vacíos epistémicos.

El filósofo es un especialista en conceptos y, a falta de conceptos, sabe cuáles son inevitables, arbitrarios o inconsistentes; cuáles no resisten ni un momento, y cuáles por el contrario están bien concebidos y ponen de manifiesto una creación incluso perturbadora o peligrosa. (Deleuze y Guattari, 1993: 3).

El horizonte es el todo de las cosas familiares, tema de preocupación para el filósofo, por lo que se extraña del horizonte mismo. La filosofía siempre está en movimiento, es un pensamiento libre que prácticamente casi nunca se detiene, aunque el ejercicio filosófico es permanente y cambia según las experiencias de vida de quien filosofa.



En esta tesis se plantea una crítica al discurso posmoderno, la cual radica en que la filosofía por la que

nos inclinemos se oriente hacia un quehacer discursivo sencillo y concreto, comprometido con la sociedad, cuya práctica política implique materializar libremente las ideas halladas en el proceso de exploración del pasado, para develar su función social. No se trata de construcciones complejas que sólo unos cuantos sean capaces de comprender, sino de discursos potencialmente emancipadores, sencillos, mas no simples.

De tal modo, el discurso filosófico se muestra como acto racional crítico, se efectúa sobre problemas que afectan primordialmente al humano, ya que es quien expresa la cuestión, problematiza y se pone a sí mismo en crisis. Esto no significa que otras formas de vida no sean tomadas en cuenta, al contrario. En la crítica al discurso posmoderno, se pone énfasis en que la modernidad, planteada de manera eurocéntrica, desde una visión capitalista a ultranza, nos mantiene en una esfera de egoísmo e indiferencia hacia otras especies y sólo se concibe la manera en la cual explotamos al planeta (Herrera Ibáñez, 2000). En la posibilidad de generar una ética que permita desarrollar una actitud de compromiso y responsabilidad con la vida, se hace igualmente una crítica hacia el sistema económico neoliberal que sugiere un uso y abuso de la naturaleza, donde sólo se prevé el beneficio, comodidad y utilidad para el ser humano.

Silvia Federici señala que



el intento neoliberal de subordinar todas y cada una de las formas de vida y de conocimiento a la lógica del

mercado, ha incrementado nuestra conciencia del peligro que supone vivir en un mundo en el que no tenemos acceso a los mares, árboles, animales, ni a nuestros congéneres, excepto a través del nexo económico. (2019: 120).

Ante esta situación, se plantean diversas alternativas, una de ellas desde el feminismo, junto a una crítica profunda que busca construir una postura que considera éticamente la forma de ser y estar en el mundo. Se trata de un feminismo emancipador, capaz de enfrentar los avatares del capitalismo, en especial su rostro patriarcal, mismo que agudiza las condiciones de sometimiento e inferioridad para toda persona, aunque en el caso de las mujeres haya mayor explotación. En el capitalismo se percibe la falta de valor específico para la mujer, su trabajo ha sido utilizado durante mucho tiempo; sin embargo, es la mujer parte fundamental dentro del proceso de acumulación originaria, porque está en la base de dicho proceso.

Por lo anterior, nuestra preocupación desde la filosofía nos remite a replantear la ética existente y nos invita a romper con la visión antropocéntrica que la tradición occidental nos ha heredado. La invitación a la comunidad escolar, principalmente, consiste en ampliar nuestras lucubraciones éticas y considerar las diversas formas de vida que hay en el mundo y replantear nuestra relación moral con él. En

En el **capitalismo** se percibe la **falta de valor** específico para la mujer, su trabajo ha sido utilizado durante mucho tiempo.

este sentido, se propone hablar de una ética ambiental que requiere incorporarse a cualquier noción de filosofía propuesta. Esta ética ambiental tiene que dar cuenta de nuestra relación con los ecosistemas del planeta.

Con lo anterior es posible hablar desde una crítica que parte de la modernidad alternativa radical (Magallón, 2017), entendida como ejercicio crítico frente a las filosofías imperantes, guiada por la renovación constante de la idea de filosofía. Para ello es importante ubicarse en el presente concreto, fundamental en el desarrollo de este texto, porque es desde el presente donde se realiza la mirada crítica al pasado y se proyecta la toma de conciencia del futuro (Hegel, 2015).

Asimismo, se ha criticado a la modernidad en la medida en que no ha cumplido las promesas que planteó en alusión a los preceptos de la filosofía occidental, su falta de compromiso y responsabilidad con la humanidad devienen en un deterioro social y un hambre de poder, estableciendo dominio; apelando a una política sin eticidad, supeditada a las demandas materiales que genera el sistema capitalista en su faceta neoliberal.

Al mismo tiempo, reafirmamos con nuestros colegas y en las aulas la importancia de incorporar nuestras propias filosofías a

la enseñanza, las cuales representan diferentes maneras de experimentar la existencia. Sostenemos la idea de que no existe únicamente un tipo de racionalidad, como intentan imponer algunas corrientes filosóficas predominantes. Por ello, en América Latina y el Caribe la filosofía se encuentra en constante lucha por integrar la perspectiva del “otro” en sus reflexiones. La filosofía que formulamos se muestra abierta y dispuesta a comprender al sujeto social y representarlo como parte de un “nosotros”, evitando su cosificación. Por el contrario, Occidente ha promovido sus propuestas



modernas con la intención de excluir y mantener su *estatus quo*. Nuestra labor se centra en renovar la historia de la filosofía, buscando la inclusión de esas diferentes formas de pensar y existir en el mundo, al incorporar otras corrientes filosóficas en el panorama de la filosofía universal.

Además de estas reflexiones, agregamos una sección adicional que busca resumir nuestra concepción de filosofía a partir de varias ideas que forman parte de nuestra visión particular y tratamos de abordar la pregunta sobre cómo la entendemos. Explorando la historia y la práctica de la filosofía: análisis de su entorno y diversidad.

La filosofía es una actividad racional que no es posible evitar porque acceder a ella implica abordar su forma histórica. El carácter racional sobresale de la actividad filosófica, pero esto no quiere decir que la parte práctica no tenga lugar, como menciona Sánchez Vázquez

(2011): “su carácter racional, reconocido con mayor o menor firmeza por el filósofo, pero nunca desmentido en la práctica” (p. 56). Ahora bien, no por ser una actividad humana quiere decir que solo es subjetiva, pues surge de las relaciones sociales, es una acción intersubjetiva y social que, indudablemente, no deja de lado el aspecto sociohistórico.



Se filosofa en el mundo sobre aquello que nos rodea, de manera inevitable forma parte de la reflexión sobre nuestro estar en el mundo, lo que nos mantiene en ella son los tipos de problemas que se abordan, el modo de abordaje y la inquietud que, frente a las creencias que se tienen, generan sus posibles cuestionamientos y respuestas. Problematizar es poner en duda, cuestionar aquellos asuntos que nos implican como seres humanos. Las relaciones entre seres humanos con el mundo, o sea, la naturaleza y todo aquello que forma parte del mundo de la vida. Se trata de una actividad interesada y es dentro de la intención donde está acuñada la ideología que la acompaña.

En este caso, estamos conscientes de que es imprescindible considerar esta actividad como un producto humano que no es exclusivo de algún sector de la humanidad o propio de alguna zona geográfica o proveniente únicamente de alguna cultura en particular, sino que toda persona es capaz de producir filosofía, por ser una actividad eminentemente humana. Uno de los errores que solemos cometer en nuestras prácticas docentes es considerar un tipo de filosofía o sólo la filosofía proveniente de los varones; sin embargo, en esta reflexión hacemos hincapié en que esto debe ser modificado por la serie de consecuencias que trae consigo esta práctica común. Pongamos un ejemplo: la ausencia de las mujeres filósofas en el relato de esta historia, sin duda alguna esto responde a

La manera en la que las y los filósofos piensan y desarrollan sus ideas está **influenciada** por las **condiciones sociales, culturales y políticas** de su tiempo.



la racionalidad patriarcal que al paso del tiempo se ha puesto cada vez más en resistencia.

Por lo anterior, conocer una filosofía implica el conocimiento de una sociedad, donde está implícito el compromiso de comprender el contexto, pues es ahí donde están presentes los problemas que desembocan en la construcción de un pensamiento profundo, preocupado por la situación. Nuestra situación actual demanda que amplíemos el horizonte de reflexión e incorporemos a las mujeres que están ausentes de los manuales de historia de la filosofía. Sólo pensar en los siglos xx y xxi implica recuperar a mujeres filósofas como: Paula Gómez Alonzo, Rosario Castellanos, María Zambrano, Vera Yamuni, Hannah Arendt, Susan Sontag, Graciela Hierro, Juliana González, Manuela Sáenz, Simone de Beauvoir, Graciela Hierro, Miranda Fricker, Edith Stein, Ana de Miguel, Diana Maffía, María Lugones, Judith Butler, Simone Weil, Chantal Mouffe, Marilena de Souza Chaui, Celia Amorós, Francesca Gargallo, Martha Nussbaum, Elsa Cecilia Frost, Adriana Arpini, Rosa Krauze, María Rosa Palazón, Mónica Cavallé y la lista, afortunadamente, es larga. También los grupos intelectuales provenientes de pueblos originarios o de cualquier región que quede fuera del panorama occidental.

No obstante, cabe la posibilidad de que haya quienes no estén al pendiente sobre su realidad social. Un asunto que está presente en las reflexiones de los seres humanos es la realidad social, esto con la intencionalidad de comprender la recepción de ideas sobre temas vitales como la política, la cultura, la

economía, inclusive las prácticas religiosas. Después de todo, es cosa común que se saque al filósofo de su contexto histórico y social en el que filosofa al grado de desvincular su actividad de su pensamiento. Ningún filósofo está fuera de su tiempo: “la realidad de los filósofos y la realidad de la filosofía que ha ido germinando y acrecentándose al correr de la vida y de la historia” (Ellacuría, 1996: 48), porque tanto la experiencia de las y los filósofos, como la evolución de la filosofía misma, están intrínsecamente ligadas al contexto histórico en el que viven. Es decir, la manera en la que las y los filósofos piensan y desarrollan sus ideas está influenciada por las condiciones sociales, culturales y políticas de su tiempo.

Por otra parte, no todo saber es filosófico, aunque éste sea producto de la racionalidad, porque también es múltiple y diverso. Por lo que, para ser filosófico, tiene que ser básicamente crítico y sistemático. Así, la filosofía es una práctica discursiva razonable y conceptual (Sánchez Vázquez, 2011), trata de un ejercicio de abstracción que implica poner límites al conocimiento que se va adquiriendo con el paso del tiempo, es un pensar más allá de lo que se sabe y de lo que se puede saber acompañado de una toma de conciencia.

Lo anterior exige estudiar el pasado sin desprenderse del presente; por ello José Gaos (1980) propone la



La filosofía no es una disciplina elitista, sino que es accesible a toda persona.



necesidad de este quehacer y alude a la valoración de los temas de investigación, los cuales tienen un nivel de importancia, quizá unos más que otros debido a la motivación primera que se tenga. Uno de los discípulos de Gaos que logró captar la intencionalidad de su proyecto filosófico fue Leopoldo Zea (1969), quien menciona que:

No hay temas inferiores, sin dignidad, la dignidad, la calidad, la filosofía misma, la pondrá el filósofo al penetrar estos temas en forma radical, auténtica, tratando de llegar a ese fondo en que lo circunstancial se desvanezca y se expresa el hombre, el hombre a través de sí mismo en sus obras. (p. 172).

La filosofía no es una disciplina elitista, sino que es accesible a toda persona. Cualquier tema puede ser abordado filosóficamente, siempre y cuando se haga desde una perspectiva profunda y auténtica.

Según Zea (1981), es fundamental comprender las concepciones que otros han desarro-

llado sobre la filosofía para poder construir nuestra propia idea al respecto. “Pues bien, cada filosofía trata de contestar a la extrañeza que causa la totalidad; trata de resolver el problema que plantea la totalidad al presentarse como extraña” (p. 19). Así pues, Leopoldo Zea señala que nuestro

En todo filosofar está inserta la historia, en este caso la historia de la filosofía.

impulso por buscar conocimientos surge cuando nos encontramos con lo desconocido en nuestro entorno, ya que esta falta de familiaridad nos impulsa a desear conocer y comprender.

Por otra parte, Eduardo Nicol (1965) expresa que lo común es aquel dato primario que se encuentra en todas las cosas, se trata de la unidad en la diversidad. A partir de esto se constituye la conciencia histórica, aunque no basta con la percepción

de una pluralidad de ciertos objetos, puesto que no significa que sea la pluralidad del mundo, sino sólo una parte de éste. Es importante señalar el cuidado que implica elaborar una proposición de este tipo, pues las visiones sobre los objetos que se perciben son cambiantes y esto es posible notarlo a través del proceso histórico.

Dichas proposiciones cambian históricamente, siendo la marcha de la evolución teórica y el progreso de los conocimientos positivos; pero todas ellas presuponen la evidencia del principio de unidad, como condición real que hace posible la investigación sobre la fórmula de unificación de lo diverso. (Nicol, 1965: 476).



En todo filosofar está inserta la historia, en este caso la historia de la filosofía. Existe una marcada diferencia entre filosofía e historia de la filosofía. Al abordar las reflexiones en torno a la realidad se requiere de la comprensión de la historicidad y saber cuál es su función en la actividad filosófica.

La filosofía como acto transformador

Al hablar de la filosofía y el filosofar se advierte que hay sutiles diferencias a la hora de concebirse. Un elemento clave para tener claridad de dicha diferencia es el factor histórico, pues a través de éste se pueden comprender las formas en las que se ha hecho y los resultados que han aportado quienes lo hacen. Para muestra, basta con hacer un breve recorrido y conocer lo que distintos personajes han caracterizado al hablar de filosofía, las aportaciones y críticas.

En el acto mismo del filosofar está presente la intencionalidad que nos lleva a hacerlo, para qué y por qué se filosofa, qué lugar ocupa esta acción, esta actitud ante la realidad en nuestra propia vida; hay un factor ontológico que sostiene el acto del filosofar; de modo que filosofar implica hacer continuos actos en nuestra vida, desde las actividades cotidianas que realizamos hasta detenernos en las obras de personajes que han dejado precedente en el mundo académico, donde nos detenemos en su vida y obra, tomamos como referente sus producciones filosóficas.

Así pues, al ponderar al ser humano se toma en cuenta que éste es relativo, se comprende como una unidad integrada donde se unen

esencia y existencia. Destacamos que una de las actividades eminentemente humana es filosofar, pero, como hemos dicho, filosofar implica un ejercicio de transformación, en este caso, de la realidad. Así, el ser humano, al transformar la naturaleza, crea conciencia propia, pues “la relación práctica, transformadora, del hombre—como ser de la praxis—con el mundo” es consecuente con el acto del filosofar (Sánchez Vázquez, 2011: 59-60).

Adolfo Sánchez Vázquez nos recuerda situar nuestro ejercicio filosófico y examinar nuestra circunstancia porque requerimos una filosofía que sea útil para la vida, que transforme nuestra realidad, no que la repita o la contemple únicamente. Aferrarse a la transformación del mundo surge de la incomodidad, como un malestar frente a la realidad porque hay injusticia, desigualdad; aceptar lo anterior es lo mismo que mantener silencio ante la opresión, se enmaraña en las bajezas que se imponen día con día a la humanidad, en cualquier sentido, ya sea económico, político, físico, psicológico, etcétera.

Además, filosofar implica una síntesis teórica que nos ayuda a comprender aspectos de la realidad, especialmente cuando nos enfrentamos a crisis sociales prominentes. Es una actividad que no puede realizarse sin un compromiso político. La filosofía necesaria en este contexto debe ser autónoma, inclusiva, debe servir a la comunidad, pues la autonomía conlleva un ejercicio de libertad. En este caso, se trata de pensar no sólo en México, sino para México, con el propósito de ampliar las expectativas de investigación fundamental sobre el desarrollo y el proceso de la conciencia americana, que es parte integral de esta



labor. Se busca recuperar el ser y su significado en este contexto.

Hacer filosofía implica un ejercicio paralelo entre teoría y práctica, en sentido aristotélico, donde hablar de práctica se entiende como la aplicación y congruencia que hay entre el decir y el hacer. Asimismo, la actividad del filosofar tiene que ver con la creación de conceptos (Deleuze y Guattari, 1993), aspecto sumamente importante a destacar, porque es medular a la hora de diferenciar a la filosofía de otras explicaciones, que no ofrecen la construcción conceptual en su quehacer. En este sentido, nuestra primera impresión sobre la filosofía se concibe a partir de la actividad creadora de conceptos, que es un ejercicio de abstracción.

De igual importancia, filosofar con libertad implica un ejercicio del pensar autónomo, que requiere mantener conciencia histórica y una visión fenomenológica hermenéutica. La acción del filosofar también forma parte de nuestro ser en el mundo, es una actitud frente al mundo de la vida. “El filósofo expresa, pues, cierta relación con el mundo que, por su dimensión humana, entraña, a su vez, cierta relación entre los hombres” (Sánchez Vázquez, 2011: 56). Lo ideal es que se transmita a través de un lenguaje comprensible, claro, cuyo mensaje sea legible, pues el acto de interpretar implica un acercamiento a distintos lenguajes simbólicos que posee el mundo, no es un hecho petrificado, sino forma viva de representar el mundo circundante (Cassirer, 2018).

Filosofía y educación: reflexiones interdisciplinarias para una transformación social

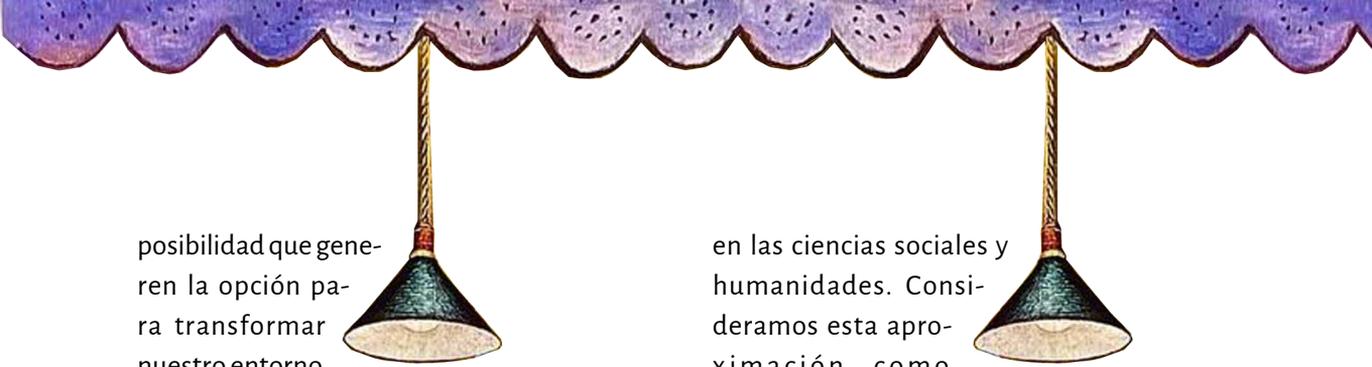
Una cuestión que surge al abordar la cultura en el aula es la preocupación acerca del papel del que filosofa en la sociedad. Ahora bien, si aludimos a un replanteo del tratamiento de la historia sobre nuestros contenidos temáticos, queda claro que no se puede hablar de historia sin opinar sobre los problemas fundamentales que tocan a nuestra sociedad. Este sería un aspecto de índole ontológica, pues muestra la importancia del fundamento en la historia. Sin olvidar que también abarca aspectos que intervienen desde la antropología filosófica.

Es de gran envergadura la consideración de la variedad de comportamientos en el aula y cómo se expresan. En este sentido, los intercambios simbólicos de un salón de clases se dejan ver en diversas formas de violencia (física, verbal, psicológica, etcétera) donde se impide el desarrollo integral del ser humano.

A pesar de todo, urge desarticular los discursos que presenten indicios o muestras de violencia simbólica, que cambien las estructuras mentales de las colectividades donde se ha normalizado la cosificación de las personas y el dominio pleno a su desarrollo.

De la misma manera, la ampliación de la racionalidad colectiva requiere de la creatividad humana; pues se trata de un análisis realista, donde la actividad interrogativa y/o problematizadora tome una actitud frente al mundo de admiración por lo que nos rodea, redescubriendo la realidad y planteando horizontes de





posibilidad que generen la opción para transformar nuestro entorno y proponer mundos posibles y mejores condiciones de vida. No se trata de pensar un futuro sin responsabilidad, o de ignorar el pasado, sino de conformar un pensamiento alternativo (González Casanova, 2009) atravesado por un conocimiento que permita el proceso de realización plena del ser en el mundo.

Dentro de la enseñanza de la filosofía se entiende, de modo implícito, que hay una meta interdisciplinaria a la hora de llevarla a las aulas. Es decir, que la filosofía que se enseñe contenga en sí misma la capacidad de ser útil en cualquier ámbito del conocimiento que se desee incorporar, sin que caiga en la exclusividad de las humanidades o de las ciencias sociales.

Hoy en día el tema cobra relevancia debido a las demandas que la propia realidad nos plantea. Esto se debe a que adoptar una perspectiva puramente disciplinaria se revela como insuficiente para abordar los problemas que se presentan ante nosotros. Por esta razón, se hace necesario recurrir a diversas áreas del conocimiento para hacer reflexiones y análisis sobre la vida cotidiana, así como comprender nuestro pasado histórico y social, especialmente desde una mirada latinoamericana.

El propósito es resaltar la importancia de la interdisciplina como herramienta y método

en las ciencias sociales y humanidades. Consideramos esta aproximación como fundamental, pues ha servido como punto de partida para redefinir una serie de conceptos y categorías que resultan útiles para comprender la realidad sociohistórica y los desafíos que en ella se presentan. Estos aspectos requieren ser transmitidos a través de la enseñanza de la filosofía.

Por otra parte, dentro de las investigaciones sobre América Latina y el Caribe se concebía una carencia metodológica para su estudio; esto lo tuvieron claro una serie de pensadores preocupados por el tema y por esta razón se dieron a la tarea de proveer el instrumental necesario para llevar a cabo los ejercicios que permitieran conocer a profundidad la región. Filósofos como Samuel Ramos, José Gaos, Francisco Romero, Vera Yamuni, Leopoldo Zea, Rosario Castellanos, Arturo Andrés Roig, Elsa Cecilia Frost, Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Carmen Rovira, entre otros personajes, se ocuparon de resemantizar los conceptos y categorías que respondieran a su circunstancia. En esta ocasión me concentro en la línea filosófica de dicho quehacer. Por lo que nuestra atención se centra en la articulación entre filosofía latinoamericana y su historia. Así pues, el señalamiento va dirigido a una enseñanza de la filosofía que justifica el uso de la interdisciplina en el área de los estudios filosóficos

Consideramos a la **historia de las ideas** capaz de abarcar las diversas épocas de la **historia de las comunidades**.

latinoamericanos, particularmente en la filosofía mexicana.

No es un ejercicio limitante concentrarnos en la región y un filosofar adecuado a ella; al contrario, conviene en la medida en que las y los estudiantes del bachillerato toman conciencia de su circunstancia, y en la medida en que eligen la carrera de su preferencia para ubicar los problemas reales de su tiempo.

En atención a nuestra labor docente, trasladar estas aseveraciones a un ejercicio áulico por medio de la enseñanza de la filosofía requiere estrategias concretas, metodologías capaces de acercar a las y los estudiantes a la comprensión de su realidad histórica y actual. Por eso proponemos algunas disciplinas como la historia de las

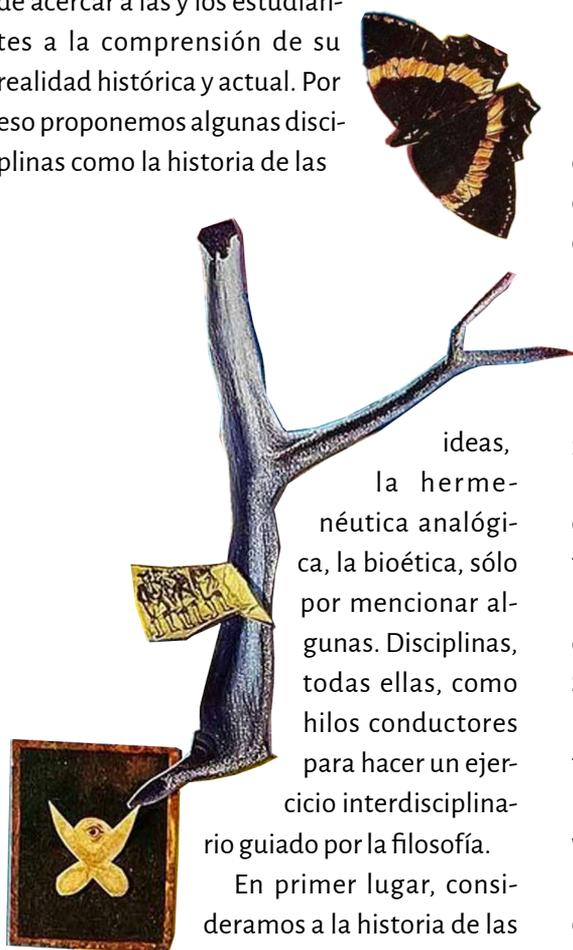
ideas capaz de abarcar las diversas épocas de la historia de las comunidades, posibilita el reclamo a la instauración de la premisa de la filosofía europea como universal, cuando no lo es. De ahí que la historia de las ideas es lo mismo que decir pensamiento, humanidades y ciencia, porque atiende

el nacimiento y desarrollo de algunos de los conceptos dominantes de una organización social y cultural a través de los largos periodos de cambio mental, y aspira a brindar la reconstrucción de la imagen que los seres humanos se han forjado de sí mismos y de sus actividades en una época y cultura dadas. (Cerutti y Magallón, 2003: 17).

Esto es, se pone especial atención al producto histórico de las ideas que reúne los elementos culturales que caracterizan a una comunidad concreta, en ella están vertidos los factores que dan cuenta del pensamiento, las humanidades y la ciencia que realizan en sus entornos.

Se trata de una realización interdisciplinaria guiada por el método filosófico. Entendemos por método filosófico un ejercicio del pensar con características básicas que lo constituyen, tales como la duda, la reflexión, el análisis, la interpretación, entre otros, acerca de la realidad concreta. Asimismo, para hacer filosofía Sánchez Vázquez (1993) menciona que es primordial atender dos elementos principalmente: “una filosofía con dos grandes referentes—la naturaleza y la sociedad— que lo son, a su vez— vinculados entre sí— de la vida humana” (p. 14).

Por otro lado, tenemos el uso indispensable de la Hermenéutica Analógica (Beuchot, 2009)



ideas,
la hermenéutica analógica, la bioética, sólo por mencionar algunas. Disciplinas, todas ellas, como hilos conductores para hacer un ejercicio interdisciplinario guiado por la filosofía.

En primer lugar, consideramos a la historia de las



que sirve como instrumento idóneo para tratar los problemas en relación con el ser humano, estos pueden ser los derechos humanos, la dignidad, la justicia, la moral, entre otros. Son

abordados a partir del equilibrio o frónesis, se problematizan y conocen a partir de la incidencia filosófica respecto de sus interpretaciones. De esta manera, la hermenéutica analógica toma el papel instrumental como refuerzo en la filosofía de la historia, dando lugar a la búsqueda de sentido del devenir histórico. La contextualidad y analogicidad son componentes de la hermenéutica analógica, cuya colaboración se encuentra en el proceso de resemantizar. De igual modo, al periodizar, o en cualquier representación del mundo que se desee elaborar, trata de rescatar la apertura de la equivocidad, pero sin perder la tensión de la univocidad como ideal regulativo (Beuchot, 2007).

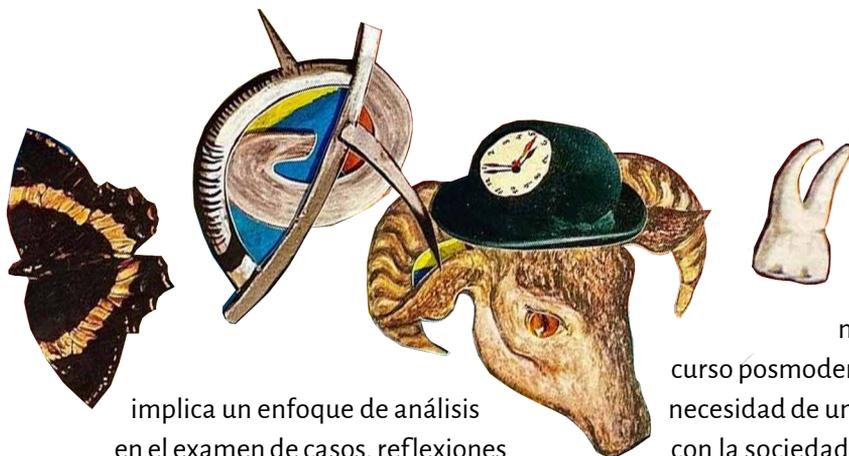
Bajo estos presupuestos, el llamado de atención se orienta hacia el compromiso que tiene el intelectual con la producción teórica; no puede desvincularse de la creación de nuevos postulados ontoepistémicos que puedan criticar o poner en duda la efectividad de las estructuras sociales. Por ejemplo, Juliana González (2008) subraya la importancia y el fortalecimiento de la bioética en los últimos años, como disciplina y método; su característica primordial se desprende de su praxis en lo cotidiano, resultado de una ética emergente que ayuda a resolver problemas que están en el entorno de lo humano.

Con estas aseveraciones queremos decir que son más los elementos que nos motivan a cultivar una ética emergente, que tome en cuenta las dificultades de los problemas que están frente a nuestros ojos, como los derechos humanos y su urgente resemantización, porque sólo quedarnos con su fundamento resulta insuficiente; igualmente, la vía axiológica fortalece esta propuesta significativa, la cual es necesario retomar. Para ello será de gran utilidad el instrumental dialéctico y moral como ejercicios críticos de la razón. Aunque cabe destacar que Juliana González ha dirigido su atención hacia el desarrollo de la interdisciplina a través de la bioética, como parte de esta ética emergente que requiere atención.

Se establece la necesidad de formular interrogantes sobre problemáticas aún no resueltas, poniendo particular énfasis en la praxis de la ética emergente como herramienta básica para la consecución de la descolonización mental, la cual, a su vez, funge como base para la descolonización económica, política e histórica, permeando así todos los aspectos culturales.

Otro recurso que también se le puede incorporar a la educación filosófica es la perspectiva de género, la cual se ha empleado como método para identificar y denunciar las maneras en las que se construye y piensa la identidad sexual;

La filosofía es una actividad racional inseparable de su contexto histórico.



implica un enfoque de análisis en el examen de casos, reflexiones o trabajos de investigación utilizados, donde haya un reconocimiento a la diversidad sexual.

Se trata de promover las mismas oportunidades en igualdad de condiciones para las y los estudiantes a través de nuestras diferentes planificaciones académicas, tanto en el aula como en los distintos espacios de la escuela. Esto significa que la escuela debe comprometerse con equidad y justicia social en todos sus ámbitos, desde el aula hasta el patio de convivencia. Hay una búsqueda constante de estrategias que adopta la perspectiva de género, cuyo interés consiste en lograr la igualdad entre los sexos. En términos generales, la perspectiva de género participa de la interdisciplina y desde la filosofía nos es útil porque es un buen punto de partida para incluir propuestas feministas, como los feminismos comunitarios o los decoloniales, entre otros (Ochoa, 2018).

Conclusiones

Se exploraron, desde diversas perspectivas, la noción de filosofía y su importancia, partiendo desde la comprensión personal hasta su aplicación en la reflexión crítica y la construcción de una ética ambiental. Se destaca el papel

del filosofar como un instrumento para comprender y cuestionar la realidad social, así como su vínculo con la fenomenología y la crítica al discurso posmoderno. También se discutió la necesidad de una filosofía comprometida con la sociedad, abordando críticamente la modernidad y proponiendo una visión que integre distintas perspectivas filosóficas, especialmente desde nuestra América.

Insistimos en decir que la filosofía es una actividad racional inseparable de su contexto histórico, y aunque se destaca su carácter racional, no excluye su aspecto práctico. Surge de las relaciones sociales y aborda problemas que nos concierne como seres humanos, lo que la convierte en una acción intersubjetiva y social, enraizada en la realidad sociohistórica. La filosofía es una actividad humana accesible para todo ser humano y debe incluir la diversidad de perspectivas, incluyendo las de las mujeres y otros grupos subrepresentados. En esta tesitura, nuestra noción de filosofía comprende una actividad reflexiva que no solo analiza el presente, sino que busca construir una proyección ética justa, considerando múltiples voces y visiones del mundo. De ahí que conocer la filosofía implica comprender el contexto y los problemas que genera, como la exigencia de una ampliación de horizontes reflexivos.

Por otra parte, uno de los asuntos planteados es el estudio de la filosofía dentro de la formación básica del nivel medio superior, pues es una disciplina que acompañará al estudiante durante toda su vida. Como docente

del Área Histórico-Social, es relevante enfocar la utilidad de la filosofía para la vida y cómo se integra en las actividades de la vida cotidiana de todo individuo.

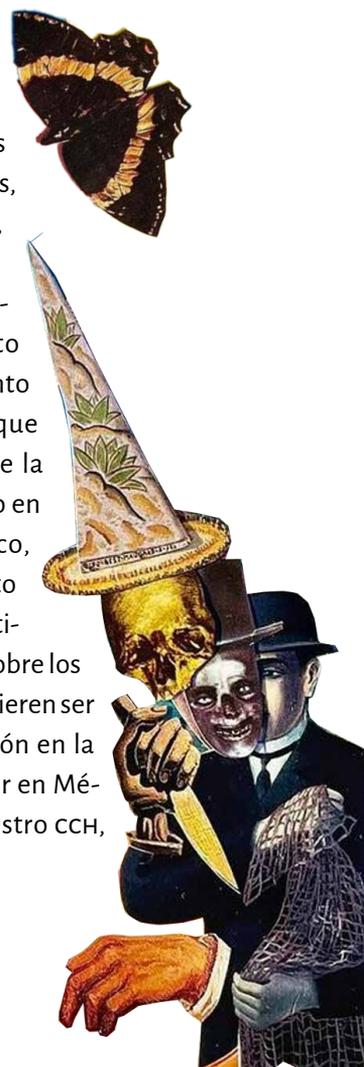
Se subrayó que la filosofía es una actividad racional, pero también intersubjetiva y social, influenciada por la cultura y las relaciones humanas. También se exploró cómo la filosofía, a través del filosofar, es un proceso activo de transformación que implica compromiso y creación conceptual. Además del esfuerzo por comprender la realidad, es importante abordar en la reflexión las crisis sociales, pues la filosofía y el acto de filosofar se entrelazan con la historia y la transformación social.

En síntesis, la importancia de comprender la filosofía como una actividad en constante interacción con la realidad, enfocada en la transformación y la reflexión crítica, es uno de los propósitos que se persiguen en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario. De modo que nos pareció importante destacar la enseñanza de la filosofía como una herramienta interdisciplinaria para comprender y abordar los problemas sociales y culturales desde distintas perspectivas, la necesidad de replantear la historia y la cultura en el aula, y el reconocimiento de la función social del que filosofa en la sociedad.

Finalmente, se consideró una serie de enfoques y métodos que se pueden utilizar en la enseñanza de la filosofía para ofrecer una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada. Se enfoca en distintas disciplinas, desde la historia de las ideas, la hermenéutica analógica y la bioética, además de incluir la perspectiva de género, mostrando cómo cada una

de ellas puede enriquecer el entendimiento y la reflexión filosófica. Por ello, la relevancia de resemantizar conceptos y categorías para comprender la realidad sociohistórica, en especial desde una mirada latinoamericana, implica no sólo un análisis filosófico, sino también un compromiso con la transformación social, abogando por una ética emergente que considere problemas actuales como los derechos humanos, la diversidad sexual y la descolonización mental.

Cabe mencionar que hacer este discurso no sólo implicó la revisión de algunos documentos oficiales para comprender la educación filosófica y su enseñanza, sino que requirió hacer una revisión personal de nuestro quehacer docente, esa actividad cotidiana que sorteamos día con día a pesar de las adversidades, como paros, asambleas emergentes, pandemia y, en general, distintas formas de violencia. Sabemos que esto apenas es un acercamiento a la problemática real que enfrenta la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en cada contexto específico, por lo que deseo que esto sea un incentivo para continuar con las discusiones sobre los aspectos básicos que requieren ser estudiados en la formación en la educación media superior en México, en particular en nuestro CCH,





además de fortalecer los vínculos de la enseñanza de la filosofía en relación con la filosofía latinoamericana.



Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. FCE.

Ochoa, K. (2018).

Feminismos de(s)

coloniales. En Moreno, H. y Alcántara, E. (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*. [109-121]. Vol. 2. CIEG/UNAM.

Sánchez Vázquez, A. (1993). La filosofía sin más ni menos. *Theoria. Revista del Colegio de Filosofía*, (1): 13-24.

Zea, L. (1969). José Gaos y la filosofía mexicana. *Cuadernos americanos*, 166: 165-175.

Bibliografía

Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Itaca-FFYL/UNAM.

Beuchot, M. (2007). *Compendio de hermenéutica analógica*. Editorial Torres Asociados.

Cassirer, E. (2018). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. FCE.

Cerutti, H. y Magallón, M. (2003). *Historia de las ideas ¿disciplina fenecida?* Casa Juan Pablos-UACM.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es Filosofía?* Anagrama.

Ellacuría, I. (1996). *Escritos filosóficos I*. UCA Editores.

Federici, S. (2019). *La revolución feminista inacabada. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. Libertad bajo palabra.

Gaos, J. (1980). *En torno a la filosofía mexicana*. Alianza Editorial Mexicana.

González Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la explotación*. Clacso.

González Valenzuela, J. (2008). *Perspectivas de bioética*. FCE-FFYL/UNAM-CNDH.

Hegel, W. (2015). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.

Herrera Ibáñez, A. (2000). Ética y ecología. En Villoro, L., *Los linderos de la ética*. [134-152]. Siglo XXI.



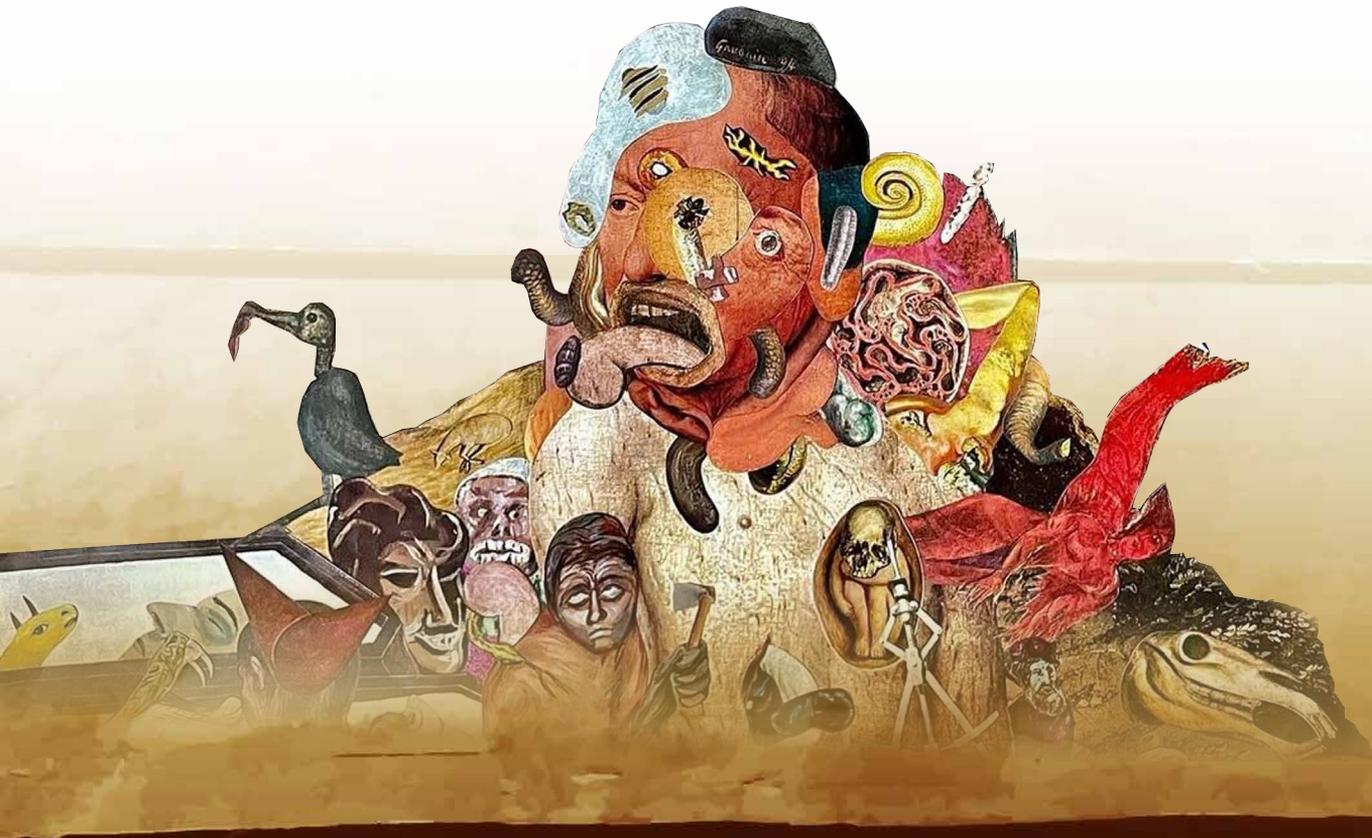
Recibido: 15 de diciembre de 2023

Aprobado: 11 de febrero de 2024

Una indagación sobre la soberanía del bien

Jorge L. Gardea Pichardo
jorge.gardea@cch.unam.mx

An inquiry into the Sovereignty of Good



Introducción

La *soberanía del bien* es un libro que reúne tres artículos de la filósofa Iris Murdoch: “La idea de perfección” (1964); “La soberanía del bien sobre otros conceptos” (1967) y “Sobre ‘Dios’ y el ‘Bien’”, (1969). Murdoch dedica su artículo sobre “*La soberanía del bien...*” a precisar esta metáfora y poner en cuestión los supuestos neokantianos sobre la naturaleza humana y las acciones. En este ensayo, acompañado de Platón, se tratará de mostrar que la metáfora de la soberanía del bien nos acerca a un tipo de realismo moral sustentado en virtudes dirigidas hacia el bien

y que requieren valentía, paciencia, la atención y sinceridad en un largo recorrido de introspección y autocrítica.

Buena parte del debate ético sobre el bien ha mostrado que no sabemos completamente qué es, pero lo poco que sabemos es suficiente para orientarnos moralmente. En mi opinión, la soberanía del bien debe comenzar con una distinción tajante entre el bien y el mal. Algunas veces establecemos la conjunción entre el bien y el mal. Pero parece que esta conjunción no tiene una justificación ontológica, de ser así, tanto el bien como el mal pertenecerían a una misma realidad o tendrían el mismo grado de “realidad”. Solemos decir que el bien y el mal son dos caras de la misma moneda. Sin

Resumen

En este ensayo se propone mostrar que la metáfora de la “soberanía del bien” es una aproximación de realismo moral para actuar bondadosamente. A diferencia de la filosofía moderna, Iris Murdoch intenta resolver el problema de la bondad sin presuponer un sujeto abstracto y racional, sin un contexto y sin una vida personal. Murdoch abandonó estas teorías para indagar sobre la bondad a través de la imaginación y la introspección. Sin embargo, para poner en práctica su teoría se requiere de valentía, paciencia, atención y sinceridad porque implica aprender a ver el mundo y a los demás de manera justa o amorosa. En cierta medida, esto es un aprendizaje para toda la vida, por lo que concluyo que su teoría es compatible con el contexto educativo de *aprender a aprender*.

Palabras clave: Soberanía del bien, atención, sinceridad, amor, fallibilidad, justicia.

Abstract

This essay proposes to show that the metaphor of the “sovereignty of the good” is a non-metaphysical approach to Plato’s Idea of the Good. Unlike Modern Philosophy, Iris Murdoch tries to solve the problem of goodness without the assumption of an abstract and rational subject who makes decisions in any context without personal life. Murdoch left these theories and inquired about goodness through imagination and personal introspection. However, putting her theory into practice requires courage, patience, attention, and sincerity, which involves learning to see others fairly or lovingly. In some measure, this is an example of Lifelong learning, so It will briefly conclude that her theory could help teach ethics as a virtue in the context of “learning to learn”.

Keywords: Sovereignty of Good, attention, sincerity, love, fallibility, justice.



San Agustín (2010) sostiene que el mal no es una sustancia opuesta al bien, sino una privación de ser.

embargo, me parece que no hay evidencia filosófica para pensar que sea válida esa conjunción. Hay varias tradiciones que convergen en esa conclusión. La primera de ellas se deriva de la crítica de San Agustín al maniqueísmo y a la idea de que el mal no puede provenir de Dios, por el contrario, debe ser visto como un problema de la voluntad humana y del libre albedrío. Recordemos que San Agustín (2010) sostiene que el mal no es una sustancia opuesta al bien, sino una privación de ser: “Y aquel mal del que preguntaba de dónde procedía no es una sustancia, porque si fuese sustancia sería un bien.” (Libro VII: 13-19).

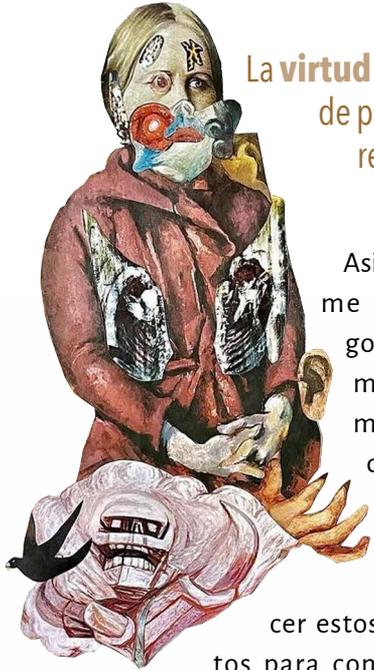
Hay otras tradiciones que convergen en esa diferencia ontológica. De modo que parto de la tesis de que el bien y el mal tienen un origen distinto, no son compatibles ontológicamente, pertenecen, por decirlo en estos términos, a dos realidades distintas. Por lo menos hay otras tres tradiciones que reflexionan sobre esta diferencia ontológica; la socrática, la kantiana y el modelo de Iris Murdoch. Para fines de este ensayo, me centraré en la discusión entre Eutifrón y Sócrates para analizar los argumentos socráticos que muestran la necesidad de encontrar un referente moral que tenga una realidad propia y esto es lo que identifico como soberanía del bien; que sea independiente de nuestra subjetividad, voluntad y deseos.

Posteriormente, expondré los principales argumentos que defiende Iris Murdoch sobre la soberanía del bien. En mi opinión, estos argumentos establecen diferencias ontológicas entre el bien y el mal. El realismo moral de Iris Murdoch apunta a mostrar la necesidad de separar ontológicamente el bien y el mal y sostener que el bien es una realidad soberana y el mal es un asunto exclusivo de los seres humanos. Esta crítica retoma aspectos fundamentales del modelo platónico para establecer una soberanía que no está sujeta a las vicisitudes de nuestras pasiones, deseos y estados mentales, tema fundamental del *Eutifrón* de Platón. La otra tradición es la kantiana, especialmente la propuesta formulada en su teoría del mal radical y expuesta en su obra *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Aunque no ahondaré en ella, pero si es necesario retomar algunas críticas que plantea Murdoch.



Jorge L. Gardea Pichardo

Es doctor en Filosofía, por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) de la UNAM. Es profesor titular “C” tiempo completo, en el plantel Sur del CCH. Sus líneas de docencia e investigación se centran en problemas de ética y filosofía de la mente. Ha publicado diversos artículos, reseñas críticas y libros como autor y coautor sobre temas de ética y filosofía política. Por su formación y trayectoria académica ha recibido distinciones como la Medalla Alfonso Caso por sus estudios de doctorado y el Premio Universidad Nacional en Docencia en Educación Media Superior. Actualmente, dirige la revista *Murmulllos filosóficos*.



La **virtud** de estos diálogos es la **reiterada voluntad** de plantear preguntas, analizar las respuestas, refutarlas y reformular nuevas preguntas.

Asimismo, me propongo explicar muy brevemente por qué es tan importante esclarecer estos conceptos para comprender los trasfondos del cuidado de sí como una atenta actividad de reflexión, de comunicación e interacción con los demás. El *aprender a ser* como principio orientador de los aprendizajes filosóficos en el Colegio de Ciencias y Humanidades nos invita a pensar en otros modelos de enseñanza que incentiven la creatividad y la imaginación moral. Sin embargo, los límites de este ensayo son evidentes; se trata de una reflexión para comenzar a pensar en la importancia de entender distintos trasfondos u otras posibilidades de la enseñanza de la ética.

Para cerrar, me gustaría indicar una diferencia entre el pensamiento de Murdoch y otras teorías sobre la enseñanza de la ética. Como sabemos, algunos modelos se ocupan únicamente de la solución de dilemas o problemas morales con base en ciertos principios. La teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence

Kohlberg (1992) es un ejemplo del interés por postular respuestas morales de nivel posconvencional basadas, *v. gr.*, en el principio de justicia. Asimismo, el principio de igual consideración de intereses de Peter Singer (1995) compromete una respuesta racional a problemas prácticos que no deben centrarse en el interés de una especie, un género o una clase social. Buena parte de estas teorías, junto con sus antecedentes en la filosofía moral kantiana o en el utilitarismo convergen en el mismo interés práctico. Aunque estas teorías pueden ser necesarias para la educación ética, parecen no ser suficientes al momento de traducir la teoría en actitudes o disposiciones, puesto que en estos modelos se plantean esquemas para encontrar la respuesta correcta a ciertos dilemas, aunque se evita una reflexión más profunda por parte de los agentes morales, puesto que no siempre la respuesta correcta, en teoría, encierra la integración de pensamiento, sentimiento y acción. Algo que Michel Foucault, desde otra tradición filosófica, ha trabajado bajo el concepto de *parresía*. Aunado a esto, padecemos globalmente el problema de vivir socialmente polarizados en pequeños microcosmos para los cuales el asunto de la relación entre verdad, realidad y objetividad parece cancelado. Esto ocurre no sólo porque abundan las noticias falsas, o porque no se repara en los contrasentidos de la posverdad,



Los griegos arcaicos **no valoraban la intención**, sino la consecuencia de la acción.

sino que también se exagera la universalidad de los posicionamientos ideológicos¹, aquellos que son meramente particulares de grupos o clases sociales.

Sócrates: Sobre el bien y la autonomía moral

Eutifrón es un diálogo de Platón aporético. La virtud de estos diálogos es la reiterada voluntad de plantear preguntas, analizar las respuestas, refutarlas y reformular nuevas preguntas, sin llegar a una conclusión definitiva. Se trata de una problematización y no de la exposición de una teoría. En varios diálogos se suele formular la pregunta ¿Qué es lo justo? ¿Qué es lo bello? Con el propósito de lograr una definición precisa. En muchos sentidos se piensa que la pregunta apunta a saber sobre la esencia de aquello por el cual se pregunta.

El diálogo comienza con un encuentro desafortunado entre Sócrates y Eutifrón. La escena inicia en el Pórtico del arconte del Rey. En

este edificio se trataban asuntos religiosos y de culto que merecía un juicio público como los crímenes de sangre. Sócrates se encuentra en espera del juicio que lo condenará a muerte. Todos los detalles del juicio se pueden encontrar en la *Apología de Sócrates* de Platón. Eutifrón coincide con Sócrates en el Pórtico y comienzan a conversar. Eutifrón presentará acusación criminal contra su padre por homicidio. Eutifrón narra que en la isla de Naxos había un jornalero trabajando para ellos. El trabajador estaba enojado y en estado de ebriedad, degolló a uno de sus criados. El padre de Eutifrón lo mandó aprender, lo dejaron atado, se olvidaron de él y murió. Eutifrón acusará de homicidio a su padre por temor al *miasma*, pero conviene hacer dos observaciones contextuales para comprender la crítica socrática.

En primer lugar, como plantea Arthur Adkins (1960), para la cultura arcaica griega el crimen de sangre implicaba una contaminación (*miasma*) inserta en el pensamiento mágico. Los griegos arcaicos y, aún en la tradición homérica, pensaban que el hombre contaminado debía ser expulsado o desterrado de la comunidad para no contagiar de *miasma* a la Polis, algo que le preocupa a Eutifrón y que es uno de los temas principales de la tragedia de *Edipo rey* de Sófocles. Si Edipo mató a su padre intencionalmente o no, como lo ha hecho notar Bernard Williams (2011), era irrelevante para la noción de culpa o causa (*αἴτιος*) y para la noción de

¹ Me refiero a la idolología en el sentido que plantea Luis Villoro (2016). Sólo como ejemplo cito la siguiente definición: (C2) Conjuntos de enunciados que presentan como un hecho o cualidad objetiva lo que es cualidad subjetiva.

Esta caracterización general puede formularse de varias maneras:

1. Enunciados que presentan intereses particulares, de clase, como intereses generales.
2. Enunciados de valor (de preferencia personal) que se presentan como enunciados de hechos.
3. Enunciados que expresan deseos o emociones personales y se presentan como descriptivos de cualidades objetivas. (p. 17)

miasma, y como explica Dodds (1986), el *miasma* era la consecuencia de una acción y no era la consecuencia de una acción intencional. Los griegos arcaicos no valoraban la intención, sino la consecuencia de la acción, y en esa misma situación se encontraba el padre de Eutifrón. Bajo esta descripción sería correcta la acusación de Eutifrón. Sin embargo, como lectores nos sería muy difícil entender por qué Sócrates reprocha a Eutifrón que acusara a su padre, por eso conviene hacer una segunda precisión.

En segundo lugar, hay diversos estudios en los que se muestra que para el año 399 a. de C., en el que ocurre el diálogo, la creencia mágica en el *miasma* había perdido interés para los atenienses. Así, John Beversluis (2000) describe el contexto:

La religión ateniense se basaba en la observancia ritual, no en la lealtad a credos, y no requería ortodoxia doctrinal por parte de sus seguidores. Además, la mayoría de los atenienses educados no tomaban en serio el tipo de religión de Eutifrón, con su creencia “fundamentalista” en la verdad literal de la teología homérica. (p. 161).

En este segundo contexto, es comprensible que Sócrates esté en desacuerdo con Eutifrón, pero tal vez ésta no sea la única razón de la crítica de Sócrates, pues bien pudo deberse a la necesidad de problematizar el conocimiento o ignorancia de Eutifrón acerca de que es pío e impío.

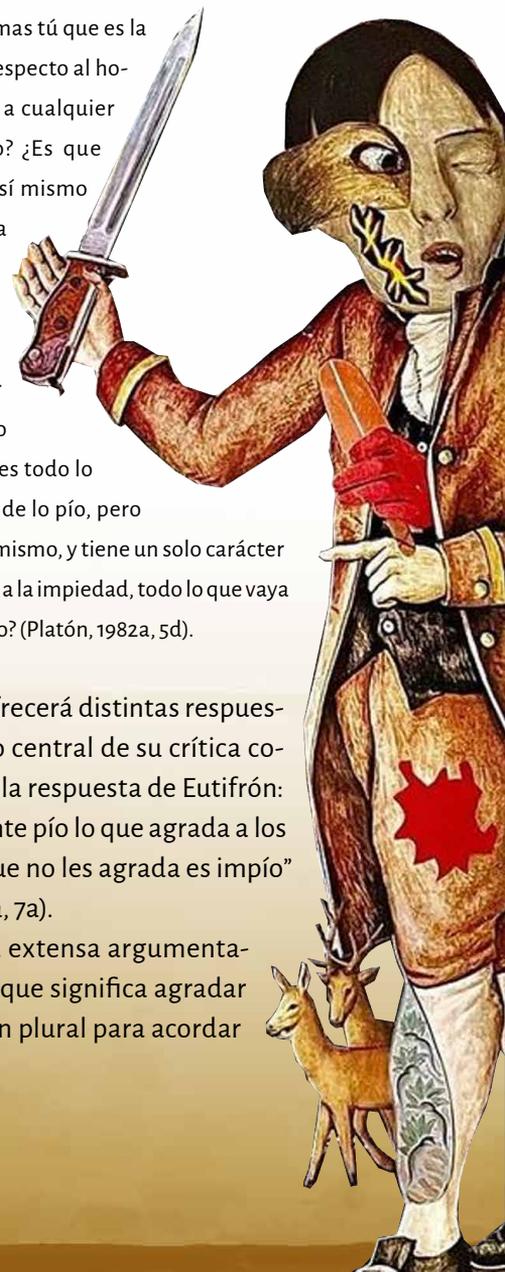
Sócrates reprocha a Eutifrón que se presente ante Pórtico para acusar a su padre y le cuestiona si no cree que él está cometiendo impiedad por acusar a su anciano padre. Sócrates

se interesa por establecer una discusión en parte porque le sorprende que Eutifrón se sienta experto en esos temas y en parte porque él será acusado de impiedad. Tal vez, para Platón el diálogo representa una oportunidad para ilustrar la forma en que Sócrates fue acusado injustamente de impiedad por personas que no tenían conocimientos acerca de la piedad y porque los cargos en su contra no podían sostenerse con evidencias. Así, Sócrates pregunta:

¿Qué afirmas tú que es la piedad, respecto al homicidio y a cualquier otro acto? ¿Es que lo pío en sí mismo no es una sola cosa en sí en toda acción y por su parte lo impío no es todo lo contrario de lo pío, pero igual a sí mismo, y tiene un solo carácter conforme a la impiedad, todo lo que vaya a ser impío? (Platón, 1982a, 5d).

Eutifrón ofrecerá distintas respuestas y el punto central de su crítica comenzará con la respuesta de Eutifrón: “Es ciertamente pío lo que agrada a los dioses, y lo que no les agrada es impío” (Platón, 1982a, 7a).

Habrà una extensa argumentación sobre lo que significa agradar a los dioses en plural para acordar



el supuesto de que todos los dioses comparten el mismo agrado, pero en esa parte Sócrates problematiza la causa por la cual los dioses podrían sentir el mismo agrado y plantea el conocido dilema de Eutifrón: “¿Acaso lo pío es querido por los dioses porque es pío, o es pío porque es querido por los dioses?” (Platón, 1982^a: 10a). Eutifrón dudará sobre diferentes respuestas, pero Sócrates comenzará a problematizarlas para acercarse al tema principal sobre el contraste entre algo

valioso en sí mismo y algo valioso en relación con lo que agrada a los dioses y para ello, establece diferencias en el uso de la voz pasiva.

En el primer caso, lo pío “es querido por los dioses porque es pío”, significa que lo pío tiene propiedades independientes de los dioses, aun cuando agrade a los dioses. Mientras que, en el segundo caso, lo que lo hace ser pío depende de la voluntad de los dioses (*ἄρα τὸ ὀσιὸν ὅτι ὀσιὸν ἐστὶν φιλεῖται ὑπὸ πῶν Θεῶν, ἢ ὅτι φιλεῖται ὀσιὸν ἐστὶν*). No obstante, como observa Dorothea Frede (2022) de la agencia de los dioses:

En principio, el argumento que establece la diferencia entre lo pío y lo amado por Dios habría sido suficiente para mostrar que lo pío no puede definirse como lo amado por

Dios. Pero Sócrates cierra esta prueba con un segundo conjunto de argumentos (10e9-11a6), con una *reductio ad impossibile* que está diseñada para demostrar que lo amado por Dios (*theophiles*) y lo pío (*hosion*) no son lo mismo. (p. 299).

El argumento que utiliza a Sócrates para mostrar la diferencia es el siguiente:

Es probable, Eutifrón, que al ser preguntado qué es realmente lo pío, tú no has querido manifestar su esencia (*ousía*) en cambio hablas del accidente (*pathos*) que ha sufrido, el ser amado por todos los dioses, pero no dices todavía lo que es. Así pues, si quieres, no me lo ocultes, sino que, de nuevo, dime desde el principio qué es realmente lo pío, ya sea amado por los dioses ya sufra otro accidente cualquiera. (11a-b).

J. Calonge traduce *pathos* como accidente para evitar una confusión con otros términos metafísicos, pero parece que es preferible referirse a la afección (*pathos*), de modo que cuando decimos “lo pío es amado por los dioses” se refiere a la voz pasiva; lo pío es un afecto de los dioses. Estas diferencias han sido analizadas por David Ebrey (2017) tanto el uso de la voz pasiva como la tesis de que ésta recoge una afección y no una realidad independiente de los dioses (p. 83). Hasta este punto no habría problema, pero al decir “es pío porque es afectado (amado) por los dioses”, entonces confundiríamos lo pío con su afecto. En este caso atribuimos la causa de lo pío al amor de los dioses.

Ahora bien, el texto es un descubrimiento filosófico muy valioso. Por una parte, la crítica



Buena parte de nuestra autonomía consiste en **responder las preguntas importantes de nuestras vidas** desde la reflexión y la interacción con los demás.

de Sócrates traza una frontera entre la esencia o sustancia, aquello que hace que algo sea lo que es, independientemente de nuestra percepción y aquello que pensamos o sentimos acerca de lo que vemos. En el contexto ético es muy importante y nos ayuda a entender el trasfondo del relativismo o subjetivismo radicales. Así, cuando preguntamos qué es el bien y alguien responde: “es lo que me gusta hacer”, reducimos el bien a nuestra afeción y nos convertimos en la medida de todas las cosas, y más aún al expresar conclusiones como “el bien es relativo, subjetivo o personal”. Por otra parte, la crítica a Eutifrón muestra la importancia de la autonomía del juicio moral. Eutifrón actúa para seguir la costumbre, pero ignora lo que hace porque no sabe qué es lo pío. Carece de una reflexión que le conduzca a saber, por sí mismo, qué es lo pío. Por eso es tan importante reconocer que Sócrates postula una realidad independiente de nuestras afeciones, incluidas las afeciones de los dioses. Esta independencia cobrará mayor sentido y radicalidad metafísica con la teoría de las ideas de Platón. De modo que, si queremos *saber* qué es lo pío debemos buscar su Idea y no derivarlo de nuestra afeción.

En sentido estricto, Sócrates tiene clara conciencia de que la sabiduría moral requiere de un acceso privilegiado a una instancia que se encuentre fuera de nuestras afeciones,

gustos, intereses y que representa, en muchos sentidos, una búsqueda de la verdad coherente con la objetividad, en el sentido de apegarse a la realidad, aunque en Platón, como sabemos será una realidad suprasensible.

Esta discusión nos aporta dos lecciones: la necesidad de buscar un criterio de objetividad y un sistema de procedimiento autónomo. Así, si es correcto que este dilema abrió el camino de la libertad y la autonomía, entonces la búsqueda del bien nos exige pensar sobre lo que estamos haciendo y encontrar una respuesta que nos permita ver fuera de nuestras afeciones. Si una de las afeciones de Eutifrón se sustenta en cierto dogmatismo o fanatismo y sigue ciegamente principios derivados de ese dogma, difícilmente sabrá elegir, decidir o actuar por sí mismo, puesto que tendrá una dependencia al dogma y seguirá ciegamente esos principios. Así, antes de actuar debemos preguntarnos qué hemos de hacer y no qué harían los dioses, nuestros padres o nuestros amigos. En esta relación de dependencia es posible que nuestra motivación sea agradar a los demás, pero confundiríamos el bien con el agrado. De este modo, buena parte de nuestra autonomía consiste en responder las preguntas importantes de nuestras vidas desde la reflexión y la interacción con los demás, pero difícilmente seremos autónomos si no exploramos por nosotros mismos esas respuestas.

Ahora bien, podemos hacernos preguntas sobre si finalmente Sócrates sabía en qué consiste la esencia del bien y de lo pío, pero dudo mucho que encontremos una respuesta satisfactoria.

En mi opinión, la aportación de Iris Murdoch no consiste en responder la pregunta sobre en qué consiste la esencia del bien, sino en mostrarnos los obstáculos de nuestras “afecciones” para conducirnos con objetividad, sinceridad y atención, y no por medio de nuestros sesgos cognitivos, emotivos y factuales.

Iris Murdoch: una crítica a la moral centrada en el sujeto racional

La discusión de Eutifrón y Sócrates pone en claro una diferencia nodal. Una cosa es la esencia de lo pío y otra muy distinta nuestras afecciones. Algo muy similar plantea Iris Murdoch, por eso en adelante trataré de mostrar que la soberanía del bien consiste en trascender esas afecciones y es necesario comenzar con las críticas que Murdoch plantea a los modelos de filosofía moral que tenían mayor influencia a la fecha de la publicación de su obra *La soberanía del bien*.

En primer lugar, es importante recordar que la filosofía moral de Iris Murdoch nace en un contexto en el que prevalecían las teorías éticas centradas en la racionalidad del “ego cogito” cartesiano. Quizás la mejor expresión de



esta ética es la kantiana, pero habrá que ser muy cuidadosos.

Kant pensaba que la ética debía centrarse en la reflexión de un “yo” aislado del mundo, de sus inclinaciones e intereses y de las relaciones interpersonales y debía acompañarse de la Ley moral expresada en el imperativo categórico.

Así, si alguien desea saber si su acción podría ser valorada como buena, esto ocurriría siempre y cuando actuase por deber. Siempre debería reflexionar sobre el alcance de sus acciones, si estas eran universalizables o no. Los clásicos ejemplos kantianos como el cumplir las promesas se sostenían en la imposibilidad de que pudiera subsistir un mundo o un orden social en el que nadie cumpliera sus promesas. Sin embargo, el imperativo categórico manda u obliga a cualquier persona a que actúe según el orden racional: “Obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal” (Kant, 1999: 422-5).

Esta orden de la razón práctica está centrada y dirigida a cualquier “yo”, sin mirar las diferencias. Parecería que el imperativo categórico es imparcial y cumple con las condiciones de universalidad y necesidad práctica. No obstante, la crítica de Iris Murdoch se centra en la reducción de la moral a seguir *únicamente* los órdenes del imperativo categórico, pues una vez que se entiende la lógica con la que opera, ya no habría nada que pensar o sentir. En última instancia, si alguien tiene duda sobre

Murdoch, como muchos filósofos y filósofas, reconoce que **nuestra comprensión** de los conceptos morales **es distinta** también con el tiempo.

si la máxima de su acción es buena, sólo tiene que evaluarla con la prueba de universalidad. Murdoch (2002) observa que hay un riesgo de reducir el sentido de la moral a un principio impersonal que no se vincula con lo que cada uno es como persona:

La idea de que el bien es una función de la voluntad aturdió a la filosofía con su atracción, ya que resolvió muchos problemas de una sola vez: las entidades metafísicas fueron apartadas, y los juicios morales pasaron a ser, no afirmaciones extrañas, sino algo mucho más comprensible, como las persuasiones, las órdenes o las reglas. (p. 13).

Por eso Daniela Alegría (2019) sostiene que se trata de una crítica a las teorías éticas que sólo se sustentan en la pretensión “por el imparcialismo moral, las reglas y los principios” (p. 67). Una vez que se ha separado al agente de todos los aspectos importantes de la realidad y se le ha reducido a un sujeto racional que sigue órdenes, parecería que con ello se ha resuelto la pregunta socrática: ¿cómo he de vivir? No obstante, como he señalado, hay que ser cautelosos porque las críticas a la filosofía moral de Kant, a decir de Melissa Merritt (2022) encierran cierta ambivalencia, puesto que consideraba que la influencia kantiana lo mismo era “parte del problema y parte de la solución” (p. 112). Por eso propone Merritt (2022) que

Murdoch retoma de Kant la categoría de lo sublime como punto de partida de una ética y un arte que profundice sobre nuestras disposiciones, sesgos de pensamiento y en general todo lo que emerge en nuestra vida mental, como el contexto y las interacciones entre unos y otros.

Curiosamente, Murdoch pone énfasis en dos hechos que para ella son muy importantes y que las teorías han subestimado, olvidado o apartado: “el hecho de que una vida no examinada puede ser virtuosa y el hecho de que el amor es un concepto central en la moral” (p. 11). Sobre el primer hecho, es evidente la crítica al interés filosófico por buscar una motivación reflexiva (al modo kantiano), y sobre el segundo hecho hay que indicar que para Murdoch el amor es el tema central de la discusión sobre la moralidad. Sin embargo, el concepto de amor no corresponde con el amor patológico kantiano de la inclinación, ni con una disposición ciega y desinteresada. Por último, es necesario subrayar que las críticas a Kant están también vinculadas con los usos de su filosofía por parte de poskantianos. No se trata de abandonar la exigencia de universalidad, sino indicar que esta mirada de la vida moral es incompleta, por lo que establece una distancia entre lo que pensamos y sentimos de modo que hace ininteligible el reproche moral por incumplir con el imperativo categórico o tomar decisiones motivadas por la felicidad personal.

Amor y realismo moral

Iris Murdoch no propone una concepción del amor como un sentimiento de incompletitud y anhelo o deseo de otro ser humano, más bien plantea una disposición general de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos desde un punto de vista no centrado en nuestro ego, carencias, necesidades o exigencias. Si ha de tener un sentido moral, el amor posibilita relacionarnos con los demás de una forma más realista en la que cabe un cuestionamiento más profundo sobre lo que pensamos o juzgamos acerca de nosotros mismos y los demás: “Nuestro héroe aspira a ser un “realista” y considera la sinceridad como la fundamental y tal vez la única virtud” (Murdoch, 2001: 18). Este nivel de realismo se acerca a un tipo de particularismo para el cual la contingencia es la fuente de todas las acciones, decisiones, pensamientos y creencias morales por eso se trata de una crítica a la pretensión de universalidad de nuestros juicios.

Puede ser que el imperativo categórico nos indique que no debemos ser prejuiciosos, racistas, sexistas o especistas, pero lo cierto es que con esta disposición sincera, con uno mismo y con los demás, es posible encontrar razones propias o razones que tengan que ver con nuestras vidas, o con el cúmulo de intersecciones y prejuicios que atraviesan nuestro ser moral a lo largo de toda la vida. Murdoch, como muchos filósofos y filósofas, reconoce que nuestra comprensión de los conceptos morales es distinta también con el tiempo, por eso hace una distinción entre las palabras y los conceptos y con ello evita cualquier tipo de generalización apresurada:

Las palabras pueden engañarnos aquí, debido a que son a menudo estables, mientras que los conceptos cambian: a los cuarenta años tenemos una imagen del coraje distinta de la que teníamos a los veinte. Tienen lugar un proceso de profundización, o al menos uno de alteración y complicación. (Murdoch, 2001: 36).



Este camino de profundización es un camino de aprendizaje y el amor implica una disposición para hacer y deshacer para aprender y volver a aprender. Para Murdoch (2001) el ego es el principal enemigo de la moralidad:

En la vida moral el enemigo es el gordo y despiadado ego. La filosofía moral es propiamente, y en el pasado ha sido algunas veces, la discusión sobre este ego y sobre las técnicas (si las hubiese) para su derrota. (p. 58).

Esta discusión es relevante para comprender por qué es necesario separar la motivación moral de la motivación reflexiva. Harry Frankfurt analizó la reflexión como deseos de segundo orden y con ello se muestra que este tipo de deseos se alejan de la efectividad de los deseos o las creencias. Incluso, puede ser

contraproducente porque la motivación moral se convierte en un reproche que bien puede estar dirigido por el ego. Este tipo de motivación es políticamente correcta, pero no deja de centrarse en el ego y con ello en la pretensión y voluntad de ser buenos. La falla en la motivación reflexiva descansa en que hace del bien un medio para enaltecer y autocomplacer el ego:

Incluso el sufrimiento mismo puede desempeñar aquí un papel demoníaco, y las ideas de culpa y castigo pueden ser la más sutil herramienta del ingenioso yo. La idea del sufrimiento confunde a la mente y en determinados contextos (el contexto de “autoexamen sincero” por ejemplo) puede disfrazarse de purificación. (Murdoch, 2001: 73).

El argumento de Murdoch intenta mostrar-nos que la motivación reflexiva puede desviarse del interés moral por otros intereses, deseos o fantasías. En el mejor de los casos, implica aparentar ser buena persona y en el peor de ellos usar la culpa y el autocastigo como medios de un ego autodestructivo. Si hemos de buscar el bien moral, lo primero que habría que hacer es desviar nuestra atención hacia algo que no seamos nosotros mismos y la reflexión tampoco ha de centrarse en comparar nuestras acciones o pensamientos con un parámetro, medida o esquema preestablecido acerca de cómo debemos ser, puesto que el realismo implica “salir de sí” para poder ver el mundo con una mirada desvinculada de nuestros prejuicios y suposiciones. ¿Cómo



es esto posible? ¿Qué tipo de disposiciones se requieren para poder “ver” la realidad de una forma amorosa, sin que esto implique distorsionar lo real desde nuestro sentimiento de apego o nuestras afecciones?

Aprender a ver desde el conocimiento de la realidad

Como hemos planteado el argumento de Eutifrón tiene la desventaja de reducir el mundo y su valor a la afección. Se requiere poner atención a lo que sucede y para ello es indispensable abandonar el deseo de juzgar a los demás o a nosotros mismos y no entender la atención como sinónimo de introspección:

Como agentes morales tenemos que intentar ver con justicia, superar el prejuicio, evitar la tentación, controlar y dominar la imaginación, dirigir la reflexión. El hombre no es una combinación de un pensador impersonal y una voluntad personal. Es un ser unificado que ve, y que desea conforme a lo que ve, y que posee un control continuo y ligero sobre la dirección y el foco de su visión. (Murdoch, 2001: 47).

Esto implica reconocer que en nuestra interacción con los demás pueden estar operando prejuicios y dicotomías derivadas de nuestras creencias y formas de ser en las que nos consideramos privilegiados y portadores de la verdad o la bondad.

La propensión al bien requiere el esfuerzo de desear ser justos con los demás y conocer nuestras limitaciones y prejuicios, pero

también implica un examen de nuestro lenguaje moral con el que describimos a los demás o nuestras relaciones con los demás, el lenguaje es el punto de partida para analizar lo que realmente hacemos moralmente. Murdoch (2001) propone la siguiente situación:

Una madre, a la que llamaré M, siente hostilidad hacia su nuera, a la que llamaré N. M piensa que N es una buena chica, no exactamente vulgar pero sí ciertamente tosca y carente de decoro y refinamiento. N tiende a ser impertinente y familiar, poco ceremoniosa, brusca, a veces claramente ruda y siempre aburridamente juvenil. A M no le gusta la forma de hablar de N ni la manera de vestirse. M siente que su hijo se ha casado por debajo de su nivel. Asumimos, para finalidad del ejemplo, que la madre que es una persona muy “correcta” se comporta siempre de manera encantadora con la chica, no permitiendo que de ninguna manera se manifieste su verdadera opinión. Podríamos subrayar este aspecto del ejemplo suponiendo que el joven matrimonio ha emigrado o que N está ahora muerta: el propósito es asegurar que sea lo que sea lo que se considere como *sucediendo*, sucede por completo en la mente de M. (pp. 25-26).

Este ejemplo será analizado en *La soberanía del bien*, se trata de ir esclareciendo la forma en que M cambia su opinión y punto de vista sobre N y sobre ella misma. Es importante destacar que M no es hipócrita en el sentido de que simplemente se comporte de forma correcta al no ser sincera sobre lo que piensa de N. Si lo pensamos mejor, el comportarse de forma correcta tiene un mérito moral en tanto que M puede tener la certeza inicial de que sus juicios

y la valoración de N es subjetiva y que este nivel de subjetividad puede muy bien estar vinculado con el dilema de Eutifrón, puesto que N es vista como “tosca, carente de decoro y refinamiento”, “impertinente, familiar y carente de refinamiento”, todos estos adjetivos y descripciones no dicen lo que N es, *sino lo que M piensa de N*. La primera lección consiste en diferenciar a las personas de nuestros pensamientos y juicios. Esta distancia es una condición necesaria si queremos aproximarnos a una concepción moral realista. Las preguntas más inmediatas son: ¿Qué es lo que hace M para “ver” a N fuera de sus juicios y estimaciones subjetivas? ¿Por qué tendría que hacerlo? ¿Qué la motivaría a comenzar a realizar una introspección en la que no tome sus juicios como relevantes y definitivos para realmente “ver” a N y saber quién es ella?

La primera motivación inicia con el requisito de que M es inteligente y autocrítica, ella cuestiona su juicio a partir de poner atención en N y ser sincera respecto de sí misma: “Yo soy anticuada y convencional. Puede que sea prejuiciosa y de mente estrecha. Puede que sea una esnob. Ciertamente soy celosa. He de fijarme de nuevo” (p. 26). La autocrítica y el ser sincera acerca de cómo es ella, permite que se esfuerce por poner atención para “ver” a N sin sus prejuicios y con plena conciencia de los condicionamientos interseccionales desde los que juzga a N, y que le impiden ver a N de una forma realista, más apegada a como ella es. Si analizamos las descripciones, por ejemplo, decir que N es “tosca, carente de decoro y



Ver con justicia o estar **motivados por el amor** implica un **esfuerzo continuo** que requiere aprendizaje a lo largo de toda la vida.

refinamiento”, podemos apreciar que M emite sus juicios de valor desde una posición social y económica, incluso desde una edad para la cual N es “siempre aburridamente juvenil”.

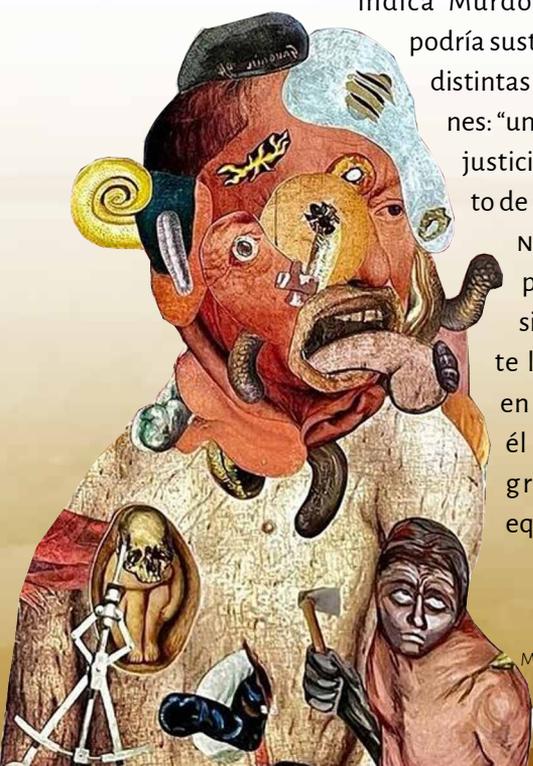
En este ejercicio mental M no tiene que cambiar su comportamiento porque siempre ha actuado de forma correcta, pero cambia su forma de pensar en el momento en que comienza a cuestionar su perspectiva o posición social para cambiar su forma de “ver”, por eso Murdoch (2001) propone que ahora “N revela ser no vulgar sino refrescadamente sencilla, no indecorosa sino espontánea, no ruidosa sino alegre, no aburridamente juvenil sino deliciosamente joven” (p. 26). Alguien podría criticar a Murdoch y decir que en efecto parece un cambio de opinión tan abrupto y que M se autoengaña para cambiar su forma de pensar y esto,

indica Murdoch (2001), podría sustentarse en distintas motivaciones: “un sentido de justicia, el intento de amor hacia N, el amor por su hijo o simplemente la aversión en pensar en él como desgraciado o equivocado”

(p. 26). Para los fines de la propuesta teórica de Murdoch la motivación adecuada puede ser el amor o la justicia. Pero se me podrá preguntar: ¿Qué tiene que ver este caso hipotético con la moral? ¿No sería esto una idealización? ¿No sería una repentina y espontánea conversión? Aun cuando Kant es el filósofo que intenta cuestionar las cadenas causales de la necesidad humana para afirmar la espontaneidad de la razón: ¿Cómo podría explicarse este cambio de descripciones y juicios de valor? ¿No sería una visión bastante optimista?

Me parece que hay que poner atención en algo más complejo. El ejemplo hipotético que propone Murdoch ayuda a entender algunos equívocos de la tradición ética. No podemos decir que su ejemplo sea optimista, sino realista en el sentido de que retrata la forma en que interactuamos con los demás y vivimos moralmente, la imagen que nos propone Murdoch es una crítica a las tradiciones éticas que separan al agente moral de su contexto y lo idealizan como un *ego cogito* que actúa y piensa de forma racional y esa racionalidad le sirve para comportarse moralmente. Por eso, explica Murdoch (2021), en contra de estas filosofías, que

El hombre no es la combinación de un pensador racional impersonal y una voluntad personal. Es un ser unificado que ve, y que desea conforme a lo que ve, y que posee un control continuo y ligero sobre la dirección y el foco de su visión. (p. 47).





Podemos reducir la filosofía moral a las prescripciones kantianas y decir que hay que examinar nuestra máxima de la acción (asunto personal) con el imperativo categórico (elemento racional e impersonal) para saber si tal o cual acción es permisible, pero saber esto no nos hace personas morales porque este saber fragmenta nuestra personalidad. M podría reprocharse sus juicios y pensamientos sobre N y no sólo decir que es prejuiciosa, sino que tal vez es “clasista” y que racionalmente está discriminando a N, pero una vez que se dé cuenta de esto, “evitará” esos pensamientos porque ella actúa de forma “correcta” no necesita aplicar el imperativo para actuar correctamente y de forma no discriminatoria o clasista, pero lo que muestra Murdoch es algo mucho más que esto, M se compromete con N, quiere estar en paz con ella misma y con N. El asunto no es “cancelar” o “evitar” su forma de pensar, tiene una personalidad y lo que ella busca es un cambio y un aprendizaje más profundo que la simple negación de lo que ella es y lo que ella hace a N, por eso subraya Murdoch (2001):

La libertad no es el repentino salto de la voluntad aislada dentro y fuera de un complejo lógico impersonal; es la función del intento progresivo por ver un objeto particular de manera clara. La

actividad de M es esencialmente algo progresivo, algo infinitamente perfectible. De modo que, lejos de reclamar para ella algún tipo de infalibilidad, este nuevo retrato ha incorporado la noción de una necesaria falibilidad. M está inmersa en una tarea sin fin. (p. 31).

Esto implica que si tomamos seriamente los asuntos morales no podemos garantizar que haya criterios morales infalibles como el imperativo categórico, el cálculo utilitarista, la definición de virtud o los dispositivos sobre la debilidad de la voluntad para “corregir” las desviaciones de la ausencia de racionalidad práctica. El asunto es mucho más complejo, en los términos de Murdoch, ver con justicia o estar motivados por el amor implica un esfuerzo continuo que requiere aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Aun cuando Aristóteles lograba ver la riqueza del lenguaje moral, el ejemplo mental que propone Murdoch nos ayuda a reparar en la importancia del conocimiento moral que usa las palabras para hacer visible aquello que la vida centrada en su propio ego no puede “ver”:

Las palabras, además, tienen contextos conceptuales y espacio temporales. Aprendemos atendiendo los contextos, el vocabulario se desarrolla a través de la atención detallada sobre los objetos, y sólo podemos entender a los otros si podemos compartir, hasta cierto punto sus contextos. (p. 39)

La atención es otro elemento importante en la teoría de Murdoch. El concepto, como Murdoch lo aclara, ha sido retomado de Simone Weil, para quien “la moralidad era una

cuestión de atención, no de voluntad. Necesitamos un nuevo vocabulario de atención” (Carprioglio, 2022: 17). Lo más relevante es el hecho de que la atención, indica Carprioglio, muestra que hay algo “más allá de nosotros (el mundo entero) que está siempre y necesariamente más allá de nosotros (la idea de Murdoch de lo ‘trascendente’) porque nuestra capacidad de captar la realidad es constantemente perfectible” (Carprioglio, 2022: 18). La idea del bien platónica que retoma Murdoch implica una aspiración a salir de nosotros y presentar atención al mundo y a los demás. En *La soberanía del bien*, Murdoch (2001) identifica este vínculo con la trascendencia del bien que no es “visto”, pero ilumina nuestras reflexiones, tal y como lo describe en el análisis de M. La tarea es infinita porque somos perfectibles; nuestros juicios, descripciones y el lenguaje moral que usamos no pueden situarse en un punto de vista absoluto. La atención implica la aceptación de nuestras limitaciones y generar sinceramente un examen autocrítico sobre nuestros juicios morales:

El amor que nos da la respuesta correcta es un ejercicio de justicia, realismo y mirar de verdad. La dificultad estriba en mantener la atención fija en la situación real evitando que regrese subrepticamente al yo consuelo de auto-compasión, resentimiento, fantasía y desesperación. (p. 94).

Melissa Merritt ve en la relación atención-amor-sinceridad una forma de recuperar lo sublime en la ética, pues no se trata de encontrar un sentimiento de agrado unido al

terror, sino el coraje para sobreponerse y mirar el mundo como es.

Consideraciones finales

En el inicio de este ensayo comentaba que algunas formas de enseñanza de la ética daban prioridad a la aplicación principios para resolver problemas o dilemas morales. El inconveniente de los principios es que ajustan el razonamiento moral a ciertas pautas específicas. Tal vez operen correctamente para tomar decisiones en un balance reflexivo o en una exigencia moral, quizás esto sea necesario, pero no es suficiente para un modelo educativo que promueve *aprender a aprender* con la expectativa de que los estudiantes piensen por sí mismos, sean críticos y se percaten de las vicisitudes de la realidad.

Se trata de aprendizajes que han de aplicarse a lo largo de toda la vida para reconocer que nuestro punto de vista es falible y requiere cambios, ajustes y constantes adecuaciones. Asimismo, a lo largo de la vida no dejamos de aprender y algunas veces debemos aprender a convivir con estados físicos que merman la movilidad, pero no la autonomía que en las distintas etapas de vida exigen tomar decisiones en contextos completamente distintos. *Aprender a aprender* nos invita a mejorar nuestra autonomía y los procesos de autorregulación, en una dimensión personal y social, que implica dialogar e intercambiar puntos de vista, así como interactuar con los demás.

La propuesta de Murdoch nos invita a pensar la ética como un examen profundo de

nuestros pensamientos, de nuestros juicios, de nuestras descripciones y usos del lenguaje. ¿Cuántas veces hemos escuchado o leído en redes sociales insultos, expresiones de arrogancia y discursos de superioridad? ¿Cuántas veces la fantasía de ser “bueno” o “mejor” alimentan un ego que es incapaz de ver lo otro, lo ajeno, lo extraño? ¿Hasta qué punto queremos salir de nosotros mismos para trascender nuestro ego y comenzar a mirar las diferencias tal y como son?

Murdoch hablaba de una técnica para derrotar al ego, y quizás esta técnica no sólo nos permita mirar la realidad del otro, sino también nuestra propia realidad para ser conducidos por el bien.

Bibliografía

- Alegría, D. (2019). La ética del amor en Iris Murdoch. *Eidos*, 64-90.
- Adkins, A. (1960). *Merit and Responsibility: A Study in Greek Values*. Oxford at the Clarendon Press.
- Agustín, S. (2010). *Confesiones*. Gredos.
- Beverluis, J. (2000). *Cross-Examining Socrates: A Defense of Interlocutors in Plato's Early Dialogues*. Cambridge University Press.
- Caprioglio, S. (2022). *The Ethics of Attention: Engaging the Real with Iris Murdoch and Simone Weil*. Routledge.
- Dodds, E. R. (1986). *Los griegos y lo irracional*. Alianza Editorial.
- Ebrey, D. (2017). Identity and explanation in Euthyphro. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 52: 77-110.

- Frede, D. (2022). The Holy and the God-Loved: The Dilemma in Plato's Euthyphro. *The Monist*, 105 (3): 293-308.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Merritt, M. (2022). Kant and Murdoch. En Caprioglio, S. y Hopwood, M. (eds.), *The Murdochian Mind*. Routledge.
- Murdoch, I. (2001). *La soberanía del bien*. Caparrós Editores.
- Platón. (1982). *Apología de Sócrates*. Gredos.
- Platón. (1982a). *Eutifrón*. Gredos.
- Singer, P. (1995). *Ética práctica*. Cambridge University Press.
- Villoro, L. (2016). *El concepto de ideología y otros ensayos*. FCE.
- Williams, B. (2011). *Vergüenza y necesidad*. La balsa de la Medusa.



ARTE, ESTÉTICA Y CULTURA

Presentación

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Editorial

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo

Artículos

Felipe de Jesús Arámbula Ibáñez

Wittgenstein, cine y experiencia inmediata

Raúl Jair García Torres

Dos estéticas de la música: Rousseau y Schopenhauer

Nadia López Casas

La espiritualidad del sonido: diferencias culturales entre el arte musical del norte de la India frente a la escucha occidental

Elizabeth González Torres

¿Existe el arte prehispánico? Una reflexión sobre el arte en las sociedades no occidentales

Ensayos

Adriana Mendoza Chávez

Apuntes sobre el arte y la industria cultural en el pensamiento de Adorno

Jorge M. Carrillo Silva

La experiencia estética: una perspectiva kantiana

Ricardo González Santana

Experiencia estética y lógica en el Tractatus

Reseñas

Jorge Luis Gardea Pichardo

La estética filosófica de Byung-Chul Han y la salvación de lo bello

Posmodernismo, obra abierta y arte conceptual. Una reseña del libro de Juliane Rebentisch, *Teorías del arte contemporáneo*

Color

Fabián Ugalde