

JUAN JOSÉ MONROY GARCÍA, *LA IGLESIA CATÓLICA EN NICARAGUA. ENTRE EL PODER Y EL COMPROMISO CON LOS POBRES*, MÉXICO, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, 2012. 151 pp.

El libro del Juan José Monroy García, *La Iglesia católica en Nicaragua. Entre el poder y el compromiso con los pobres* que hoy presentamos, es una investigación y análisis del papel de la Iglesia católica en Nicaragua, durante y después del triunfo de la Revolución Nicaragüense. Es necesario señalar que existen otros trabajos precedentes a éste, donde se incluye el *papel de los cristianos*, es decir, *no sólo de la jerarquía católica y de la catolicidad popular*, los cuales se vinculan con la teología de la liberación y muestran el compromiso solidario por la opción con los pobres, pero desde las particulares trincheras de los grupos u organizaciones religiosas cristianas.

La diferencia entre el texto de Juan José Monroy García y los precedentes que conozco —que sólo estudian la teología de la liberación en América Latina: en El Salvador, Nicaragua y el Perú—,

estriba en que el de Monroy García analiza la jerarquía de la Iglesia católica y los católicos en Nicaragua, con sus ambigüedades, inconsistencias y, la mayoría de la veces, su falta de compromiso con los desposeídos, con los marginados y los explotados, con “los más pobres de los pobres”, los trabajadores y trabajadoras urbanos, los campesinos y las campesinas, de una clase inerte ante las decisiones del poder de los dictadores, de las familias burguesas y de los cacicazgos mayormente vinculados con el poder imperial norteamericano, los cuales servían incondicionalmente a los intereses del capital transnacional.

De ninguna manera la investigación tuvo la pretensión de reflexionar sobre la teología de la liberación, sino, más bien, analizar histórica y socialmente una etapa de la de la jerarquía de la Iglesia católica, particular-

mente su papel durante la revolución y en la posrevolución. Es un trabajo comparativo de análisis y síntesis de las disertaciones de los principales representantes de la jerarquía de la Iglesia católica y de los teólogos de la liberación; a la vez analiza documentos y cartas pastorales de la Iglesia católica tradicional vinculada con el poder interno, con el norteamericano y con el del Vaticano; recupera material bibliohemerográfico publicado en Nicaragua y en otros países de América Latina y el mundo. La investigación se ubica en el contexto nacional nicaragüense e internacional de aquel momento histórico.

Se descubre y se muestra un pueblo transido de esperanza y de fe, que opta por la liberación, entendida como proceso, lo que se hace patente en sus cánticos, poemas y “misas campesinas”, a través de la solidaridad de personalidades católicas des-

tacadas, como los hermanos Cardenal y muchos otros, que asumen su compromiso y "opción por los pobres". La utilización de los templos campesinos y urbanos para actividades y proyectos de lucha por la liberación de Nicaragua es una forma revolucionaria, opuesta a la jerarquía de la Iglesia católica, que se oponía al silencio cómplice de los obispos con el somocismo. Aunque, habremos de decir, en muy pocas ocasiones señalaron las contradicciones y las oposiciones con la fe cristiana.

Por ello puede decirse que la insurrección revolucionaria de 1979 cumplía plenamente con una ética y un compromiso responsables con la moralidad cristiana, reivindicando los viejos principios tan señalados en el Nuevo Testamento y presentes en la tradición agustiniana y en la tradición salmantina de la Escuela de Salamanca, que defiende el derecho legítimo del pueblo de rebelarse contra el tirano, tan señalado en santo Tomás y recuperado y redefinido en Francisco de Vitoria, Bartolomé de Las Casas, en fray Alonso de la Veracruz, en Francisco Suárez, en Luis de Molina y muchos otros.

El movimiento revolucionario del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) aglutinó distintas tradiciones y organizaciones

de lucha, así como formas ideológicas de izquierda, socialista y liberal-socialista, opuestas al predominio de las formas autoritarias de la izquierda esclerosada y autoritaria, sectaria, acrítica e intolerante de la tradición marxista-leninista, allí donde la ausencia razonada y crítica no se daba nunca. Para buscar recuperar una izquierda latinoamericana más acorde con los tiempos, más negociadora y aglutinante, de la cual surgió el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), que buscó ir más allá de los apóstrofes adjetivantes, puestos por los doctrinarios comunistas, por la reacción y el gobierno norteamericano, que lo consideraban reformista, traidor, deformador del auténtico pensamiento revolucionario. Empero, el Frente se mantuvo firme mostrando madurez y originalidad revolucionaria.

El autor paso a paso muestra, de manera combinada y compleja, la trama en distintos escenarios, desde el horizonte singular revolucionario, como dirección colectiva del FSLN, por cierto una novedad dentro de la izquierda, porque pretendía superar la vieja burocracia de las ambiciones personales entre los miembros de los partidos comunistas y socialistas en el mundo. La pretensión era cambiar de raíz

la sociedad nicaragüense, con justicia y equidad solidaria con los pobres, lo que fue interpretado por muchos católicos sinceros como la terrenalización del espíritu y amor de Dios y de Cristo en la tierra, para distanciarse de la jerarquía de la Iglesia y de los teólogos tradicionales. Es la concreción de la lucha de los pobres por su liberación, a través de la violencia éticamente justificada, de la opción cristiana, y no exclusivamente católica: por los pobres, los marginados, desposeídos, opuesta a la jerarquía de la Iglesia y de los grupos del poder económico: liberales y conservadores que habían visto disminuido su poder político y económico con el triunfo de la Revolución.

Empero, es importante señalar que en la Iglesia se confrontan dos proyectos en íntima relación con los proyectos políticos. El primero optó por el compromiso con los pobres y se organiza en comunidades de base, coordinadas por sacerdotes y religiosas que se comprometieron y trabajaron con los necesitados, adquiriendo presencia entre los movimientos populares; el segundo es el de la Iglesia jerárquica, propia y asumida desde y con la clase dominante de oposición conservadora y reaccionaria, que, según ella, rescata la

“espiritualidad cristiana”, sin un compromiso ético práctico, pero alejada de la responsabilidad solidaria con el pueblo nicaragüense.

Al triunfo del Frente se rompía con una de las dictaduras más sanguinarias de América Latina, a la vez que se busca romper la hegemonía norteamericana. Ante esto, los Estados Unidos intentan revertir el proceso revolucionario, argumentando que era una política opuesta a la democracia, a la libertad y a la justicia solidaria para todos y para todas. Así, durante la década perdida de los años ochenta de América Latina, la política estadounidense justificó sus ataques en contra del gobierno revolucionario nicaragüense y apoyó la contrarrevolución y bloqueó económicamente a Nicaragua, a la vez que mina, a través de los “contras”, los puertos principales y amenaza con la invasión a Nicaragua, bajo el señuelo de considerar a los sandinistas un grupo marxista-leninista autoritario que impedía el avance democrático, no sólo en Nicaragua, sino también en Centroamérica.

Esta idea de desprestigio del Frente adquirió consenso en las burguesías conservadoras de la sociedad de Nicaragua, en los grupos de derecha y, al mismo tiempo, las organizaciones contrarrevolucionarias endurecie-

ron sus ataques señalando el movimiento con los mismos calificativos que el gobierno norteamericano utilizó. Como corolario, los Estados Unidos y los grupos contrarrevolucionarios construyeron una falsa imagen de la democracia y de la libertad, lo cual era contrario a los hechos históricos; a través de la violencia y de la contrarrevolución, los grupos beligerantes atacaron a la población civil, destruyeron las formas agrícolas y productivas y crearon pánico entre la población nicaragüense.

Durante su estancia en el poder, el Frente presentó un proyecto de amplio compromiso social con sentido nacionalista: defensa de los recursos naturales, reforma agraria, un programa de vivienda popular, atención a la educación nacional, un amplio proyecto de alfabetización y de salud pública, lo que contó con el apoyo internacional.

Para el cumplimiento de estos compromisos, el FSLN ejerció el poder basados en tres premisas: la economía mixta, el pluralismo político y la unidad nacional, para ello integraron la idea keynesiana de un Estado benefactor, que buscara el salario social justo y la reforma agraria.

La economía mixta combina el sistema de cooperativas con el campo y con la

ciudad, así como con apoyos e incentivos económicos a los empresarios comprometidos con la Revolución, a la vez que impulsa la inversión y la pequeña y la mediana industria. Todo esto desmentía la hondonada del gobierno estadounidense y de la contrarrevolución con respecto al gobierno sandinista, al considerarlo como marxista-leninista.

El texto muestra cómo se fue desgastando la imagen del gobierno sandinista ante las agresiones de los Estados Unidos y ante el clima de violencia generado por las tropas contrarrevolucionarias. Sumado a ello, los postulados del pluralismo político fueron violentados y se quebranta el Estado de derecho, y se atenta contra las libertades políticas y civiles y se ejercen formas y prácticas autoritarias; no se logra erradicar el burocratismo, la corrupción ni el abuso de poder.

Cuando el Frente Sandinista de Liberación Nacional pierde las elecciones en febrero de 1990, dejó asuntos sin resolver, como el de los bienes urbanos y rurales, que el sandinismo repartió durante su mandato, los que no fueron regularizados, y dieron pie a los reclamos de sus antiguos dueños, mostrando los abusos de algunos sandinistas, conocidos como la “piñata”, y la apropiación

indebida de propiedades privadas.

En la Iglesia católica la revolución sandinista originó divisiones y severas contradicciones, y surgen dos concepciones sociales y políticas divergentes, opuestas y excluyentes entre sí. La jerarquía católica buscó una salida diferente a la propuesta por el sandinismo y la Iglesia popular, conformada

por sacerdotes y religiosas progresistas, como por comunidades eclesiales base, asumieron un compromiso preferencial por los pobres, y se orientaron hacia la teología de la liberación, que en frecuentes ocasiones compartió ideas y aspiraciones con el sandinismo.

Habría muchos puntos que tratar sobre el contenido del libro de Juan José Mon-

roy García, *La Iglesia católica en Nicaragua. Entre el poder y el compromiso con los pobres*, pero son ustedes, lectores, los que habrán de descubrirlos, enriquecerlos, analizarlos y comentarlos.

*Toluca, Estado de México,
17 de mayo de 2012
Mario Magallón Anaya*

LUIS MARÍA CIFUENTES Y JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ (COORDS.). *FILOSOFÍA: INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS*, BARCELONA, GRAO, 2010, 184 pp.

¿Se puede innovar en la enseñanza de una disciplina, que a veces llega a ser tan compleja y rigurosa como la filosofía? ¿De qué manera se realiza la investigación en este campo de estudio? ¿Qué impacto puede tener la enseñanza de esta disciplina en sociedades democráticas como las nuestras? *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas* nos brinda la respuesta a estas cuestiones; además, es el tercer volumen de la disciplina de filosofía que forma parte de la colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria. La obra, constituida por una introducción y nueve capítulos, es una recopilación

de propuestas de distintos profesores españoles que tienen como objetivo brindar elementos, herramientas y materiales que no estaban considerados en la didáctica de la filosofía de la enseñanza tradicional ni en España ni en México, que ayudan al profesorado, no sólo a mejorar su práctica docente, sino también a reflexionar sobre ella para enriquecerla. Dado que el libro contiene una cantidad considerable de capítulos, me limitaré a retomar sólo los que me parecieron de mayor interés.

Capítulo 1: “La reflexión sobre la práctica docente como eje de la innovación y

la investigación filosóficas”, de Luis María Cifuentes, IES Nuestra Señora de la Almudena, Madrid.

En el ámbito de la práctica docente, ¿es mejor la reflexión o la adquisición de modelos teóricos y pedagógicos? Luis María Cifuentes sostiene la tesis de que tanto en la formación inicial como en la permanente debe tener mayor importancia la reflexión sobre el quehacer docente que la exposición de modelos teóricos y pedagógicos, puesto que muchos de éstos se hallan fuera de contexto y ni siquiera son pertinentes para la actividad educativa. En este sentido, considera que la forma óptima de mejorar la

práctica del profesor es la reflexión y la crítica sobre lo que se lleva a cabo en el aula. Cifuentes propone el modelo de la investigación en la acción, que permite al profesorado renovarse y renovar su quehacer constantemente, gracias a la actividad crítica: entre más se investigue sobre la práctica docente, más innovación habrá en ésta; por ello debe existir una íntima relación entre la investigación y la innovación. En última instancia, el objetivo de la investigación educativa es mejorar la práctica docente.

Capítulo 4: “El saber de las imágenes: el uso de los audiovisuales en la enseñanza de la filosofía”, de Mercè Coll, IES Flos i Calcat. Barcelona, Universidad de Barcelona, Colectivo Drac Màgic Barcelona.

Según Mercè Coll, se puede introducir el estudio de la realidad de las imágenes a través del análisis y del comentario de películas seleccionadas como recurso didáctico en la enseñanza de la filosofía. ¿De qué manera puede usarse el cine en la enseñanza de la filosofía? El uso que se dé al cine en el aula depende de la valoración que se dé a la imagen como discurso de la realidad; para Coll, de lo que se trata es comprender las razones, los criterios y los mecanismos que componen la obra fílmica, por ello insiste en que el trabajo docente se debe centrar en el proceso de significación que se

lleva a cabo a través de los recursos expresivos del cine.

Capítulo 5: “Filosofar con jóvenes”, de Alejandro Sarbach, IES Josep Lluís Sert. Castelldefels, Barcelona.

Una de las preguntas que más importancia cobra en el ámbito de la enseñanza de la filosofía es: ¿Pueden los adolescentes filosofar? Alejandro Sarbach considera que puede existir una cierta identificación del adolescente con la filosofía, por lo que quizá en su discurso se pueden encontrar condiciones de posibilidad efectivas para el desarrollo de la investigación filosófica; en ese sentido, no se trata de silenciar al alumno en sus intervenciones, sino de aguzar la escucha. La escucha activa es el dispositivo didáctico que permite comprender el estar en el mundo de los jóvenes. Dicho dispositivo pretende generar condiciones de expresión del pensamiento y una devolución crítica de ese pensar; exige del docente un proceso de aprendizaje y de transformación de su actividad —por lo que se debe reducir o evitar el efecto obturador de la expresión del alumnado—, exige que se preste atención al modo, potencialidad, originalidad e incoherencia del discurso del adolescente y con ello generar espacios de investigación. Para Sarbach, escuchar a los adolescentes no implica dejar de lado los textos filosóficos, sino abrir

el discurso de la tradición filosófica para problematizarlo con ellos.

Capítulo 7 “El valor de la igualdad: el reto de la coeducación”, de Elisa Favaro, IES Barrio de Bilbao, Madrid.

¿La filosofía puede ayudarnos a generar condiciones de igualdad de género en el aula y en la sociedad? Elisa Favaro considera que la filosofía es una herramienta útil que contribuye a la reflexión y a la crítica del sistema de sexogénero. El análisis de género permite cuestionar la validez normativa de ese modelo y denunciar su carácter ideológico, que justifica el poder hegemónico del hombre sobre la mujer. Favaro opta por lo que se llama “coeducación”, que es una educación en la que todas las personas desarrollan sus potencialidades sin distinción de género; para lograrla son necesarios dos aspectos: en primer lugar, mostrar que la construcción de género es un proceso cultural que dicta pautas de comportamiento y normas que deben seguirse; y segundo, en el ámbito filosófico, mostrar las contradicciones entre la universalidad proclamada por el proyecto ético ilustrado y la realidad social que se vive. Para conseguir los objetivos de la coeducación, es fundamental realizar una crítica a los valores que cada género ha incorporado en el proceso de socialización, para

esclarecer cuáles pueden postularse éticamente y cuáles no.

Capítulo 8: “Educar desde el conflicto: la mediación y la filosofía”, de José Antonio Binaburo, IES Cánovas del Castillo, Málaga.

¿Por qué se hace necesario educar para la resolución de conflictos? Porque, según Binaburo, educar para la resolución de conflictos es educar para el diálogo, para la cooperación y para el consenso. Se educa para buscar soluciones, para escuchar lo que el otro tiene que decir; se educa para la democracia. Parte fundamental para llevar a cabo la resolución de conflictos es la mediación, que es un proceso de comunicación en el que las partes de un conflicto llegan a un acuerdo para solucionar su problema. Esto no podría llevarse a cabo sin la intervención de un tercero neutral que genera un espacio de libertad donde cada cual puede escucharse.

Balance final

Durante mucho tiempo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía se ha visto dominado por una lógica binaria que coloca jerarquías

indisolubles que impiden cualquier tipo de vinculación entre aquellos que asisten al aula: profesor-alumno, saber-ignorancia, mandato-obediencia. En ese tipo de enseñanza tradicional, el profesor es un individuo que debe ser respetado y al que no se le puede cuestionar absolutamente nada de lo que diga; por tener el conocimiento, tiene el control sobre los que se adentran al insondable mar del saber; no existe diálogo, principal herramienta de la filosofía, ni posibilidad de réplica o reformulación de conceptos. Lo anterior permite a ese tipo de profesor tener como máxima que si el alumno no aprende, no es porque el profesor sea malo, sino porque el alumno no tiene la suficiente capacidad para comprender; la memorización de teorías y la resolución de engorrosos exámenes es la mejor forma de agilizar y comprobar el aprendizaje.

Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas representa un distanciamiento de las pésimas prácticas, como una vuelta de tuerca ante la enseñanza tradicional. Sitúa como su principal objetivo dejar de lado el saber-poder, erradicar las jerarquías y las figuras de

autoridad que entorpecen el diálogo y la cooperación. El docente no es aquel sabio omnipotente; es una persona que se ve ante la tarea de buscar medios, métodos y herramientas que le permitan, no sólo acercarse y comprender el ser en el mundo de los alumnos, sino también permitir y alentar su desarrollo como seres humanos íntegros, conscientes de su realidad social. Lograr esta tarea implica que el profesor tenga interés por su actividad; que tenga apertura para desarrollar vínculos por aquellos a quienes tiene a cargo y con quienes vive y convive; que cuestione constantemente su proceder en el aula para poder modificar aquello que no rinda frutos y reforzar lo que sí; que exista una reiterativa actividad transformadora.

La obra en su conjunto es una muestra de que en la enseñanza de la filosofía con los jóvenes cabe la posibilidad de tomar un rumbo distinto al tradicional. En la relación con el alumno no se trata de ser un erudito y apresar el mundo, sino de ser un compañero y redescubrir un mundo.

*juan carlos garcía fonseca
zero_aprl@hotmail.com*

MARCELLO MUSTO (COORD.), *TRAS LAS HUELLAS DE UN FANTASMA: LA ACTUALIDAD DE KARL MARX*, MÉXICO, SIGLO XXI, 2011, 252 PP.

Éste [Eckstein] pertenece a ese género de periodistas, nacidos con el crecimiento de la prensa obrera, que saben escribir de todo: derecho de familia japonés, biología moderna, historia del socialismo, teoría del conocimiento, etnografía, historia de la civilización, economía política, problemas tácticos..., de todo lo que haga falta. Estos polígrafos se mueven por todos los campos del saber con una descarada seguridad que los investigadores serios pueden envidiar sinceramente. Y cuando les falta toda comprensión para el asunto tratado, la sustituyen produciéndose con osadía y petulancia.

Rosa Luxemburg (*Una Anticrítica*)

Fernández Buey sostuvo una vez en esta misma revista que uno de los problemas del marxismo del siglo xx había sido la gran cantidad de adolescentes petulantes que un día se llamaron marxistas y que al hacerse mayores atribuyeron a Marx sus propias tonterías de juventud. Tenía parte de razón el filósofo palentino, y catalán de adopción. Obviamente la propia ontogénesis de quienes se adscribieron alguna vez al marxismo es una gran fuente de incomprensiones del legado de Marx. Tampoco ayudaron a la difusión de la obra del viejo *moro* los ejércitos de “expertos” que proliferaron en la prensa partidaria y las organizaciones de los movimientos políticos de inspiración marxista, y es que, como dijo un poeta austriaco que no viene a cuento: cuando una mula pasa sobre un abismo, no la inquietan ni la profundidad, ni el misterio.

Así que bueno es recordar el sarcasmo lacerante de Rosa Luxemburg a propósito de los *polígrafos*, porque es, sin duda, uno de los ejemplos arquetípicos de la posibilidad de emplear creativamente el legado de Marx en lo teórico y en lo práctico.

Sin embargo, *Tras las huellas de un fantasma* va a poner el énfasis en la propia filogénesis del marxismo (o marxismos), situando en el centro de la problemática la misma edición, difusión y recepción de la obra de Marx. Y es que Karl Marx, a pesar de la enorme literatura generada, ha sido un autor mal conocido. Mal conocido porque ha sido escasamente estudiado por sus seguidores y menos aún por sus detractores. Mal conocido porque ha sido sometido a esquematismos y vulgarizaciones graníticas, con el objetivo de justificar las razones de partido o las adhesiones fraccionarias. Mal

conocido porque la vulgata determinista de su obra se convirtió en *ideología de Estado* al servicio de las necesidades de legitimación de la burocracia estalinista.

El libro que presentamos tiene su origen en el coloquio internacional que, bajo el nombre *Sulle Tracce di un Fantasma. L'Opera di Karl Marx tra Filologia e Filosofia* (“Tras las huellas de un fantasma. La obra de Karl Marx, entre la filología y la filosofía”), se celebró en Nápoles en abril de 2004, con el apoyo de prestigiosas universidades italianas. Un año más tarde, las ponencias presentadas por especialistas e investigadores de más de diez países se editaron en italiano con el mismo título de esta edición. La versión para el público hispanohablante, que ha agotado su primera edición en tan sólo un año, recoge una selección de doce textos relacionados con el pensamiento de Marx, su

recepción y difusión en diferentes países, más una entrevista con el historiador británico Eric Hobsbawm. Añade también un prefacio del filósofo mexicano Gabriel Vargas Lozano y un capítulo escrito por Guillermo Almeyra sobre la tortuosa introducción de Marx en América Latina. Las dos versiones han sido coordinadas por Marcello Musto, cuya experiencia en estos menesteres viene garantizada por las excelentes publicaciones de *Karl Marx's Grundrisse* en 2008 o *Marx for Today* ese mismo año, ambas editadas por Routledge.

Siguiendo parcialmente la estructura del coloquio internacional, el libro se divide en tres secciones: (1) MEGA²: La nueva edición histórico crítica de las obras completas de Marx y Engels; 2) Investigación actual sobre el pensamiento de Marx y 3) *El capital*: la crítica incompleta. La primera parte del libro, que aborda la problemática de la edición de las obras completas de Marx y Engels, lo forman los escritos de Marcello Musto, Manfred Neuhaus y Gerald Hubman. La segunda sección, que trata sobre las investigaciones contemporáneas en el campo de estudios marxista, cuenta con los trabajos de Izumi Omura, Wei Xiaoping, Marcello Musto y Guillermo Almeyra. Finalmente, en la tercera sección, que gira en torno

al carácter inacabado de *El capital* de Marx, encontraremos los trabajos de Wolfgang Fritz Haug, Michel R. Krätke, Geert Reuten, Christopher J. Arthur, Enrique Dussel y Jacques Bidet.

Una de las claves de bóveda del libro son las nuevas lecturas e interpretaciones de la obra de Marx, a partir de la nueva *Marx-Engels-Gesamtausgabe* o MEGA². Y es que, a pesar de la amplia repercusión que el marxismo tuvo durante el pasado siglo, todavía hoy carecemos de una edición completa y científica de los escritos de Marx y Engels. Ciertamente es que no se puede entender la historia de la difusión y edición de las obras de Marx y Engels sin tener en cuenta la historia convulsa del movimiento obrero y sus organizaciones. La primera tentativa de publicación de las obras completas, la *Marx-Engels-Gesamtausgabe* (MEGA) no se inició hasta los años veinte del siglo pasado bajo el impulso de D. B. Riazanov, director del Instituto Marx-Engels de Moscú que, como señala Manfred Neuhaus, creó las bases histórico-filológicas de la tradición académica para la edición de las obras de Marx y Engels. Gracias al esfuerzo y a las competencias editoriales de Riazanov, en un clima cada vez más adverso, se logró editar una parte importante de los trabajos de juventud de Marx: *Sobre la crítica de la fi-*

losfía hegeliana del derecho público en 1927, los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* y *La ideología alemana* en 1932. En 1933 se publicaron los trabajos preparatorios de *El capital*, como el *Capítulo VI inédito*; y entre 1939 y 1941, los *Lineamientos fundamentales de la crítica de la economía política*, conocidos popularmente como *Grundrisse*.

El principio del fin del proyecto de editar las obras completas de Marx y Engels, bajo estrictos criterios editoriales y filológicos, llegó en febrero de 1931, cuando Riazanov fue depuesto de la dirección del Instituto Marx Engels (IME) y expulsado del Partido Comunista tras ser acusado desde el Pravda de "proto-menchevique". Posteriormente fue falsamente acusado de organizar una conspiración menchevique y detenido junto con otros trece supuestos instigadores, entre los cuales estaba otra de las mentes más lúcidas del marxismo ruso, el economista Isaak Rubin.

Rubin, que había trabajado como investigador asociado al IME desde 1926, y que contaba con toda la confianza de Riazanov, fue obligado, tras ser sometido a durísimas torturas, a testificar contra su mentor. Después de sufrir el destierro, ambos serían ejecutados durante las grandes purgas estalinistas de finales de los años treinta. Así, los

seis volúmenes publicados entre 1931 y 1935 —que habían sido en gran medida preparados por Riazanov— lo hicieron bajo el nombre de V. V. Adoratskij, y en 1935 el proyecto editorial de la MEGA fue abandonado.

Por ello, el proyecto de la MEGA², iniciado en Alemania en 1975, en el que participan académicos de varias disciplinas y de diferentes nacionalidades (actualmente sin ningún tipo de tutela política) tiene una importancia y un alcance fundamental para el campo de estudios marxista. La publicación completa de todas las obras de Marx y Engels, *en todos los niveles de su desarrollo*, supone el acceso a una parte fundamental del legado de los pensadores alemanes hasta hoy inaccesible. La MEGA² se organiza en cuatro secciones: la primera incorpora todas las obras de los dos pensadores alemanes, artículos y borradores, excluyendo *El capital*; la segunda incluye *El capital* y los estudios preliminares desde 1857; la tercera sección está dedicada a la enorme correspondencia de Marx y Engels; mientras que el cuarto apartado anexa los extractos de estudio, anotaciones y comentarios al margen de Marx. Como es bien sabido, Marx adquirió en sus años de universitario el hábito de compilar cuadernos con extractos y resúmenes de los libros que leía. Este apar-

tado de la MEGA² incluye los extractos y anotaciones que reflejan el amplio espectro de los intereses de Marx: filosofía, arte, religión, política, derecho, literatura, historia, economía política, geología, mineralogía, agronomía, etnología, química, física... De los 114 volúmenes proyectados, ya se han publicado un total de 58, 18 a partir del reinicio del proyecto en 1989, cada uno de los cuales está formado por dos libros: el texto, más el aparato crítico.

Tras las huellas de un fantasma es una lectura obligatoria para especialistas e investigadores del campo de estudios marxistas que quieran profundizar en la turbulenta historia de la edición y difusión de la obra de Marx, así como en el estado actual de las publicaciones de la MEGA² y las investigaciones internacionales asociadas a este amplio proyecto editorial. Esta problemática queda recogida en la primera parte del libro. En su segundo apartado le permitirá conocer el farragoso camino de difusión histórica de la obra de Marx en diferentes países, como Japón, China o América Latina. Por último, el tercer apartado de *Tras las huellas de un fantasma*, dedicado a *El capital*, es quizá la sección más ardua para un lector no especializado, pero es también una oportunidad de aprender con los textos de algunos de los especialistas

internacionales más destacados. Uno de los ejes de esta sección, y que surge de los trabajos en torno a la MEGA², es la de romper el mitema de que *El capital* es una obra acabada, monolítica o completamente sistemática que agota el objeto de estudio y deja cerrada todas las problemáticas. Este apartado presenta también varios trabajos de miembros representativos de *New Dialectics*, como Christopher J. Arthur, que aborda la intrincada relación entre *El capital* de Marx y la *Lógica* de Hegel, o Geert Reuten. Este último propone una lectura novedosa del primer volumen de *El capital* y realiza un análisis crítico con las teorías del valor marxistas fundadas sobre el *trabajo abstracto corporizado*, que considera como un residuo del naturalismo y de las concepciones *fisiologicistas* del trabajo de la economía clásica. Estos autores tienen el mérito de haber reavivado el debate teórico sobre la forma valor, el trabajo abstracto y la relación entre Marx y Hegel. Pero es justo señalar que sus planteamientos han originado también numerosas críticas dentro del campo de estudios marxista, recogidas parcialmente en la revista *Historial-Materialism*, y en la que han participado autores tan relevantes como Andrew Brown, Alfredo Saad-Filho, Roberto Finelli, Ben Fine, Costas Lapavistas, Dimitris

Milonakis, Alex Callinicos o Guillermo Carchedi.

Enrique Dussel, en su interesante trabajo *Hegel, Schelling y el plusvalor*, aborda dos tesis sobre la siempre problemática relación entre Marx y Hegel. Primero, que la crítica de la economía política de Marx desarrollada en *El capital* tiene muy presente el marco teórico de Hegel, en especial de su *Lógica* y que se manifiesta en el desenvolvimiento categorial del valor. Y segundo, que en la relación de Marx hacia Hegel hay una ruptura bajo la influencia de Schelling, que permitió reconstruir el sistema de categorías hegeliano sobre la base del trabajo vivo como la *fuerza creadora* del valor, del plusvalor y, en consecuencia, del capital.

Tras las huellas de un fantasma también es un libro de gran utilidad para aquellos que quieren aproximarse y aprender a pensar con Marx, porque siempre es necesario deshacer los prejuicios de sus

adversarios o las mitologías de sus simpatizantes. Marx no fue solamente uno de los teóricos sociales que mejor supo captar y exponer la moderna sociedad burguesa, sino que también fue un gran teórico del socialismo moderno, enfrentado en su momento a las veleidades del socialismo de Estado, de Ferdinand Lasalle. Como sostiene Wolfgang Fritz Haug, la obra de Marx conserva su contemporaneidad porque puede entenderse, “no como un dogma sino como un proyecto teórico-práctico abierto”. Un Marx necesario para la lucha por la emancipación que sigue vigente para abrir problemáticas, para aprender a preguntar y que, sin ningún tipo de duda, es mucho más rico, complejo y desarrollado de lo que barruntan sus detractores y seguidores. Y es que la obra de los grandes pensadores siempre es más grande que su propio mito.

Finalmente, una de las reflexiones obligadas y ur-

gentes de la lectura de *Tras las huellas de un fantasma* es la imperiosa necesidad de aunar fuerzas para impulsar la traducción al castellano de la MEGA², así como las nuevas investigaciones que están floreciendo a su alrededor (*Marx-Engels-Forschung*, por ejemplo). Un primer paso para ello sería reforzar la presencia de los investigadores hispanohablantes en el comité científico de la MEGA² que, por lo que conozco, sólo está representada por el español Pedro Ribas. Un segundo paso sería preparar la traducción al castellano de las obras fundamentales de la nueva MEGA². Desde luego que se trata de una tarea editorial titánica que sólo podrá ser posible con el esfuerzo común de los principales investigadores marxistas de la comunidad académica de habla hispana, de los espacios de estudio marxistas que han proliferado en los últimos años y de la valentía editorial.

Xabier Gracia

*ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE FILOSOFÍA
EN EL NIVEL MEDIO EN IBEROAMÉRICA,
MADRID, ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA
CIENCIA Y LA CULTURA (OEI), 1998, 301 pp.*

Antes de pensar en que tendrían que reseñar este texto, estaban ya dando vueltas en mi cabeza una serie de persistentes preguntas: *¿Por qué dejar la enseñanza filosófica hasta una etapa avanzada de la educación? ¿Por qué tiene aún tan poca resonancia la filosofía para niños? ¿Qué se ha hecho en el nivel internacional sobre la situación de la filosofía? ¿Cuál es la situación de la filosofía a finales del siglo xx y principios del xxi?* Este texto hace una investigación que responde una parte de esas preguntas, sin embargo, de él surgen más cuestiones.

El *Análisis de los currículos de Filosofía en Iberoamérica* se organizó por regiones de países de la siguiente manera:

- *Países de Centroamérica y el Caribe:* Costa Rica, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Puerto Rico. Primera reunión subregional llevada a cabo del 23 al 25 de febrero de 1998, en

Santo Domingo, República Dominicana.

- *Países del Cono sur, España y Portugal:* Argentina, Brasil, Chile, España, Paraguay, Portugal y Uruguay. Segunda reunión subregional llevada a cabo del 12 al 14 de mayo de 1998, en Mar del Plata, Argentina.
- *Países andinos y México:* Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela. Tercera reunión subregional llevada a cabo del 27 al 29 de mayo de 1998, en Lima, Perú.

El texto inicia con una Introducción general del estudio realizado; cada subregión concluye con un análisis de su bloque correspondiente. Terminando las subregiones, se hizo un análisis general del estudio, y al final del libro se agregaron cuatro anexos: primero, "Equipo técnico", luego el cuestionario que respondió cada país para llevar a cabo el estudio, en el que las 52 preguntas que lo componen dieron lugar a los ejes te-

máticos centrales que se repiten en el análisis de cada país. Estos son esencialmente:

1. Estructura del sistema educativo
 - 1.1 Estructura
 - 1.2 Ubicación de la Filosofía en el sistema educativo
2. El currículo de Filosofía.
 - 2.1 Fundamentos y objetivos
 - 2.2 Contenidos
 - 2.3 Metodología
 - 2.4 Materiales y recursos
 - 2.5 Evaluación
3. Papel de la enseñanza de la Filosofía en la formación científico-tecnológica y ético-política
 - 3.1 Filosofía, ciencia y tecnología
 - 3.2 Filosofía y racionalidad práctica: relación con la cultura y la actualidad
4. Ámbitos colaterales
 - 4.1 Formación, actualización y promoción del profesorado
 - 4.2 Evaluación de la calidad de la enseñanza de la Filosofía

4.3 Prospectiva del currículo y de la enseñanza de la Filosofía

Después, los anexos siguen con los participantes en las reuniones subregionales y, por último, la documentación oficial consultada.

De primera instancia me pareció, al leerlo, que se trataba de un texto algo obsoleto, debido a que el estudio se realizó hace catorce años, sin embargo, al profundizar en él, uno puede llegar a darse cuenta de dónde provienen las deficiencias educativas que, vigentes a finales del siglo xx, traen consigo consecuencias que hoy día suelen ser muy controversiales y que desembocan de esos planes, reformas y proyectos curriculares de las naciones, fundamentados en las necesidades del siglo pasado, y que, si reformulados están, no responden a las nuevas necesidades de globalización, inflación poblacional, contexto social, y mucho menos a los verdaderos intereses de los jóvenes. *¿Alguna vez nos preguntamos qué tan bien calificada está la educación en nuestro país, o en los países iberoamericanos?*

Por cuestiones de brevedad, no es oportuno hablar aquí profundamente del sistema educativo de cada país, destaco las más importantes; a mi parecer, es un libro importante por su composición y su objetivo con respecto al

continente americano, que todo aquel que esté interesado en el fenómeno de la educación filosófica, en la enseñanza, transmisión, acumulación del conocimiento, pedagogía, docencia o como se le quiera llamar, debe leer.

Se argumenta que es apropiado transmitir la reflexión filosófica, sus problemáticas, cuestiones, pensamiento, tendencias y corrientes de la filosofía, hasta que haya cierta asimilación de información por parte de los alumnos. Personalmente difiero un tanto de ello, ya que, a mi parecer, la forma de vida que integra el preguntarse por el ser humano, por el mundo y por la existencia, no debe estar limitado por las edades, mas dejaré para adelante la perspectiva y la reflexión a la que me llevó el *Análisis de los currículos*. A continuación resalto las cuestiones de mayor relevancia en los sistemas educativos de los veinte países iberoamericanos y los dos países europeos de los que el texto informa:

Para empezar, tiene plena importancia recalcar que para el año 1998 hay tres países que no tienen ningún tipo de relación en sus currículos con la Filosofía, ni como licenciatura ni como parte de sus fundamentos educativos institucionales, estos son: La República Dominicana, El Salvador y Puerto Rico. *¿Por qué no hay educación filosófica*

en estos países? En el caso de la República Dominicana, la educación se fundamenta en los principios cristianos evidenciados por el libro del Evangelio, que aparece en el escudo nacional, y por el lema de la nación: "Dios, patria y libertad". En El Salvador, la enseñanza de la Filosofía fue suprimida en 1995, por la reducción de materias y por ser considerada poco didáctica. Para el caso de Puerto Rico, no hubo representante en la reunión de la subregión, debido a la escasez absoluta de la Filosofía en el sistema educativo. Sin embargo, la primera reunión subregional se celebró en la República Dominicana, con el propósito de llevar la filosofía a donde no la hay. Desconozco cómo están esos países en la actualidad con respecto a la filosofía.

Todos los países tienen, al menos, una Ley Orgánica promovida por la Constitución, o por las instituciones, ministerios o secretarías que hacen de la educación un derecho ciudadano, sin distinción de clases y con igualdad de oportunidades para todos. El hecho de que ello no se realice como se plantea, está oscilando entre la laicidad, las religiones y doctrinas, la gratuidad y la privaticidad de ese supuesto derecho educativo. Así es que la educación se va inclinando por distintas tendencias o enfoques en distintas ideologías: serenas

o reales, positivas o imparciales. Costa Rica, por ejemplo, cuenta con un sistema educativo gratuito para preescolar. Me llama la atención que es un país con un enfoque particular en la atención al desarrollo adecuado de la potencialidad de las niñas y los niños en lo social, afectivo, psicomotor emocional e intelectual. Ahí se encuentra, creo, la clave para una buena formación de las cuestiones filosóficas desde temprana edad en las primeras etapas educativas, en las que a los pequeños no se los limite a preguntar de todo y por todo (siguiendo a M. Lipman y su *Filosofía para niños*). El programa educativo de Costa Rica tiene fundamento filosófico en todos sus niveles y etapas, sin embargo, formalmente la materia se lleva cuando los alumnos tienen 17 años, en el bachillerato diversificado.

En Nicaragua las bases sociológicas de la educación buscan también que los niños y las niñas aprendan el diálogo, el consenso mutuo, la tolerancia, la cooperación y el desarrollo de su capacidad de actuar y decidir de manera libre, pero responsablemente, ante los derechos de los demás. La educación busca preparar a los niños para afrontar un mundo de crisis de valores, rescatando el valor familiar.

Asimismo, España pone como objetivo primero y fun-

damental de la educación proporcionar a los niños, a las niñas y a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad. España garantiza el sistema educativo para todos los españoles.

En Cuba, *“la educación es función del Estado, y en ella participa toda la sociedad”*.¹ Toda la enseñanza, inspección, desarrollo de programas y didáctica de las asignaturas filosóficas en Cuba se encuentra a cargo del Departamento de Marxismo-Leninismo que son las doctrinas primordiales que rigen a la isla, y que se pretende que los ciudadanos adquieran conocimiento acerca de los elementos centrales de la Revolución cubana. Estrictamente se enseña el pensamiento dialéctico-materialista con sus autores específicos, además de los autores nacionales que son considerados héroes patrios. (José Martí y Fidel Castro).

Brasil tiene una perspectiva ética piagetiano-kantiana. En Ecuador el sistema educativo pretende que el alumno comprenda las metas y desarrollos de la ciencia y de la tecnología, así como la valoración del aporte científico y tecnológico de los pueblos indígenas (cultura inca, maya, azteca, y las culturas indígenas del Ecuador).

En Paraguay no existe Ley Orgánica de Educación;

sin embargo, la educación y su organización es responsabilidad esencial del Estado, y la Iglesia católica tiene protagonismo en el sistema educativo, el que es visto como una decisión estratégica, ya que se considera palanca vital para la producción de riqueza. Al parecer, es él único país que tiene un texto oficial para la enseñanza de la filosofía, éste es un manual del padre Chignaglia.²

Los pocos países que se enfocan en la enseñanza de la Filosofía durante una edad temprana son: Brasil, a la edad de 11 años en el área de Ética en la etapa de enseñanza media; Argentina, a la edad de 13 y 14 años en Formación Ética y Ciudadana, en la etapa de educación general; Ecuador, ofrece la materia de Desarrollo del Pensamiento, en la educación básica para los jóvenes de entre 13 y 15 años y Nicaragua, que tiene Especialidad de la Formación Docente, se enseña la materia de Ética a los alumnos de 14 años. No obstante, en esas naciones la educación filosófica se retoma en los estudios más avanzados de los jóvenes. El resto de los países de las tres subregiones deja la enseñanza de la Filosofía para una edad de entre los 15 y los 18 años, que es cuando generalmente acaba la educación media, para continuar con los estudios superiores o universitarios. Se ar-

gumenta que es una etapa de la vida de adolescentes y jóvenes en la que la recepción de información es mucho mayor y, por tanto, la asimilación y el procesamiento de los temas es mayor y más fácil, debido a los conocimientos adquiridos con anterioridad, pues se considera que el estudiante debe solidificar su formación y prepararse para el mundo de la vida y el trabajo a esa edad. *¿Cuándo se debe enseñar Filosofía? ¿Cuándo se debe formar curricularmente?* Los 22 países participantes del análisis tienen una tendencia educativa que pretende formar la conciencia crítica e histórica, reflexiva y lógica, ética y política con propiedad, en la buena utilización de los términos para el análisis, la discusión, la expresión filosófica oral y escrita, así como la búsqueda de información con evaluación crítica que inspire en el alumno la identificación con su nación, además de obtener valores universales para la formación de ciudadanos productivos.

En Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile,³ Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Portugal, Uruguay y Venezuela las asignaturas filosóficas, que van desde Introducción a la Filosofía, pasando por Lógica, Ética, Antropología Filosófica, Fundamentos del Pensamiento Filosófico, Eco-

logía y una que otra materia afín al tema, tratan de relacionar la literatura, la sociología, la psicología, el pensamiento prehispánico y otras materias afines con los fundamentos filosóficos. Algunas materias tienen un carácter de obligatoriedad, mientras que, a la vez, otras asignaturas filosóficas tienen también carácter optativo para sólo dos naciones, como son Argentina y México. Esto depende del nivel educativo en el que se imparten, así como de la elección que hace el alumno al ingresar a un bachillerato especializado en tecnología, humanidades, artes, ciencias, etcétera.

Para la práctica de la docencia, Bolivia, Panamá, Paraguay, y Uruguay no exigen a su profesorado un título universitario; los países restantes sí lo exigen. Empero no todos tienen que ser necesariamente títulos en Filosofía, pueden ser en Pedagogía o áreas afines al humanismo. El cuestionario realizado por la OEI pregunta si existe algún tipo de orientación para la docencia, es decir: seminarios, conferencias o supervisión. En Cuba, la evaluación diagnóstica también se hace para el profesorado. En Argentina existe un sistema permanente para la formación de profesores, éste incluye innovaciones psicológicas y tecnológicas. En el sistema de Chile, los profesores se actualizan con

innovaciones psicopedagógicas y tecnológicas. En España hay promoción académica y económica para todas las asignaturas. España cuenta con un método de enseñanza de la filosofía de la que es fácil percatarnos que España tiene características propias que la diferencian, en cierto modo, de su contexto europeo. En Colombia, con respecto al estímulo o promoción de los docentes, cada año los veinte educadores estatales mejor evaluados del país, y que cuenten con un mínimo de diez años de servicio tendrán, como estímulo a su trabajo, un año de estudio sabático.

Venezuela ofrece cursos permanentes de capacitación a todos los profesores de todos los niveles educativos, y posibilidades de seguir estudios de posgrado. En México se decide estimular y otorgar distinciones a los educadores que se destaquen en sus labores docentes, así como la promoción de educación en el nivel de licenciatura a todos los profesores que aún no la tienen.

¿Cuál es otro tipo de materiales y recursos de los que se ayudan los currículos?, pregunta la OEI. En Cuba se sirven del cine, de las revisitas y de otro tipo de publicaciones. En Portugal se permiten como recurso las visitas y los viajes de estudio, la colaboración en tareas, como la organización en una biblioteca filosófica o

en una hemeroteca o en una videoteca o en la producción de material didáctico. Existe en España la implementación de recursos periodísticos, videos, enciclopedias temáticas, textos literarios y representaciones teatrales. En Brasil no hay materiales ni recursos específicos como en el resto de los países, pero hay libertad de cátedra para profesores y alumnos.

En general, las principales preocupaciones de los países estudiados abogan por la permanencia de los valores nacionales, pero también por la permanencia y la adopción de valores universales. Las naciones que tienen preocupación por su identidad nacional, realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural, así como por los procesos históricos contemporáneos son: Argentina, Guatemala y Paraguay —que reconoce dos idiomas oficiales (español y guaraní)—. De ello deriva una serie de problemas, ya que no siempre es fácil la transmisión de los conocimientos en la adaptación a las otras lenguas. Bolivia también participa de esta postura, en la que hay una preocupación por el pluralismo étnico y la educación bilingüe; así como Ecuador, que orienta su educación al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Me llama la atención su enfoque filosófico, ya que el Ecuador

pretende que se estudie el pensamiento y la filosofía indígena como algo propio, diferente y anterior al pensamiento occidental. Esto es debido a que hay un alto índice de población indígena en el Ecuador. En México se promueve también el conocimiento de la cultura prehispánica para identificar los valores que expliquen la identidad nacional, y encontrar sentido a la propia historia.⁴

Finalmente, México tiene un enfoque particular para mí en esta reseña, ya que por ser éste el país donde llevamos a cabo nuestro Seminario de Enseñanza de la Filosofía, resulta que el texto indica los antecedentes que llevaron al país a la creación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ya que hubo modificaciones a finales de 1980 y principios de 1990; sin embargo, en el año 2008 se llevó a cabo la RIEMS, en la cual se excluyen algunas materias humanísticas en las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública, argumentando que no se están excluyendo, sino que más bien su practicidad y teoría fundamenta todo el resto de las asignaturas (en ámbitos competitivos, filosofía productiva, etcétera). Está claro que en el fondo resultan cuestiones de conveniencia, ya que en la reforma anterior, en la modificación educativa,

la Filosofía aparecía como una materia obligatoria y de esencial conocimiento para toda la población mexicana. Como lo fue el positivismo que, a pesar de todo el empeño que se puso en este tipo de formación, fracasó.

Para concluir, *¿cuáles son las conclusiones o la propia finalidad del texto? ¿Cuál es la importancia del texto como antecedente de la situación de la filosofía del siglo XXI?* El texto propone una renovación de los currículos filosóficos para que la filosofía tenga un papel socialmente relevante, consultando a las personas que tienen el gusto y el amor por el que hacer filosófico, ya que la filosofía tiene muy poca presencia en los planes de estudio nacionales. La filosofía se encuentra aislada, sin poder relacionarse con otras áreas, como las ciencias biológicas y de la naturaleza, así como con las económicas, administrativas o de las ciencias sociales.

Reflexionar filosóficamente significa analizar los supuestos y los fundamentos de nuestras creencias, las formas de vida que son patrones a seguir, especialmente de aquéllas en que se articula nuestra concepción del mundo y que, debido a eso, sirve de base para la actividad humana, así como para reconocer cuál es la tendencia y, en el fondo, las verdaderas pretensiones a las que se van di-

rigiendo nuestras naciones, y con las cuales nos conducen; pues todas las subregiones analizadas pretenden dar a sus ciudadanos una educación científico-tecnológica y ético-política, pero, de fondo, también puede interpretarse el texto, como un pretexto para ir recluyendo cada vez más la utilidad de la filosofía.

Como sugerencia al texto está la ampliación de la carga horaria para las asignaturas filosóficas; es decir, que exista una impregnación de la filosofía en todas las áreas del conocimiento. También se sugiere como como requerimiento indispensable: la titu-

lación de todo el profesorado que imparta la materia de Filosofía, así como la promoción de reuniones, simposios, publicaciones, cursos comunes, nuevos materiales y recursos didácticos para los profesores de Filosofía en Iberoamérica. También hay que fomentar en los jóvenes el interés natural por las cuestiones que han cambiado el destino de la humanidad para que no piensen que ese conocimiento tan bello que es la Filosofía como una herramienta inútil, que no sirve para ningún fin práctico ni monetario.

Ana Grisel Feerman García

Notas

- ¹ *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, oei, p. 29.
- ² Sacerdote salesiano de origen paraguayo.
- ³ Chile se encontraba en medio de reformas educativas al momento de la realización de el estudio.
- ⁴ Hay que seguir preguntándonos, como bien lo hizo la oei: ¿La filosofía debe seguir manteniendo un tipo de liderazgo intelectual social o moral en los ámbitos sociales o institucionales? ¿Qué interés cognitivo y ético puede conservar aquella vieja dama grecolatina ante los ojos de nuestros estudiantes, si no se hace el esfuerzo de presentársela de un modo atractivo e interesante?

TAKING SOCIALISM SERIOUSLY [TOMANDO EL SOCIALISMO SERIAMENTE], EDITADO POR ANATOLE ANTON Y RICHARD SCHMITT, EE. UU., LEXINGTON BOOKS, 2012.

Anatole Anton y Richard Schmitt, profesores de San Francisco State University y de Worcester State University, respectivamente, así como fundadores de *Radical Philosophy Association* en los Estados Unidos, publican ahora este libro con diez ensayos en los que se reflexiona nuevamente sobre el tema del socialismo. La primera reflexión fue mediante el libro, también colectivo, publicado tanto en inglés como en español bajo el título, *Hacia un nuevo socialismo* (Barcelona: El Viejo Topo, 2011) y que tuve el honor de prologar.

Anatole y Richard, viejos amigos de *Dialéctica*, consideran en el prólogo que el capitalismo no ha cumplido ninguna de sus promesas; la diferencia entre ricos y pobres es cada vez más profunda, los resultados electorales son cuestionables; la corrupción pública crece; la moribunda democracia, al igual que la economía, ascienden y colapsan. El capitalismo no trajo seguridad ni paz, ni en casa ni fuera de casa y, en cambio, nos envuelve en interminables guerras y masacres. Cada

día hay una intensa amenaza al medio ambiente y a la supervivencia humana en la tierra. Lo mismo pasa con los problemas de raza e igualdad de género.

“Abrumados por estas realidades, pensamos que el socialismo es claramente lo que el mundo necesita —dicen en el prólogo— pero al mismo tiempo encontramos que la literatura anticapitalista tiene poco que decirnos sobre las características detalladas de una sociedad socialista”. Es por ello que convocaron a un grupo de investigadores y activistas para abordar esta importante temática.

En general, cuando se pregunta sobre el socialismo —siguen diciendo en el prólogo—, la respuestas son fantasías o *wishful thinking*. Lo que se requiere es definir las “instituciones alternativas que puedan ser construidas en el presente”. No sólo debemos preguntarnos cómo imaginamos un mundo mejor, sino cómo lo vamos a construir mediante un proceso de reconstrucción de nosotros y de nuestras relaciones sociales.

El socialismo ha estado en la agenda por cerca de doscientos años. Empezó siendo una lucha por una sociedad basada en la cooperación, en la igualdad económica y en los derechos políticos. Asociado con la teoría marxista de la historia, el socialismo devendría en el estado futuro que seguiría al capitalismo una vez que “dicho modo de producción llegara a su inevitable desaparición”.

Aquí hay un primer problema que sería interesante analizar, diría por mi cuenta. En el Marx maduro, a diferencia del Marx joven influido por Hegel, no habría un “inevitable”, sino que habría la alternativa de “socialismo o barbarie”.

El socialismo llamado realmente existente, bajo el modelo de la URSS, devino lo opuesto a una sociedad en la que los medios de producción son privados. Por diversas razones, el Estado se convirtió en propietario y director de la economía. Esta concepción fue puesta en práctica por diversos experimentos socialistas que fallaron desastrosamente. Por mi parte diría que

justamente aquí está una de las claves del problema: por un lado, Marx no desarrolló una teoría sobre lo que sería el socialismo, sino tan sólo expuso algunas ideas que deberían haber sido recreadas por aquellos que intentaron fundar el socialismo. El análisis de lo que ocurrió en la URSS es central: se abolió la propiedad privada de los medios de producción y pasó a ser administrada por el Estado, sin embargo, este Estado no fue democrático y, por el contrario, se volvió burocrático. Aquí el problema es ¿por qué se volvió burocrático y dictatorial?

“Las teorías dominantes sobre el socialismo derivaron de la filosofía marxiana de la historia que hizo predicciones claramente falsas”. El ejemplo que ponen los editores del libro es que, desde el siglo XIX, los socialistas predijeron el inminente colapso del capitalismo y la victoria de la clase trabajadora. Ninguna de las dos predicciones ha ocurrido. De igual modo, los socialistas recomendaron estrategias que no funcionaron; organizaron sindicatos que se volvieron anticomunistas; organizaron partidos socialistas que devinieron soportes incondicionales del capitalismo; hablaron de solidaridad internacional y ésta se terminó con la primera guerra mundial; crearon escuelas y

familias que reprodujeron el autoritarismo.

Nadie puede desmentirlos porque son hechos. Lo que pasa es que: 1) muchos socialistas no profundizaron en el legado de Marx que, en su etapa madura, insisto, no sostiene un determinismo. Hobsbawm demostró, en su prólogo a los *Formen* (Formaciones económicas precapitalistas, texto que integra los *Grundrisse*), que Marx no sostenía una filosofía de la historia y que, por el contrario, el desarrollo histórico era para el clásico, desigual y combinado. De lo que no cabe duda es que muchos de los seguidores de Marx se equivocaron en sus predicciones y aun Marx mismo desestimó la capacidad de supervivencia del capitalismo, a pesar de que ya hubiera llegado a una contradicción mayor entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción que exigían un cambio. La clave aquí estuvo en que, por un lado, se desarrolló la política keynesiana que permitió suavizar las contradicciones entre ricos y pobres (estrategia que ahora se está eliminando por medio del neoliberalismo), la corrupción de los dirigentes de las clases trabajadoras (que en el caso de México se les convirtieron en partes integrantes del poder mediante el corporativismo) y los intensos procesos de enajenación que se vieron super-

lativamente aumentados por la introducción de las nuevas tecnologías en la información y comunicación controladas por grandes transnacionales.

Los autores del prólogo consideran que la concepción del socialismo asociado con la teoría marxista tradicional de la historia (yo diría, con esta teoría marxista mecanicista y economicista a la que no puede ser reducida toda la teoría marxista que incluso se encuentra en contra de estas posturas) ha perdido legitimidad. “Pensando sobre el socialismo y habiendo sido asociado estrechamente con la teoría marxista, ésta se encuentra desorganizada.

Por otro lado, los prologuistas siguen diciendo que muchos teóricos de hoy siguen a Eduard Bernstein y niegan la inevitabilidad del colapso del capitalismo, confiando en que se producirán cambios mediante la democracia, tal y como se está practicando en el capitalismo y, por lo tanto, afirman que si no se espera que caiga el capitalismo, es altamente improbable que se sustituya por el socialismo. Por lo tanto, los proyectos anticapitalistas deben orientarse: en vez de tratar de organizar una concepción entera de la nueva sociedad, “nuestra tarea como enemigos del capitalismo es desarrollar proyectos que puedan restringir la dominación del capitalismo

y sus valores". No se puede cambiar todo y menos en un periodo corto. Los enemigos del capitalismo deben tener una enorme inventiva en pensar los cambios específicos que hay que llevar a la práctica.

Si no pensamos el socialismo en concretas encarnaciones, nuestras descripciones pueden permanecer utópicas. Necesitamos preguntarnos sobre estrategias concretas de transformación; pensar cómo construir las instituciones socialistas y cómo hacerlas viables; tomar nota de las propuestas para actuar en contra de los efectos nocivos del capitalismo en lo económico, en lo político, en lo social y en lo ecológico. Necesitamos comprometernos en la resistencia concreta.

Los dos temas fundamentales son: la naturaleza del socialismo y la transición del capitalismo al socialismo.

En el prólogo al libro, los editores condensan, en breves tesis, lo desarrollado ampliamente por los autores de los ensayos:

Richard Schmitt, ha publicado libros y artículos sobre Marx, Engels, Heidegger, la alienación y la teoría política en general. Su texto se titula "25 cuestiones sobre el socialismo" y plantea y responde a una serie de preguntas muy pertinentes para el debate actual, algunas, por cierto, relacionadas con situaciones

propias de los Estados Unidos.

Plantea qué es el socialismo y qué forma tomará la transición. Dice que no es suficiente hablar de democracia en términos generales y que es necesario marcar la diferencia con la llamada "democracia" bajo el capitalismo.

Milton Fisk, profesor emérito de Indiana University, ha escrito sobre metafísica ética y política. Ha propuesto la noción *public goods* (bienes públicos) como parte central de la ética. Su texto "En defensa del marxismo" sostiene que el socialismo no es meramente un medio para terminar con los daños económicos del capitalismo. Se opone a la idea de describir el socialismo hablando exclusivamente de todo lo que es bueno y noble. El socialismo es necesario y urgente, ya que el capitalismo se dirige al desastre. Hay que construir la cohesión social promoviendo la democracia en diferentes áreas de la vida. Hay que adelantarse al colapso

David Schweickart, profesor de Filosofía en Loyola University, Chicago. Su último libro se titula *After Capitalism*. En el socialismo las decisiones tendrán que extenderse hacia la economía y el mercado de bienes y servicios. No habrá mercado del trabajo o de inversión de capital. Los trabajadores serán propietarios y directores de su lugares

de trabajo. Habrá un proceso político democrático en la toma de decisiones.

Ann Ferguson, filósofa feminista, profesora emérita en la Universidad de Massachusetts, Amherst, es autora de varios libros. En su colaboración titulada "Romantic Couple Love, the Affective Economy, and Socialist Feminist Vision" considera que en el capitalismo hay obstáculos para la igualdad de género. Dice que hay diferentes relaciones afectivas sexuales: la pareja romántica tradicional implica desigualdad, ya que la mujer produce afecto y el hombre lo consume. El tema son las otras formas de amor que impliquen igualdad de género.

En otro trabajo se habla también de la naturaleza humana que impediría el socialismo. Hay diversas concepciones de la "naturaleza humana": los marxistas dicen que no hay tal cosa y que depende de la historia y de las condiciones sociales. Otras posiciones luchan en contra de la tesis de que la naturaleza humana hace imposible el socialismo. En su trabajo, "Human Nature and Socialism: Taking Human Nature Seriously", *Karsten J. Struhl*, quien enseña filosofía política e intercultural en John Jay College of Criminal Justice y en New School University, reflexiona sobre el tema: sobre la postura de Freud acerca

de que la naturaleza humana incluye el instinto agresivo; la tesis de que la conducta humana está determinada por factores biológicos y la teoría de la evolución.

Anatole Anton es profesor emérito de Filosofía en San Francisco State University. Ha editado *Not for Sale* con Milton Fisk y Nancy Holmstrom, y fue un activo participante del movimiento de 68 en los Estados Unidos. En su ensayo responde a la pregunta: ¿Cómo, exactamente el socialismo puede proveer respuestas a los cambios del mundo en los temas de libertad, igualdad, comunidad, seguridad, ecología y paz? ¿Qué instituciones específicas debe construir el socialismo, no para después, sino desde ahora?

Richard Schmitt en "Socialist Solidarity" dice que no se ha discutido ampliamente el concepto de "solidaridad". La solidaridad de los kibbutzim

falló por no tener una idea de qué era. Al principio se sostuvo el lema de "a cada quien según su capacidad y a cada quien según su necesidad", pero no supieron trasladar el principio a las instituciones concretas. El problema es cómo poner en práctica las ideas socialistas.

Tony Smith, profesor de Filosofía en Iowa University, autor de ensayos marxistas, filosofía de la tecnología y teoría social, en su contribución titulada: "Is Socialism Relevant in the 'Networked Information Age'?" A critical Assesment of the Wealth of Networks" critica la tesis de que el nuevo modo de producción estaría libre de mercantilización y explotación. El socialismo ha sido creado por diferentes proyectos, animado y ejecutado por diferentes movimientos sociales.

John L. Hammond, activista contra las intervenciones norteamericanas en Viet Nam e

Iraq, es autor de varios libros sobre movimientos sociales. Enseña Sociología en Hinter College y en el Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. En su texto "Social Movements and Struggles for Socialism" dice que hay muchos movimientos, pero éstos, ¿apuntan hacia el socialismo?

La discusión sobre qué debe ser el socialismo; cuáles han sido los problemas que han surgido en el intento de su realización; hasta dónde llega la teoría de Marx y cuáles son sus tergiversaciones o enriquecimientos por el marxismo posterior; cómo es posible construir un auténtico socialismo democrático, son algunos de los temas que es necesario despejar hoy para buscar una solución a la crisis a que nos está llevando el capitalismo. Éste es un libro que nos proporciona una buena base para el debate.

gabriel vargas lozano

DE LA PRAXIS AL TEXTO... Y VICEVERSA

En mayo de 2003, Gabriel Vargas Lozano presentó una ponencia en el Tercer Coloquio de Filosofía de la Educación, organizado en la Universidad Nacional Autónoma de México: “El papel de las humanidades, hoy”. Cuatro años después, en 2007, participó en la presentación de tres libros: *El edificio de la razón*, de Jaime Labastida; *Tres retos de la sociedad por venir*, de Luis Villoro; y *Ética y política*, de su maestro Adolfo Sánchez Vázquez. En ese mismo año impartió la conferencia “¿La filosofía tiene alguna función en la sociedad?” en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Al año siguiente, en 2008, en esa misma Universidad, impartió la conferencia “Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI”. En 2009, presentó en la Universidad de la Ciudad de México la ponencia “¿Incide la filosofía mexicana en la sociedad actual?”. Al final de ese año presentó el libro *Ser y quehacer de la Universidad*, de su amigo y colega Francisco Piñón. Para 2010, en el marco de la celebración del Día de la Filosofía, en la Universidad Autónoma Metropolitana, leyó el texto “Diez tesis sobre el papel de la filosofía en la educación y la sociedad”. Entre 2009 y 2012, al mismo tiempo que imparte clases e

investiga, promueve la defensa de la filosofía, a través de la formación y la coordinación del Observatorio Filosófico de México, conjuntamente con José Alfredo Torres y Guillermo Hurtado. Además, vuelve a sus textos, los revisa, los retoca, los amplía y los reúne, para difundirlos de manera más extensiva, en el libro *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI* (UAM/Itaca, 2012). En la versión actualizada y ampliada de “El papel de las humanidades, hoy”, Vargas Lozano inicia reseñando el texto “La muerte de las Universidades”, de Terry Eagleton, en el que plantea como idea central: la incompatibilidad entre la Universidad, con sus investigaciones humanísticas, y el capitalismo avanzado. Para profundizar en el asunto, enseguida presenta un recorrido histórico de las distintas formas en que se ha asumido la educación y la formación de los ciudadanos. Así, pues, se refiere a la *Paideia* de la Grecia clásica, a la *Humanitas* de la época del Imperio romano, a la *Paideia Christu* de la Edad Media, a la *Yecnemelstli* de algunos pueblos mesoamericanos, a la *Bildung* de los alemanes de finales del siglo XVIII y principios del XIX, a los ideales positivistas de los mexicanos del siglo XIX, al *arriestismo* de

los americanos de principios del siglo XX. La idea central de este recorrido consiste en constatar que en todos y cada uno de estos ideales educativos y formativos la filosofía, las letras y la cultura han sido las constantes. En el apartado titulado “La filosofía, ¿tiene alguna función social?”, después de referir la anécdota de Tales de Mileto, según la cual se critica la actitud contemplativa y desinteresada de la realidad concreta, Vargas Lozano enumera una serie de funciones que históricamente ha tenido la filosofía en la sociedad. De este modo, expone que la filosofía ha sido constantemente una serie de propuestas para una sociedad justa, y señala, entre otros, a Platón, Habermas y Rawls; asimismo, la filosofía ha tenido la función de plantear las formas de entender las relaciones de poder, y refiere a Puffendorf, Groccio y Hobbes, por ejemplo. La filosofía ha sido, además, constructora de utopías, tema en el que no faltan los clásicos Moro, Campanella y Bacon. De igual manera, la filosofía ha desempeñado el papel de legitimadora y crítica de las ideologías, aquí destacan Marx, varios marxistas del siglo XX y Adolfo Sánchez Vázquez; tampoco ha dejado de tener una función conceptualizado-

ra, por ejemplo, con respecto a los temas de la modernidad, de la posmodernidad y de la transmodernidad; y, finalmente, ha sido y es un paradigma de respuestas interdisciplinarias; ha sido y es una serie de propuestas para la democracia y para enfrentar la crisis de sentido. A manera de complemento sobre el papel de las humanidades y las funciones sociales de la filosofía, aparece “Los desafíos de la filosofía para el siglo xxi”. En este texto, nuestro autor hace un diagnóstico sobre los cambios que ha habido en el mundo desde mediados del siglo xx hasta nuestros días. Para efectos de comprender nuestro tiempo, ejemplifica las distintas crisis y la transformación del mundo que se han dado de la Antigüedad a la Edad Media, de ésta a la época del Renacimiento y de ahí a la Ilustración. Después de plantear algunas problemáticas de la modernidad, la transmodernidad y, primordialmente la violencia en la que actualmente vivimos, refiere el valor que ha tenido la filosofía en los momentos de cambios históricos. Dice: “La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra, proporciona instrumentos para el empleo de una buena argumentación, fomenta la igualdad y el respeto al pluralismo, plantea la duda metódica sobre los grandes problemas, ejerce la crítica a los poderes establecidos, forma espíritus libres y reflexivos

como antídoto al fanatismo y contribuye a la formación de ciudadanos ejercitando su capacidad de juicio” (28), ampliando notoriamente las funciones sociales de la filosofía indicadas en el texto anterior.

Otras cuestiones que ya ha tocado Vargas Lozano de manera general en los textos ya reseñados son: las sugerencias o recomendaciones que ha hecho la Organización para el Desarrollo y Desarrollo Económico (OCDE), y sus extensiones a través del proyecto Tuning o plan Bolonia, a distintos países en materia educativa para anular las asignaturas filosóficas y humanísticas, por un lado; y, por otro, las sugerencias y recomendaciones que ha hecho la Organización para las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), en el sentido de promover espacios para la formación y reflexión filosófica en los distintos niveles educativos. Estas cuestiones vuelven a aparecer, de manera concreta y específica, en “¿Incide la filosofía mexicana en la sociedad actual?” y “La filosofía y las humanidades y su no lugar en la Reforma de la Educación Media Superior puesta en marcha por la Secretaría de Educación Pública”. En el primero de éstos, Vargas Lozano refiere el poco o nulo interés del gobierno mexicano por la filosofía y las humanidades desde 2004, mismo que posteriormente se convirtió en política educativa; asimismo, expone el poco

o nulo interés de los medios masivos de comunicación por la divulgación de la filosofía, así como la reacción de los filósofos ante esta situación y la introducción del neoliberalismo en el país. Dice: “En lo que se refiere a las tendencias de la investigación, la reacción ha sido diversa y compleja. Por un lado, los filósofos han tenido que someterse a una lógica productivista impuesta a las universidades por los últimos regímenes; sin embargo, por otro lado, han gozado de libertad de investigación gracias a la tradición de la autonomía universitaria que ha sido preservada en las instituciones públicas y a la escasa incidencia en la vida pública de las reflexiones que se producen en ellas” (57 y 58). Ante la pregunta ¿qué podemos hacer?, el autor propone una reforma de la enseñanza de la filosofía, en la que se incluyan, entre otras cosas: la organización de cursos de didáctica de la filosofía, cursos que tengan que ver con la historia de la filosofía en México, cursos y programas de estudio en los que se establezca la relación de la filosofía con otras disciplinas y la creación de espacios para el diálogo entre diversas posturas filosóficas con temas comunes. En el segundo de los trabajos, Vargas Lozano hace un recuento desde la publicación de los acuerdos que plantean la Reforma Educativa en 2008, pasando por la creación del Observatorio

Filosófico en 2009, el acuerdo 488 —en el que se propone reinstalar las asignaturas filosóficas en la educación media superior— y los constantes desplegados, declaraciones y boletines que se han publicado, además de otras acciones desde 2009 hasta 2012 —como la organización de un coloquio en el Instituto de Investigaciones Filosóficas—. De acuerdo al título que hemos dado a esta reseña, “De la praxis al texto y viceversa”, en este último trabajo, bien pueden verse y preciar los principios y las convicciones que mueven a Vargas Lozano como defensor de la filosofía. Tales principios y convicciones encuentran su expresión en “Diez tesis sobre el papel de la filosofía en la educación y la sociedad”. Breve y esquemáticamente, dichas tesis son: 1) la filosofía es un derecho educativo; 2) la filosofía contribuye a la conformación de una sociedad democrática; 3) la filosofía contribuye a una concepción cultural del hombre (es decir, contrario a una concepción mercantilista); 4) la filosofía legitima o critica formas de dominio; 5) la filosofía tiene al menos cinco formas de enseñanza; 6) la filosofía tiene una función social; 7) la filosofía es crítica de los saberes y es una teoría general de las formas culturales; 8) la filosofía es formación de mentes críticas; 9) la filosofía

es acción (y una de sus acciones es su difusión) y 10) la filosofía transforma el mundo.

Hasta aquí, pues, los seis trabajos que conforma la primera parte del texto. La segunda, la conforman las cuatro presentaciones de libros. Uno sobre la universidad; otro, sobre la razón; uno más, sobre la justicia, la democracia y la pluralidad cultural; y, por último, algunas reflexiones sobre la relación entre la ética y la política, de raigambre marxista. No queremos dejar de señalar que, en buena medida, estos textos reflejan un ir más allá de la presentación de los libros como tales. Es decir, en éstos, Vargas Lozano aprovecha el espacio para otros tipos de praxis: el diálogo y la crítica. A manera de síntesis, queremos traer una cita considerablemente extensa, toda vez que en ella alcanzamos a notar la respuesta a la pregunta que da título al libro, si bien estas ideas se encuentran en todo el libro. Dice Vargas Lozano:

Finalmente, la filosofía puede desarrollar hoy, como lo ha hecho siempre, nuevas ideas sobre lo que puede ser la sociedad del futuro. Ante la crisis del llamado “socialismo realmente existente” y del capitalismo globalizado se requiere un nuevo paradigma fundado en el análisis de la crisis de valores existente y

en la confrontación dialógica que permita al individuo orientarse en los conflictos sociales. Lo que he señalado hasta aquí bastaría para demostrar la importancia y necesidad de la filosofía en el mundo de hoy. Sin embargo, muchos responsables de los sistemas educativos menosprecian la reflexión filosófica, acentúan las ideologías tecnocráticas y pretenden ignorar estas funciones de la filosofía. Este hecho nos enfrenta con un grave problema de nuestras sociedades: la gradual marginación y sustitución del pensamiento reflexivo por un psuedo-pensamiento que sirve para justificar una sociedad sujeta a procesos de deshumanización creciente. Quienes nos dedicamos a la filosofía tenemos por delante la tarea de demostrar la importancia y el significado que ha tenido la filosofía a lo largo de la historia; hacer valer nuestras tradiciones filosóficas y profundizar en su significado para la cultura mexicana y latinoamericana, pero sobre todo mostrar su necesidad para el mundo actual” (44 y 45).

Dicho de otra manera: volvamos de los textos a la praxis...

raúl trejo villalobos