

## ÍNDICE

- 3      **EDITORIAL**
- 6      **VERDAD FRAGMENTADA Y FILOSOFÍA**  
Rubén Aldana Aguinaga MC
- 11     **EL CAMINO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN FILOSÓFICA  
INTERCONGREGACIONAL DE MÉXICO. EL DESAFÍO DE  
FORMAR EN LA VIDA RELIGIOSA CON LA FILOSOFÍA**  
Luis Fernando Falcó Pliego MSpS
- 24     **RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA  
DE LA FILOSOFÍA**  
Miguel A. Romero Morett
- 35     **APRENDER LA FILOSOFÍA Y APRENDER A FILOSOFAR**  
Julián Molina Zambrano
- 46     **EL DOCENTE Y LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO EN  
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: EJEMPLIFICACIÓN  
A PARTIR DE LA RELACIÓN KANT-HEGEL**  
Alejandro Fuerte
- 62     **LA SUASORIA COMO TÉCNICA DIDÁCTICA**  
Eneyda Suñer Rivas
- 81     **HONRADEZ DE LA INTELIGENCIA**  
Rosario Athié
- 95     **GADAMER Y LA VERDAD QUE EDUCA Y FORMA  
AL HOMBRE COMO TAREA DE LA FILOSOFÍA**  
Luis Armando Aguilar Sahagún

- 111 **EL IMPULSO VIGENTE DE LA FILOSOFÍA**  
Jaime Torres Guillén
- 131 **RESEÑA: INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS  
HUMANOS**  
Oscar Valencia Magallón

© Derechos Reservados Piezas, en Diálogo Filosofía y Ciencias Humanas,  
Instituto de Filosofía, Instituto de Formación Filosófica Intercongregacional de México.

Reserva de Derechos al uso exclusivo del título Piezas núm. 04-2005-041514591000-102  
Certificado de Licitud de Título 13577  
Certificado de Licitud de Contenido 11150



El presente número de **Piezas** es especial. Lo es porque está centrado en una temática que le es propia tanto a nuestro Instituto de Filosofía como a la tendencia de nuestra revista. La enseñanza de la filosofía como formación es el tema. En esta actividad formativa están puestas todas las energías y los esfuerzos que el Instituto de Formación Filosófica Intercongregacional de México (IFFIM) ha desatado para llevar adelante su proyecto: la formación filosófica de los candidatos a la vida religiosa y de los laicos preocupados por los problemas sociales y de la cultura de nuestro entorno. La enseñanza de la filosofía permite que se reflexione “sobre el empeño de la libertad frente al *Verdadero* y a la verdad, porque ella es ante todo una sabiduría capaz de unificar y de hacer crecer nuestra personalidad. La filosofía crea una forma mental, una disposición intelectual, un *habitus* próximo a la fe, a la capacidad de sobrepasar lo inmediatamente dado, a la proposición material o positiva, para referirla a aquellos que la fundan e iluminan” escribe nuestro decano de estudios el P. **Rubén Aldana** en la *Lectio Brevis* que encabeza este número de **Piezas** la cual además, ha sido referencia de reflexión en la apertura del presente ciclo escolar.

Pensar la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación integral, de la búsqueda de la verdad y del dar razón de una fe, representa un desafío en estos tiempos de fragmentación social y de la persona. Por eso, en la misma línea que la *Lectio Brevis*, el ensayo de el P. **Luis Fernando Falcó Pliego**, actual rector del IFFIM, abre la discusión con la que *Piezas* se imprime en su número 5 y propone una reflexión autocrítica y sugerente a partir de la trayectoria de nuestro Instituto de Filosofía. El rector, se aboca a compartir un panorama de la vida académica y formativa del IFFIM desde sus lineamientos actuales y a bosquejar la tarea fundamental de aportar a la formación de sus estudiantes como sujetos pensantes, críticos, éticos y responsables, para los desafíos actuales de la misión eclesial. Y es que la formación filosófica, especialmente la que ayuda a fortalecer la vida religiosa, debe apuntar de varios modos a la reconstrucción de una subjetividad debilitada por el actual sistema educativo y sus métodos al servicio de la tecnologización, que dicho sea de paso han tendido a la desarticulación entre verdad y fe, cuya unidad es propia del camino integral en la formación filosófica sobre todo para la vida religiosa.

Desde esta perspectiva los artículos que se incluyen esta vez a **Piezas**, parten del esfuerzo intelectual por recuperar la práctica docente de la enseñanza de la filosofía y atisbar horizontes hacia los cuales podría y debería enfocarse esta actividad. Es el caso del Dr. **Miguel A. Romero Morett** quien en su artículo: *Retrospectiva y prospectiva de la enseñanza de la filosofía*, busca hacer un ejercicio de retrospectión de la práctica didáctica con el interés de señalar algunas ópticas desde las cuales la formación filosófica, podría elevar el grado de eficacia en aquellos que aun en nuestros tiempos se interesan por este saber. Lo que se busca aquí, es aportar elementos que coadyuven a problematizar la enseñanza de la filosofía con expectativas prospectivas. Por su parte el Mtro. **Julián Molina** intenta desarrollar algunas implicaciones que se siguen a partir de las maneras de entender la enseñanza de la filosofía. Ahí se distingue entre aprender la filosofía y aprender a filosofar. La primera se orienta a entender los contenidos filosóficos de un autor o una escuela; la segunda, a enseñar a filosofar, buscando que el participante se interese en comprender por sí mismo en dos aspectos fundamentales: la teoría y la práctica. Al filosofar y ejercer un pensamiento libre, nos dice este autor, se asegura una *philosophia perennis*.

Siguiendo con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, el artículo del Mtro. **Alejandro Fuerte** pretende enfocar al profesor de este campo de saber como un mediador entre el sujeto (alumno) y el objeto (contenidos) que se establece en la relación enseñanza-aprendizaje. Nuestro articulista, ejemplifica la mediación del docente en el proceso cognoscitivo del alumno a través de la relación entre dos titanes de la filosofía: Immanuel Kant y G. W. F. Hegel; convirtiéndola en una sugerencia para el profesor en cuanto estrategia –tanto del lado del sujeto como del objeto– que permitan al alumno la comprensión de los contenidos filosóficos. En el mismo plano didáctico, la Mtra. **Eneyda Suñer** presenta la llamada *Suasoria* como ejemplo de técnica didáctica que puede favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas en los alumnos que estudian filosofía. Si uno de los baluartes más importantes de la formación filosófica es enseñan a pensar, qué mejores maestros en el arte de enseñar a pensar que los mismos autores a cuyo pensamiento interesa acercar a nuestros alumnos; qué mejor método o camino a seguir que el construido por los mismos filósofos. En este sentido, Eneyda Suñer recurre a la historia de la filosofía para buscar en ella, aquello que interesa a la enseñanza filosófica y actualiza una técnica utilizada por los sofistas y perfeccionada didácticamente por los juristas romanos: La *Suasoria*.



Pero la formación filosófica no sólo radica en una práctica didáctica, también el eco de la *Honradez de la inteligencia* se presenta como una necesidad, a la hora de ejercer la enseñanza de la filosofía así lo asegura brillantemente la Dr. **Rosario Athié**, en el trabajo en que discurre sobre la honradez intelectual como una actitud que parte del interior de la persona, perfeccionando su actividad cognoscitiva. Ateniéndose a la necesidad de vincular lo formativo con la verdad, evoca algunos textos de la *Gramática del asentimiento* de John Henry Newman relacionados con los prejuicios, sobre todo a raíz de la discusión que sostuvo con Charles Kingsley. La búsqueda de la verdad tiene un profundo sentido educativo y formativo. En este mismo sentido el Dr. **Luis Armando Aguilar Sahagún**, nos muestra que no puede haber formación filosófica, sin referencia a la verdad. Desde la importante contribución del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer al campo de la hermenéutica, Aguilar Sahagún asegura que la obra de este pensador tiene importantes implicaciones para la educación en general y la filosofía en particular. En el ensayo, se sustenta el sentido en que la verdad educa al hombre, y la manera en que ello se ilumina a partir del pensamiento de Gadamer.

La enseñanza de la filosofía es razón fundamental para la existencia del IFFIM, sería un error dejar pasar más tiempo para el debate de este aspecto básico de nuestra institución. Una vez presentado el menú, el lector es responsable de la crítica y dinámica con que **Piezas** unifica el diálogo entre filosofía y ciencia; entre vida y pensamiento, en fin, entre razón y fe.

El Director.

## VERDAD FRAGMENTADA Y FILOSOFIA

Rubén Aldana Aguinaga CM\*

De frente a los movimientos democráticos de la sociedad mundial de nuestros días y, a la gran variedad de sus argumentaciones, de exigencias políticas, de la observación minuciosa de las nuevas ciencias, la pretensión de alcanzar y de enunciar una verdad originaria, suprema, universal, parece ingenua y peligrosa. En nuestra circunstancia histórica, tal expresión podría ser interpretada como la manifestación de una voluntad totalitaria de dominio sobre los espíritus. Sin embargo, debemos reconocer que todo acto humano posee una tendencia natural a unificar su mundo, a reunir la multiplicidad de sus experiencias bajo algún universal. Incluso para Kant, el horizonte de todo saber es la unidad del mundo sin la cual ningún empeño intelectual sería posible<sup>1</sup>.

Con el desarrollo de las ciencias modernas y sus especializaciones, las verdades se multiplican y devienen independientes unas de las otras. Una pluralidad de verdades provisorias, pero con suficiente certeza, constituye el destino de la ciencia moderna, la condición de su caminar, su atención a la realidad y las promesas de su futuro. Una verdad totalizante determinaría el fin de su investigación; confundiría a los científicos y volvería vana su atención a la gran variedad del universo. Por otro lado, nuestros contemporáneos, como los hombres de todos los tiempos, saben que las preguntas que el hombre se plantea son más numerosas que las respuestas que puede tener, que los resultados de la ciencia no están a la altura de nuestras interrogantes radicales. De aquí deriva un sentimiento difuso: nadie espera que las ciencias exactas salven completamente al hombre. Hoy nos aprovechamos de la ciencia para mejorar éste o aquel aspecto de nuestra existencia, pero al final de la jornada, buscamos horizontes más allá de ellas que

---

\*. Lic. En filosofía por la Universidad Gregoriana, Decano de Estudios y profesor del IFFIM.

1. Cfr. E. KANT, *Crítica de la razón pura*, y en específico el apartado en el que trata aquello que él llama “ideas de la razón”.

puedan orientar un poco el sentido de nuestras vidas. El hombre de nuestros tiempos, cuando piensa auténticamente su existencia, no se fía demasiado de las ciencias y sus determinaciones, espera algo más, otra cosa, algo que le ayude a abrirse a una búsqueda más humilde y radical.

El mundo contemporáneo y su fragmentación de las verdades, deriva de la multiplicación de los métodos del saber. La ciencia especializada en cada una de sus modalidades de ejercicio y de verificación, determina una división de la “única” verdad en otras tantas verdades particulares y provisionales. Es importante valorar, sin condenas *a priori*, esta pluralidad de las verdades científicas provisionales. Podemos preguntarnos ¿Cómo sería la andadura de una reflexión filosófica que haga caso omiso de los avances científicos? Definitivamente se constituiría en aberración.

Es obvio pensar que alguna verdad se presenta en el curso de una determinada investigación, pero la ciencia actual rechaza más bien la posición de una verdad que tuviera un contenido temático definitivamente determinado y englobante. De hecho, una verdad dogmática que oscureciera cualquier otra, excluye por principio todas las verdades que los esfuerzos humanos de investigación elaboran progresivamente. Ésta sería por tanto esterilizante. Ningún científico empeñado concretamente en su investigación podrá aceptarla; ni un filósofo, mucho menos un teólogo. Incluso la afirmación: “Dios existe” tiene un sentido real solamente en una praxis histórica particular que sobrepasa su simple enunciación. Se sabe demasiado bien que una afirmación tal, puede legitimar incluso regímenes políticos extrañamente lejanos al bien del hombre si no es complementada con otras aserciones. La acción humana es consecuentemente búsqueda intelectual, nos lo refiere así la Historia de la Filosofía. Esta acción humana no puede fijarse sobre una proposición que se propusiera como absoluta y definitiva, ello equivaldría a truncar su camino.

Aun más, el fin de una acción científica no reside en una verdad científica provisional. Ningún científico retendrá que sus tentativas particulares sean en último análisis, dueñas de sí mismas, autofundadas, aún si se esfuerza en fundamentarlas. Y es por ello que el diálogo científico y académico es para el hombre de ciencia un deber. En este contexto de radicalidad, la verdad teológica puede recibir una reglamentación propia, irreducible a aquella de las ciencias particulares, a condición de que esta especificidad no

venga a colmar aquello que permanece abierto a razón de la provisoria particularidad de las verdades científicas. Se debería más bien pensar en que la teología anime internamente la investigación científica más que dedicarse a dictar el término específico. De esta forma colocamos la “principalidad” de la teología en una jerarquía de interioridad y de búsqueda de sentido, más que sobre una escala de grandezas objetivas.

Toda acción, incluso científica, mira a una verdad que trasciende sus resultados particulares. Esta acción está constituida por un “deseo”, aquel del cual habla el primer renglón de la *Metafísica* de Aristóteles, el *desiderium* sobre el cual ha meditado largamente el medioevo. La cuestión es saber en qué modo la filosofía y la teología pueden sacar una ciencia consistente de este *desiderium* originario. La reflexión contemporánea caracterizada por las ciencias humanas, ha enfrentado seguido este problema con los escrúpulos de la ciencia moderna, incluso con sus tendencias de reducción al empirismo mecanicista. Ésta ha entendido el deseo fundamental a la manera de las operaciones particulares de las ciencias y aplicando a eso el esquema de una “necesidad” más que de un deseo, que obviamente refiere algo mucho más amplio. Los maestros de la sospecha, según la expresión de Paul Ricoeur, han interpretado las representaciones que la conciencia racionalizante resulta de los motivos de sus acciones, asumiendo por hipótesis, que la conciencia oculta sus intereses reales<sup>2</sup>. Marx, Nietzsche y Freud han hecho reconocer que, seguido, las representaciones que tenemos de las verdades absolutas no son otra cosa que proyecciones de nuestras voluntades particulares de poder, que el mismo universal es el “engaño”, que cada uno ama engañarse a sí mismo abandonándose a sus ilusiones.

Nuestras verdades vitales, según estos autores, provienen de una ambigüedad existencial cuyo destino general podemos trazar de este modo: nosotros somos capaces de desear el universal, pero a condición de empeñarnos en el particular. Ejercitamos nuestra capacidad de universalidad elaborando normas que consideramos válidas para todos, pero que ejercitamos concretamente en la particularidad de nuestras necesidades y de nuestra historia individual en la cual estas normas universales, en realidad, no tienen derecho de ciudadanía. La crítica sospechosa hace ver que justificamos nuestras vidas

---

2. Cfr. P. RICOEUR, *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, pp.138-141, FCE, Argentina 2003. Y en general la obra de Paul Ricoeur, que propone una reflexión filosófica que integre estos tres ejercicios de sospecha.



bajo la apariencia de necesidades particulares, que de hecho, nada tienen que ver con la bella ley universal en la cual representamos nuestros vanos ideales.

Y henos aquí en una espiral vertiginosa, en el vértigo de nuestro escepticismo actual. La sospecha de ser universalmente engañados nos hace suspender todo juicio, nos precipita en la indecisión, nos quita toda esperanza para el futuro. Hemos dicho ya que el carácter provisorio de la ciencia le asegura su lanzamiento hacia una verdad más precisa, más exacta. Pero ahora encontramos una inseguridad más descorazonadora: según aquellos que sospechan, el saber no podrá nunca alcanzar algo estable, ni hoy ni mañana. No hay ningún momento para un saber mejor y más universal. Sumérjamos pues en el presente instante, contentémonos con las realizaciones particulares de las ciencias. *Carpe diem*. Retornemos así al positivismo y al extravío del deseo.

El saber, incluso el de aquellos que sospechan, no tiende a crear por sí mismo la verdad. Es capaz de criticarse y de verificarse reconociendo su inserción preliminar en un sentido que no domina del todo y que actúa en cada una de sus realizaciones. La crítica filosófica es más bien una obra de interpretación positiva de los actos del saber, más que una deconstrucción de sus tesis o una invitación a permanecer fieles a la vocación del espíritu y al dinamismo indefinido de su respuesta.

Para el aristotelismo, la verdad reside en el acuerdo de las libertades vivas, en el consenso común a eso que es; ésta no mora en cualquier proposición materialmente determinada y aislada. Este acuerdo es un trabajo, una acción, un acto. Pero el acuerdo de las libertades no genera inmediatamente la verdad; pone en juego más bien un valor inserto en el acto de pensar y en la acción de comunicar nuestros pensamientos: la sabiduría consiste en reconocer este valor. La reflexión filosófica, por cuanto experiencia tenemos de ella, indica la naturaleza esencial, y se propone como tarea hacernos desear esta sabiduría.

Mientras la filosofía antigua ha estado atenta al acto de filosofar, a su dimensión sapiencial y al reconocimiento de la atención del verdadero, la modernidad ha insistido más bien sobre la acción del espíritu, sobre su capacidad de “hacer la verdad” en el mundo. Con ello, la ciencia nueva rinde culto a la verdad realmente más exacta y más cercana a lo concreto. Pero el descubrimiento de nuestros problemas de existencia y

de alteridad, nos ponía en riesgo de ocultar la sabiduría que no dejamos de necesitar. La mentalidad moderna ha superado así la prueba de fuego; con la inteligencia antigua del verdadero, si bien continuamente negada, ha podido purificarse. Algunos autores sistemáticos han buscado con fuerza y probablemente no sin algo de violencia, un principio capaz de unificar el trabajo de la inteligencia científica. Pero sus esfuerzos, en la escolástica o más allá, han tomado el mismo pliegue que era problemático en la ciencia moderna, aquel de la representación, el que portaba consigo el olvido del acto interior sobre el cual Aristóteles había basado su confutación. A pesar de todo, la memoria del fundamento, por que necesariamente ejercitada, no ha venido a menos durante estos tiempos de conquistas escandalosas de las ciencias. Esta se advierte hoy, si bien con fatiga, en el llamado al diálogo, en la solicitud de frente a la alteridad, en el esfuerzo por lograr la comunión entre las diversidades. El flagelo de la última guerra mundial y sus consecuencias recientes en innumerables violencias locales, la historia lastimada de los pueblos sumergidos en la pobreza, penetran siempre más nuestros ánimos e inducen a nuestra época humillada a una renovación ética, en la búsqueda continua de la verdad, al diálogo sincero. Esta es la cantera para nuestro trabajo reflexivo hoy.

La filosofía reflexiona sobre el empeño de la libertad frente al verdadero y a la verdad. Y porque es ante todo una sabiduría, es capaz de unificar y de hacer crecer nuestra personalidad. La filosofía crea una forma mental, una disposición intelectual, un *habitus* próximo a la fe, la capacidad de sobrepasar lo inmediatamente dado, la proposición material o positiva, para referirla a aquellos que la funda e ilumina. Por ello la Filosofía es fundamental, indispensable a la teología, y no puede ser considerada ciertamente como la sierva de pretensiones teológicas. La filosofía no constituye tampoco, lo que sería aun peor, un conjunto de categorías y de argumentos de los cuales los teólogos pudieran recavar para su propio bien y según sus argumentos; algunos han tratado la Palabra de Dios de esta forma. La filosofía no desempeña un rol técnico en teología, porque ésta no es una técnica sino un ejercicio espiritual, un esfuerzo de toda la persona por reflexionar sobre su destino y sobre su existencia real, sin descuidar nada de ella.



# EL CAMINO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN FILOSÓFICA INTERCONGREGACIONAL DE MÉXICO. EL DESAFÍO DE FORMAR EN LA VIDA RELIGIOSA CON LA FILOSOFÍA

Luis Fernando Falcó Pliego, msps<sup>1</sup>

## Introducción

En este texto se propone una reflexión autocrítica y sugerente a partir de la trayectoria de una institución educativa peculiar, el Instituto de Formación Filosófica Intercongregacional de México (IFFIM); particularmente en el lapso recorrido en los últimos tres años (2004-2007). La experiencia se reflexiona desde la mirada de quien coordina, lanzando la vista sobre los desafíos descubiertos en el empeño por promover la dimensión intelectual-académica –filosófica específicamente- en la formación de candidatos a religiosos en el contexto educativo y sociocultural actual.

La peculiaridad del IFFIM estriba en que, siendo una institución de educación superior que oferta una licenciatura en filosofía con reconocimiento oficial mexicano, al mismo tiempo, está auspiciada y se orienta prioritariamente a la formación de candidatos a la vida religiosa y eventualmente sacerdotes, para más de una docena de congregaciones religiosas masculinas. Una pequeña institución de educación superior como la nuestra, seguramente comparte, a escala, muchos de los nudos problemáticos que afectan a la educación universitaria en nuestro país actualmente, tensiones diversas entre procesos educativos y sociedad. Pero además, en esta particular trayectoria son susceptibles de reconocerse otros nudos problemáticos que corresponden a la lógica de las interacciones entre los actores de este proceso: los candidatos que se adhieren

---

1. Licenciado en Filosofía, Psicoanalista (Asociación Psicoanalítica Jalisciense); Maestro en Ciencias Sociales por la FLACSO, Sede México. Actualmente es Rector del IFFIM.

a las congregaciones de vida religiosa, las congregaciones religiosas que envían a estos alumnos a cursar estudios, y las diversas concretizaciones institucionales del proyecto educativo mismo, en una propuesta curricular, con los profesores y los contenidos que se imparten.

En la manera en que efectivamente se despliega la formación intelectual filosófica-humanista de estos candidatos, se estará revelando parcialmente, el lugar que los institutos de vida consagrada otorgan a la dimensión formativa intelectual-académica; la índole y el talante de las nuevas vocaciones y la medida en que éstas se ajustan al proyecto formativo que se dibuja en la mentalidad eclesial, a saber: no enseñar una filosofía, sino habilitar a los alumnos a dar *razón de su esperanza* sobre todo en una época en que con frecuencia, la filosofía es quizás la única vía de comunicación posible entre creyentes y no creyentes.

Este ensayo pretende abocarse primero a compartir un panorama de la trayectoria institucional y sus lineamientos actuales, para después bosquejar la tarea fundamental como la concebimos hoy: aportar a la formación de un sujeto pensante habilitado para reflexionar los desafíos actuales de la misión eclesial.

## La trayectoria institucional

El Instituto de Formación Filosófica Intercongregacional de México (IFFIM), está establecido en Guadalajara, Jalisco, México. Es una obra de la vida religiosa masculina en México. Fundado por varias provincias de diversas congregaciones y órdenes, y al que envían sus formandos actualmente quince (15) órdenes y congregaciones religiosas establecidas en México<sup>2</sup>. El proyecto institucional se inscribe dentro de aquella mentalidad de Iglesia que promueve la colaboración entre los institutos religiosos para enriquecer

---

2. Congregación de Misioneros de San José, Congregación del Verbo Divino, Congregación de la Pasión de Nuestro Señor Jesucristo, Congregación de los Sagrados Corazones, Misioneros Claretianos, Misioneros del Espíritu Santo Provincia de México, Misioneros del Espíritu Santo Provincia Félix de Jesús, Misioneros del Sagrado Corazón y Santa María de Guadalupe, Misioneros Xaverianos, Orden de Frailes Menores Capuchinos, Congregación de la Misión-Vicentinos, Misioneros de África-Padres Blancos, Sociedad de María-Padres Maristas, Congregación del Santísimo Redentor, Orden de San Camilo.

y potenciar la calidad de la formación intelectual de sus miembros. Puesto que “la formación es un proceso integral cuyos elementos se compenentran mutuamente. En efecto, existe una profunda correlación entre la vida y la verdad; entre la teología y las ciencias humanas, entre la búsqueda de la verdad y las expectativas, las esperanzas y los valores de los jóvenes; entre el estudio y la coherencia en los compromisos personales; entre los signos de los tiempos y la adecuada respuesta pastoral”.<sup>3</sup>

Una percepción elocuente hace tres años, para quienes coordinamos el Instituto, enfatizaba el reconocimiento de rasgos de dispersión en los esfuerzos realizados al interior de la institución, evidenciando que los actores involucrados no entendían del mismo modo los propósitos educativos enunciados y formalmente aceptados. Se percibían fuerzas en cierta medida inconexas que, apuntando en sentidos distintos, hacían difícil la consecución de los objetivos.

Para comprender mejor la realidad percibida entonces, caracterizamos la situación de dispersión en tres ámbitos que complejizaban la tarea educativa, lo que por cierto, se reflejaba de alguna manera, en el resultado de la formación académica-filosófica con que el Instituto venía dotando a sus alumnos.

*Las congregaciones religiosas*, las cuales respaldan la formación intelectual de los alumnos y al Instituto mismo, en los hechos se hacían eco de la urgencia de una sólida formación filosófica-humanista-social con distinta intensidad y convencimiento. No pocas veces la exigencia académica, se sitúa en aparente o relativa tensión con las acciones formativas implementadas en las mismas comunidades sin encontrar suficientes vías de integración. No ha sido fácil dar con los caminos por los que las comunidades religiosas puedan asumir la seriedad de la formación intelectual filosófica sin perjuicio de sus propios encuadres formativos carismáticos.

*Los profesores*, procedentes de diversos espacios de formación filosófica, según diversas tradiciones y escuelas, tendían a desplegar los esquemas dentro de los cuales fueron formados, o por los que optaban con más o menos criticidad y formalidad argumentativa. En la práctica se observaban dos reacciones a los pedidos institucionales:

---

3. CIVCSVA, *La Colaboración entre Institutos Para La Formación*, 1999.

el asentimiento verbal y de buena voluntad a las propuestas institucionales; pero, por otro lado, la propensión a recurrir a sus propias convicciones en cuanto a esquemas de pensamiento, ideas de filosofía, ejes y métodos de enseñanza. A los profesores no les ha sido fácil tampoco asumir un proyecto formativo que rebasa las opciones de escuela. Es decir, no ha sido fácil entender que no se trata de optar por una u otra corriente de filosofía, que puede ser discutida en términos estrictamente académicos, sino de sumarse a aquellas líneas de enseñanza que sean adecuadas para formar en la unidad tendencial de un conocimiento pertinente para quienes se desea educar en línea de una identidad que se concibe como la constitución de un sujeto pensante en orden a una misión creyente.

*Los alumnos*, destinatarios de la enseñanza y a la vez actores del proceso de aprendizaje hacían y hacen patente la índole de la época. Estilos de relación, intereses y modos característicos de aprender que reflejan la textura sociocultural de procedencia. Al mismo tiempo que se mostraban proclives a ciertas temáticas, también se detectaban huecos, tensiones y malestares particularmente notorios en sus estilos de aprender. Algunos desencuentros originados en la formación académica antecedente y otros, en la tarea misma a la que se avocaban. Asimismo eran notorias ciertas resistencias a involucrarse en un proceso de aprendizaje que resulta mayormente ajeno a sus intereses intelectuales y culturales espontáneos; además de la subordinación del interés en los estudios, al interés prioritario en los procesos de adaptación al estilo de vida recién adquirido o por adquirir. A la base se reconocía en los alumnos la dificultad nodal de transitar de un modelo educativo pragmatista, centrado en la memorización efímera de conocimientos fragmentarios, hacia un modelo educativo que pondera lo reflexivo y, la apropiación significativa de los conocimientos en un proyecto formativo con pretensiones unitarias.

De modo que un ejercicio diagnóstico revelaba en resumen:

- Lo arduo que resulta para las instituciones de vida religiosa integrar seriamente la dimensión racional, reflexiva y crítica de lo filosófico, humanista y social, como momento insustituible de la formación, dentro de sus planes de inducción de nuevos candidatos e integrarlo creativamente en sus estructuras y prácticas formativas.
- Las resistencias de los docentes para ir más allá de un estilo ecléctico, escasamente preocupado por la unidad de la enseñanza y por la adquisición de esquemas conceptuales

e interpretativos críticos y congruentes entre sí, donde se priorizara no tanto la discusión racionalista, sino la intenciones formativas del proyecto educativo.

- Las dificultades de los alumnos a incorporarse al proceso de adquirir habilidades reflexivas y estilos de aprendizaje que contrastan con sus intereses inmediatos y, en buena medida, con los modelajes recibidos en el aprendizaje, toda vez que exigían de ellos aplicarse intensivamente en el ejercicio de la lectura comprensiva y de la escritura. La resistencia es mayor cuando se trata de alumnos cuya procedencia académica deficitaria los ubicaba en franca desventaja frente a los compañeros mejor habilitados académicamente.

- La dificultad institucional para formular y desarrollar una propuesta académica-curricular, concretada en ejes de enseñanza interconectados, articulados, progresivos y congruentes. Con el desafío de que ésta se situara francamente en la intersección peculiar marcada por las orientaciones, requerimientos y exigencias de la formación presbiteral en la Iglesia, además de que reflejara el ámbito de preocupaciones pastorales, de pensamiento racional, éticas y sociales propias de la vida religiosa, así como de las temáticas propias e insoslayables del pensamiento filosófico.

En todo ello se reflejaba debilidad institucional. Aunque una serie de motivos mantenían juntos a los actores institucionales –alumnos, profesores, congregaciones, directivos- estos motivos se tornaban lábiles, efímeros y escasamente compartidos. Por ello se fragmentaban continuamente en el devenir cotidiano ocasionando resistencias, bloqueos, falta de apoyo, criticismo acerbo, *dobles vínculos* y finalmente facilitando la desafiliación. Hablando desde la psicología grupal, y dicho de otra manera, era como si esa *envoltura* simbólica que un grupo segrega al constituirse en una trama de significados compartidos y que mantiene reunido a ese agregado, no se hubiera constituido suficientemente en el caso del IFFIM. En otras palabras, hacía falta una identidad institucional que mantuviera vinculados a los actores para que se cumpliera la tarea primaria de la institución: *asegurar su identidad*. Porque alguien existe y se mantiene enlazado con una institución y con los otros en la institución, según se esté definido en relación con la tarea primaria de esa institución, ya sea cuidar, administrar, producir, formar, enseñar, evangelizar, dedicarse a una misión...<sup>4</sup>

---

4. Ver KAËS, RENÉ. “Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos” en *Psicoanálisis*, APdeBA - Vol. XXVI - N° 3 – 2004, p. 656.

De allí que la tarea derivada del Instituto en ese momento diagnóstico tenía que ver con la constitución más explícita y compartida de esta envoltura llamada **identidad**, que mantuviera al grupo cohesionado, orientado en la tarea y con el menor desgaste posible.

## **Los objetivos trazados a lo largo de un trienio, sus obstáculos y alcances**

Los objetivos estratégicos de mediano plazo en un contexto institucional de este calado, no podían dirigirse a otra meta que no fuera la construcción simultánea de un andamiaje identitario de triple cualidad que sostuviera eficazmente el crecimiento.

Por un lado, la elaboración de una *orientación educativa*, académica y pedagógica que sirviera como eje vinculante de la enseñanza, que mostrara fehacientemente las opciones de pensamiento formal del Instituto y sus relaciones básicas. Es decir, las líneas filosóficas que se consideraban rectoras de la propuesta educativa, por cuya mediación se aspira a una unidad básica de la enseñanza de modo que sirvieran como canales de articulación de los contenidos y como camino de consecución del objetivo curricular. Éste, elaborado de tal forma que facilitara la adhesión práctica de los docentes y su verificación didáctica.

Además, *la reformulación de las relaciones con los actores institucionales*: formadores, alumnos candidatos a las congregaciones religiosas, profesores de filosofía. De tal suerte que se produjera un conjunto de significados básicos comunes que permitiera a la institución, obtener el concurso de los participantes en un *qué hacer* y un *cómo hacerlo* por mediación de una identificación con esos lineamientos básicos que al practicarse, fuesen generando simultáneamente mayor identidad con la tarea y con la orientación. Ello nos permitiría arribar a *la habilitación de un sujeto reflexivo* no sólo capaz de inmersión fecunda en el conocimiento del ejercicio filosófico a lo largo de la historia, sino uno, en quien se estableciera como deseo profundo *la búsqueda de la verdad, la competencia en el discernimiento crítico y la admiración ante la alteridad* como ejes que lo constituyeran interlocutor privilegiado de esta formación proyectada.

Para ponderar los retos del esfuerzo implicado en esta tarea, es necesario aclarar que en la puesta en práctica de este andamiaje institucional, hemos reconocido otras



*dimensiones de realidad adyacentes* a las ya enunciadas y que, sin que provengan de nuestro espacio institucional, desbordan nuestro empeño y complejizan la tarea.

- La índole misma del saber filosófico en la época contemporánea que se configura como un haz de tendencias y claves de significación altamente diversificadas, haciendo difícil la constitución de una orientación que apunte a tener carácter unitario.

- Aún en los ambientes de formación eclesial, se resiente la falta de análisis y puesta en común de las experiencias formativas académicas en filosofía, como caminos que en la práctica articulen y encaucen las grandes orientaciones para diferentes contextos, a partir de las diversas variables que concurren a la formación filosófica de los candidatos.

- La dificultad de muchas congregaciones religiosas para conferir relevancia práctica a la formación académica, específicamente a la preparación filosófica de sus candidatos y a la habilitación y fortalecimiento de esta dimensión crítico-constructiva en sus miembros más jóvenes. No se le acaba de encontrar lugar en los proyectos para la renovación de los institutos.

- La falta de un diálogo más constante y sustantivo entre la teología que se produce hoy en la Iglesia y la filosofía que circula en los centros de estudio, nos habla de una cierta desconexión entre las preguntas y los procedimientos metodológicos de ambas disciplinas que se enseñan de forma corriente.

¿Cuál ha sido el derrotero en la implementación de estos objetivos estratégicos? La evaluación institucional nos refleja que en cada uno de estos objetivos se ha comenzado a caminar con distinta consistencia, sin perder el principio de articulación y el sentido de la tarea. Sin embargo, en el proceso se ha puesto énfasis constante, explícita e implícitamente, en la comprensión del sujeto emergente en la tarea educativa.

## **El nuevo sujeto de la vida religiosa visto y reconocido desde la práctica de la enseñanza de la filosofía en el IFFIM**

Nuestro instituto concentra una experiencia peculiar y una riqueza digna de ser reconocida y analizada con mayor cuidado. Por el IFFIM han pasado varios cientos de

nuevos religiosos o candidatos, en congregaciones religiosas masculinas en México entre los años 2002 y 2007. Estos individuos reflejan un número significativo, un segmento sumamente interesante para ser analizado, para descubrir elementos de quién es social y culturalmente el nuevo sujeto que accede hoy a la vida religiosa.

Aunque el Instituto concentra su empeño en la formación intelectual, particularmente en dotar de una formación académica filosófica a este contingente, es posible reconocer e interpretar los rasgos que allí se manifiestan. Revisar con una mirada suficientemente analítica las observaciones cualitativas realizadas por nuestro equipo docente a lo largo de estos años de contacto e interacción con la tarea, resulta sumamente importante. Sobre todo, resulta de interés, contrastar el proyecto formativo esbozado para los estudios de filosofía, tanto a nivel eclesial como en nuestra institución, con las características académicas y modalidades de aprendizaje que resultan típicas en los individuos que transitan por la formación.

Si en los párrafos anteriores, al recorrer la trayectoria institucional, hemos constatado diversas rupturas entre los actores que intervienen en esta empresa colectiva, tiene particular relevancia pensar aquéllas que atañen a los individuos en formación. En cuanto parecería que en este mosaico de rasgos revelados en la práctica educativa se evidencian no sólo carencias en la instrucción –lo que resulta reconocible descriptivamente- sino la emergencia de un sujeto que se sitúa ante sí mismo, el mundo y los referentes de modo distinto; un sujeto que urge ser reconocido, comprendido, y por qué no decirlo, auxiliado en orden a su reconstrucción; y que de manera privilegiada se visibiliza en la práctica del IFFIM. Comenzamos este apartado con una descripción de algunos datos recogidos en la práctica educativa entre nosotros. Si bien esta lectura remarca las características deficitarias que ciertamente no corresponden a todos los alumnos, permite focalizar en las tareas básicas de habilitación en el empeño educativo.

*1.- Sobre la práctica de estudiar.* En buena medida nuestros alumnos experimentan un choque al ingresar a la formación filosófica en el Instituto. Un número importante de ellos no cuenta con la habilidad desarrollada de estudiar. El nivel antecedente de la educación formal no los proveyó de la práctica de la lectura de comprensión realizada de manera continua y extensiva ni desarrollada como método estable de apropiarse

de nuevos conocimientos. Muchos se enfrentan por primera vez en sus trayectorias formativas académicas al requerimiento formal de estudiar, si por ello se entiende: leer textos académicos amplios, intentar comprender las ideas principales y esquematizarlas en orden a la comprensión y transferencia en nuevos contextos. Para ellos, los métodos de enseñanza han oscilado entre la memorización ocasional de algunos contenidos en orden a pasar pruebas, y por otro lado, la ausencia de prácticas de apropiación continua de contenidos por medio de estudio personal. Esta primera carencia fundamental, junto con la escasa ejercitación en la capacidad de plasmar lo comprendido por escrito, se convierte en piedra de toque de lo que serán su destino académico en esta institución.

2.- *Difícilmente han aprendido a transmitir con claridad sus ideas por escrito.* Buena parte de nuestros alumnos tampoco fueron inducidos durante la educación antecedente en la práctica de escribir con corrección sintáctica. El mero hecho de exponerse a escribir textos propios en los que se plasmen las ideas comprendidas en un ejercicio académico, se revela como sorpresivamente escaso. Los alumnos al comenzar a escribir suelen redactar siguiendo el ritmo y el modo del lenguaje hablado con conocimiento nulo de las reglas gramaticales, a veces de las más básicas y, con no pocos apuros para formular argumentaciones consistentes.

3.- *Dificultad para participar con sus propios hallazgos en la elaboración del conocimiento.* Nuestros alumnos en su gran mayoría provienen de situaciones en las que han asumido un papel pasivo en la construcción del conocimiento. Les parece inusual un dispositivo de enseñanza en el que se les comine a aportar los hallazgos adquiridos y sobre todo, las maneras de establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los previamente adquiridos. Hay dificultad de relacionar conocimientos y vida. Aunque de entrada parece una propuesta atractiva, estudiar para modificar las estructuras del propio pensamiento y las maneras de entender la vida, en la realidad existe una resistencia más práctica que teórica en su asimilación y ejercicio. Del mismo modo, en el modelo educativo antecedente estas dos dimensiones se han mantenido fundamentalmente ajenas.

4.- *Primacía del elemento afectivo.* Aquí, se le da prioridad de los temas que involucran contenidos de orden emocionales y afectivos que suelen arrojarse o subsumirse en asuntos de corte existencial, más que los formales y abstractos. Despertar la imaginación, evocar imágenes, suscitar sentimientos se pondera como requerimiento o como

presupuesto para involucrar la propia formación intelectual; otras veces, expresado como necesidad del encuentro o el trato personal con el docente como factor para el mejor rendimiento intelectual.

Estas descripciones no tienen sentido decirse como queja, ni siquiera sólo como problemas didácticos. Interesan en cuanto son el punto de partida de la tarea formativo-académica y apuntan más allá de lo instrumental, tienden a percibir cómo se está constituyendo el sujeto que aprende. El problema nodal en este proyecto de enseñanza de la filosofía, requiere trascender los datos empíricos observables en el desempeño académico de los alumnos y situarse como una cuestión más a la base del proyecto educativo: ¿Cómo se formula y se instrumenta la educación cuando los términos de la relación –enseñanza y sujeto que aprende- se constituyen de manera tan diversa, si no lejana, por no decir incompatible? ¿Cómo se educa cuando de lo que se trata es de iniciar a pensar racionalmente una manera de ser humano con un *sentido* que apunta a anudarse en un fin último y global que rebasa la inmanencia de las experiencias parcelarias a las que estos individuos se ven tan atados? ¿Qué hacer cuando se trata de formar en un proyecto que habitúa a los individuos en la búsqueda de la verdad como tarea racional que aspira al conocimiento real y objetivo, por más limitado que éste sea, apelando a la validez de lo manifestado en la conciencia individual, asumiendo al mismo tiempo el debilitamiento al que esta conciencia reflexiva ha sido sometida contemporáneamente?

*Conocimiento objetivo, primacía de la conciencia, búsqueda de lo verdadero, unidad del yo, discernimiento crítico del bien que humaniza y de aquello que desvía del fin último...* Estos son algunos trazos que esbozan el encuadre filosófico formativo al que nos avocamos, mientras que, por otro lado los individuos que se forman, han sido expuestos a procesos explícitamente y extensivamente deconstructivos del cultivo de la autoconciencia, piedra de toque de este pretendido edificio formativo. El desafío estriba, sin duda, en reconstruir los términos de la relación en el sujeto que estudia por vía de la reapropiación de la conciencia reflexiva individual, a partir de la forma en que se conciba educarse, aprender y estudiar.

Son múltiples los factores que inciden en que los individuos que transitan por los procesos educativos actualmente, estén escasamente familiarizados con la lectura de comprensión como forma privilegiada de allegarse conocimientos formales, con la

producción de sus propios textos para plasmar lo comprendido y con la realización de diversos ejercicios de contextualización de los contenidos de aprendizaje. Con todo, estos datos observados cualitativamente pueden ser enmarcados en marcos sociales objetivamente reconocibles. Para entender mejor la complejidad del asunto conviene, al menos sumariamente, señalar algunos factores que inciden en una educación notablemente transformada por los imperativos de la aceleración tecnológica y su correlato globalizador.

Considérese en una visión de conjunto que la llamada *Sociedad del conocimiento* privilegia la unificación de la información y de una serie de dispositivos educativos suministrados por los centros escolares, bajo el supuesto ampliamente generalizado de que se accederá a mayor desarrollo social y cultural en la medida en que los países y sus sistemas educativos se integren al movimiento dominante, la revolución digital e informacional. Ello potenciará las nuevas destrezas para insertarse a las redes de información estratégica y de producción de punta. Se parte del supuesto de que el acceso directo y simultáneo a la información democratizaría la educación y habilitaría mejor a los individuos y colectividades.<sup>5</sup>

Sin embargo, como dice García Canclini, la sociedad se encuentra sometida a varias degradaciones que no pueden ser sólo enfrentadas con la informacionalización de la educación y de la sociedad. La educación homogénea basada en una información universal y estandarizada no genera mayor equidad ni democracia participativa.<sup>6</sup> Tampoco en lo individual, el que así estudia se hace capaz de apropiarse de los supuestos bajo los cuales se producen las tecnologías ni de habilidades de adaptación de lo aprendido para grupos específicos y diferenciados, menos aún comprende las implicaciones éticas y culturales de los usos tecnológicos.

Si se atiende a la disposición subjetiva de los individuos sometidos a este dispositivo omnipresente e invisible, algo pasa en los procesos educativos digno de mayor atención y análisis respecto a lo que buscamos comprender. Así, por ejemplo, cuando se mira en la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) 2005, al tratar sobre abandono escolar:

---

5. Cfr. García Canclini, Nestor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, 2004, p. 188.

6. *ibidem*

El porcentaje tan importante que en el rango de edad que va de los 12 a 14 años de edad, señala como razón para abandonar los estudios, el “ya no me gustaba estudiar” con un 57.5%. Ello estaría indicando [con las precauciones que hay que tener en el modo en cómo los jóvenes contestan una encuesta] que más allá de las dificultades estructurales, la escuela se muestra cada vez menos capaz de interesar y retener a los jóvenes.<sup>7</sup>

Podría pensarse que en la edad del autodescubrimiento una educación excesivamente centrada en el acceso a la información y a tecnologías y despreocupada de proveer a la elaboración subjetiva de temas vitales, sea incapaz de concitar el interés vital que a esa edad ronda cuestiones existenciales y afectivas. Acaso puede prefigurarse en estos jóvenes desinteresados en tan alto grado, la dificultad y la falta de habilidad que luego se reconoce para involucrarse en procesos de formación académica que involucren lo subjetivo. Es como si la educación antecedente disociara las expectativas respecto al estudio: por un lado incorporar tecnologías para un trabajo por demás contingente, por el otro, las preguntas y cuestiones vitales; sin que las preguntas, los ejes, los contenidos y los métodos de aprendizaje hubieran colaborado a unificarlos.

De allí que la formación académico-intelectual desde este proyecto se requiere formular en primera instancia como *subjetivadora*. Es decir, como un proceso en que los individuos se redescubran a sí mismos a través de las posibilidades potenciadoras y co-creadoras de las formas de concebirse a sí y al mundo de la razón humana, siguiendo la pauta de lo que la tradición filosófica ha reconocido, problematizado, postulado argumentativamente, deconstruido y reconstruido. En este sentido, un reto capital de la enseñanza de la filosofía con los alumnos de este contexto educativo, no será sólo inducirlos a leer comprendiendo y escribir correctamente; ni sólo enseñarlos a relacionar a contenidos y circularlos en el diálogo académico; sino mucho más, a explorar a través de esos medios, las posibilidades no disponibles hasta entonces de autogenerarse complejamente, de autoconstruirse de la mano de quienes lo han hecho con destreza y sabiduría en contextos diversos.

---

7. REGUILLO, ROSSANA. *Legitimidad(es) Divergentes. Prácticas e imaginarios juveniles*, México 2006.

Dicho de otro modo, la formación filosófica en ciernes apunta de varios modos a la reconstrucción de una subjetividad debilitada por la usual educación antecedente y sus métodos al servicio de la tecnologización y el mercado, sin conceder a la disociación operante. Sólo así la enseñanza podría liberarse de la tentación adoctrinadora, para hacerse propedéutica de lo que no se enseña, sino de lo que la enseñanza dispone a buscar para que se haga descubrimiento racional: acceder a lo real como principio de unidad más allá de las ciencias y de los intereses; al bien que atrae al ser humano más allá de las diversidades culturales, y al sentido que en cada ser humano late como búsqueda común del absoluto.

Se trata entonces, no enseñar contenidos a través de la historia de la filosofía como prioridad, sino de acercar los problemas de la filosofía hasta que los individuos que estudian, problematicen las formas ingenuas y disociadas de conceptuar y resolver la vida con las que han consentido las más de las veces ingenuamente; no de mantener disociaciones que conducen a interminables fragmentaciones del saber según las corrientes y tendencias de moda, sino articular las soluciones a los problemas en coherencia con un proyecto de humanidad del que se pueda dar razón; no de presentar interminables soluciones al modo ecléctico sin llegar al fondo en las argumentaciones, sino comprometer posturas asumiendo las implicaciones teóricas y prácticas de los posicionamientos, de modo que cada vez más se articulen en el contenido, en la manera de enseñar y por fin en el individuo: teoría y práctica, pensamiento y actitud, filosofía y vida y en definitiva, razón y convicción de fe.

Crear esta identidad intercongregacional e interdisciplinar entre actores diversos, se mantiene como una empresa al mismo tiempo lábil, ardua, pero necesaria. No hay muchas certezas, sólo que si se sigue caminando en este derrotero, se estará colaborando a formar al sujeto emergente de una misión que permanece.







# RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Miguel A. Romero Morett<sup>1</sup>

**Resumen:** El objetivo de la presente reflexión consiste en recuperar la práctica docente de la enseñanza de la filosofía y atisbar horizontes hacia los cuales podría y debería enfocarse esta actividad. Este ejercicio de retrospectión de la práctica didáctica, tiene el interés de señalar algunas ópticas desde las cuales la formación filosófica, podría elevar el grado de eficacia en aquellos que aun en nuestros tiempos se interesan por este saber. Aquí, se aportan elementos para problematizar la enseñanza de la filosofía con expectativas prospectivas.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía, Problematización, diálogo, vida, habilidades.

La filosofía, en sus contenidos, temas, problemas, corrientes, autores, métodos e interrelaciones, puede enseñarse desde múltiples ópticas. Se puede llevar a cabo desde la historia de las ideas, desde la aprehensión de contenidos fuera de contexto, a partir de la identificación de la lógica argumentativa del discurso filosófico, desde el análisis crítico y denuncia; también como cuestionamiento y problematización, como análisis e interpretación de textos, como interpretación de acontecimientos de la vida cotidiana, como reflexión y creación de pensamiento propio, como proyecto de vida, como construcción dialógica y como desarrollo de habilidades. Las posibilidades quedan abiertas, pero en la presente reflexión abordaré sólo algunas de estas opciones.

---

1. Licenciado en filosofía, maestro y doctor en educación. Profesor investigador y jefe del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara.

En su libro *Ciencia, tecnología e historia: relaciones y diferencias*, Javier Ordóñez, catedrático e investigador por la Universidad Autónoma de Madrid, afirma que “la ciencia divide la sociedad y el mundo en dos partes: los emisores y receptores. Hoy día se realizan estudios de recepción de la ciencia, por ejemplo, sobre cómo fue recibida en América Latina la teoría de la gravitación universal o cómo recibían los mapas aquellos que no los producían”<sup>2</sup>. Esta referencia podría aplicarse a la filosofía, en la medida que, igualmente, existen productores y consumidores de la reflexión y la creación filosóficas. Siendo así, podríamos preguntarnos si el pensamiento aristotélico tomista fue asumido a pie juntillas o fue transformado para aplicarlo a la realidad de Nueva España por pensadores, como por ejemplo, Clavijero. Aplicando a la vez, la anotación al proceso de enseñanza aprendizaje reconocemos que los profesores y los alumnos hemos sido sólo receptores y consumidores de doctrinas y lo que es más delicado, no reconocemos qué tanto y cómo cada alumno interioriza las doctrinas expresadas en los manuales expuestas por los profesores y acaso comentadas superficialmente por todos en grupo. Existe la sospecha de que las doctrinas en nada influyen ni en el pensamiento, ni en la vida.

El problema es mayor si recordamos que la enseñanza aprendizaje de la filosofía ha estado centrada en la historia de las ideas, tal como lo muestran los currículum académicos en los cuales figuran innumerables cursos de ese tipo y que, en el mejor de los casos las asignaturas que llamamos pomposamente *sistemáticas* (para referirnos a las que son fundamentales en la disciplina) como antropología, ética, lógica, son revisadas casi siempre desde el ángulo histórico. La parte ventajosa de esta metodología histórica, radica en que es posible e incluso fácil, dar seguimiento a las transformaciones analógicas de los conceptos y a los segmentos de realidad material o conceptual que pretenden aprehender en cada pensador y corriente.

## **Cuestionamiento y problematización en la formación filosófica**

Una de las posibilidades más desatendidas en la enseñanza aprendizaje de la filosofía, es el cuestionamiento de los sistemas de creencias y la problematización de

---

2. Ordóñez, Javier, *Ciencia, tecnología e historia: relaciones y diferencias*, México. Cuadernos de la cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey, 2001.

aspectos conceptuales o reales sobre los que esta disciplina tiene motivos para opinar. Afirma Ricardo Sánchez Puentes que “la problematización es un proceso que se describe como: un cuestionamiento del investigador; una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización y construcción del problema de investigación”<sup>3</sup>. Mediante esta operación la visión de las cosas se renueva, se resignifica en la medida que “conlleva el abandono provisional de la inercia de un pensamiento rutinario que se acomoda a los estímulos de la apariencia”<sup>4</sup>. La filosofía tradicionalmente ha renovado las antiguas visiones de los predecesores y ha renegado de las expresiones dogmáticas y puramente fenoménicas de la realidad para tratar de acceder a lo nouménico o a lo substancial. De manera específica, la problematización se distingue de un problema en la medida que efectúa una revisión teórica y crítica de éste. En el caso que nos ocupa, la problematización no juega un papel fundamental del proceso educativo; a lo más que podemos llegar, en la dinámica del aula, es al reconocimiento de las diferencias conceptuales que se suceden entre pensadores y corrientes, por ejemplo, en la noción de idea en Descartes, Locke y Hume. Sin embargo, enseñar a problematizar, o mejor, aprender a problematizar colegiadamente, representa una estrategia educativa ausente, sobre todo si nos referimos a los problemas contemporáneos, a los de la tecnología, al desarrollo sustentable, al equilibrio ecológico, a la articulación entre ciencias duras, tecnología, humanidades y sociedad. Generalmente agotamos nuestros esfuerzos en los problemas clásicos, como el del conocimiento, de la apreciación artística, de la conducta moral o de la sustancia, pero de ahí no avanzamos.

Por otra parte, la filosofía ha sido comprendida como una problematización de los sistemas de creencias. Esta es la postura que desarrollan tanto el entrevistador como el entrevistado en el libro *El hombre detrás de las ideas*, de Bryan Magge<sup>5</sup>; éste por su parte, interroga a Isaiah Berlin en torno a la identidad de la filosofía y obtiene como respuesta que los sistemas de creencias constituyen los guardas de pensamiento más valiosos para las personas y que por ello les disgusta intensamente que sean puestos en tela de juicio. Berlin continúa señalando que la filosofía, justamente, debe efectuar ese

---

3. Sánchez Puentes, Ricardo, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, Plaza y Valdéz, UNAM, México, 2001, p. 132.

4. *Ibid.* p. 133.

5. Bryan Magge, *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*, FCE, México, 1982.

cuestionamiento y pone ejemplos centrados en los derechos humanos. Junto a ello, refiere que el cuestionamiento se efectúa en los ámbitos de la complejidad, por ejemplo, de las disyuntivas morales, en la que ninguna de las opciones parece dejar a todos satisfechos. Berlin asume que las preguntas filosóficas son preguntas de exclusión, es decir, aquellas que las ciencias no pueden responder, lo cual se explica por el carácter existencial de tales preguntas. La formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas, dejando en un mismo reducto las de carácter filosófico, puede ser un punto de partida en la clase. Esto obliga a los estudiantes a efectuar análisis más agudos, tanto en la delimitación de un problema conceptual o social como en su acercamiento teórico. Si el análisis precedido de lecturas es suficientemente sólido, entonces será fácil expresar puntos de vista y abonar a un debate en clase; junto a ello, una buena problematización abre las puertas para buenos trabajos de clase y recepcionales.

### Filosofía como construcción dialógica

Por la experiencia docente identificamos que la parte más fatigosa de la clase es la exposición docente y que el momento de mayor interés se sitúa en la puesta en común de las lecturas y de las ideas expuestas. Los alumnos expresan sus puntos de vista y por algunos momentos vivimos un remedo de la mayéutica socrática o de la dialéctica platónica. El momento no debe minusvalorarse, en la medida que es así como la filosofía nació y se enseñó a los jóvenes de las diversas escuelas, la Academia, la Estoa, el Peripato, los cínicos, los epicúreos, los escépticos. La tradición dialógica y dialéctica se mantuvo mucho más allá de los *Diálogos*. *Los soliloquios* y *La vida feliz* de San Agustín son un ejemplo, pero existen otros más, en diversos tiempos y escuelas. Berkeley redactó un libro titulado *Tres diálogos entre Hilas y Filonús*, para mostrar su postura “en oposición a escépticos y ateos”. “Su designio es mostrar claramente la realidad y perfección del conocimiento, la naturaleza incorpórea del alma y la Providencia inmediata de una divinidad”<sup>6</sup> y lanzarse contra los sistemas materialistas o panteístas sustentado sobre la creencia de que existe algo independientemente de la mente. Berkeley hace decir a Filonús, ante un vacilante Hilas, que el temor a Dios se acrecienta si asumimos que Dios no va comunicando de manera inmediata las ideas que conocemos y que, corremos el riesgo de quedar predispuestos naturalmente a ser negligente con nuestras acciones

---

6. Berkeley, *Tres diálogos entre Hilas y Filones*, Aguilar, Buenos Aires, 1982.

morales si imaginamos a Dios como algo lejano.<sup>7</sup> Así, mediante el diálogo, Berkeley va desarrollando su filosofía.

Otro autor que aprovechó el diálogo como vehículo para desarrollar su pensamiento ha sido Pedro Abelardo, autor de *Diálogo entre un filósofo, un judío y un cristiano*. Abelardo fue condenado en el sínodo de Sens, sus escritos teológicos fueron quemados, fue recluido en una celda conventual y recibió la prohibición de escribir. Gracias a la mediación del Abad de Cluny pudo salir y así, por motivación de Pedro el Venerable, después de 1140 escribió su *Diálogo*, en el que resume el papel y la relevancia de la razón en el análisis teológico y en la libertad para elegir entre un credo religioso u otro. De paso, el ejemplo nos muestra que algunas veces las obras filosóficas son redactadas en contextos de adversidad. Así podríamos continuar, por ejemplo, revisando *¿En qué creen los que no creen?* De Umberto Eco y Carlo María Martini,<sup>8</sup> en el que ambos autores sostienen una relevante correspondencia dialógica en torno a las fuentes de la moral; el cardenal, por la vía tradicional de la ley divina; el autor de *El nombre de la rosa*, proponiendo otras fuentes, como los universales semánticos. La cuestión no es poco relevante, pues de la fuente de la moralidad depende la orientación y el contenido del derecho positivo, la convivencia humana cotidiana y la visión social.

Mediante la puesta en relación entre autores antiguos o contemporáneos se abren horizontes de comprensión del pensamiento filosófico. Y así, aplicando estos antecedentes al proceso de enseñanza aprendizaje podemos abrir caminos de reflexión y desarrollo de pensamiento analítico en los alumnos. Junto a ello podemos recordar que el diálogo no obligadamente debe efectuarse entre contemporáneos o entre personas físicamente presentes, sino con los predecesores mediante un debate con los textos donde el diálogo se abra entre disciplinas: filosofía y biología por ejemplo; o entre paradigmas del conocimiento. Particularmente sobre el tema, Javier Muguerza insiste en el problema de la naturaleza y los límites de la expresión comunicativa, la función comunicativa del lenguaje, el problema de la objetividad, los conceptos de verdad y bien y los riesgos de que entre lenguaje y realidad existan relaciones multívocas. Los alumnos deberían identificar con claridad los paradigmas del pensamiento científico y filosófico,

---

7. *Ibid.* P. 11.

8. Eco, Umberto y Martini, Carlo María, *¿En qué creen los que no creen?*, Taurus, México, 1997.

reconocer los debates entre ellos y las implicaciones para la cultura. Para ello todos los implicados en el proceso educativo del aula debemos buscar la claridad conceptual y analítica profunda de lo contrario, los paradigmas difusos o desdibujados sólo generan confusión en imprecisiones que a los estudiantes cansa y desinteresa.

No es fácil para el maestro dar seguimiento al proceso dialógico del aula pues lo obliga a inducir la problematización, a recuperar aspectos relevantes de los alumnos y a articularlos entre sí, y, para colmo, lo obliga a eslabonar el diálogo con un debate con los textos. Sin embargo, bien planeadas estas estrategias didácticas podrían generar cambios de efectos multiplicadores.

### **Proyecto de vida y enseñanza filosófica**

La filosofía fácilmente llega a convertirse en una forma de vida a causa de que deja una impronta en los jóvenes, en sus estructuras de pensamiento y en su sensibilidad ante los problemas sociales. Sin embargo, esta disciplina ha sido ofrecida por los profesores bajo la dimensión puramente lógica y racional. Un historiador del pensamiento griego y romano<sup>9</sup>, en su libro *¿Qué es la filosofía antigua?* propuso que esta disciplina no nació como una explicación teórica del universo, sino como una forma de vida. Citado por Michael Chaise (en una conferencia dictada en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara) recuerda que “nuestra tarea –la más urgente, difícil hoy día, es, como dijo Goethe, <aprender a creer en la sencillez>. ¿No sería el caso que la lección más importante que nos pueden dar los filósofos de la antigüedad es que la filosofía no es la construcción complicada, pretenciosa y artificiosa de un sistema de discurso erudito, sino la transformación de nuestra percepción y de nuestra vida?” Siguiendo esta manera de pensar, Hadot encuentra que los textos filosóficos eran cuidadosamente adaptados a los estudiantes de acuerdo a su propio nivel de desarrollo filosófico; primeramente se les inducía por el camino de la lógica y a veces con purificaciones éticas preliminares. Hadot ha propuesto que las seis escuelas o tendencias filosóficas que existían en el imperio romano, en el período helenístico: platonismo, aristotelismo, estoicismo, epicureísmo, escepticismo y cinismo, corresponden a igual número de opciones existenciales o actitudes frente a la vida, donde cada una de ellas constituye una posibilidad del espíritu

---

9. Hadot, Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?* FCE, México, 1988.

ante la vida. Si por ejemplo, alguno se sentía inclinado por el cumplimiento del deber, la vivencia de la libertad y la integridad, y creía en el valor absoluto de la moralidad, entonces optaría por el estoicismo. Así, no eran las escuelas las que reclutaban a los estudiantes, sino éstos los que libremente se adherían a los postulados de aquellas por similitud con sus vidas.

Partiendo del supuesto de que según los filósofos antiguos, nos pasamos la mayor parte del tiempo infelices, requerimos una completa conversión y transformación de nuestra manera de mirar el mundo, lo cual a su vez, sólo puede realizarse mediante una serie de ejercicios espirituales, (similares pero distintos de los ejercicios de Loyola) tales como la preparación para la muerte, la atención, la memorización de las máximas de la escuela filosófica para tenerlas a la mano en caso de crisis, la rememoración de los placeres pasados, la imaginación, la cancelación del deseo para evitar el dolor, el vivir en el momento presente, o bien llevar un diario para anotar pensamientos y sentimientos con el objeto de observar el propio avance espiritual, como sugería Epicteto.

Un ejemplo antiguo y de vigencia actual es la figura de Sócrates, maestro de filosofía y de humanidades, cuya vida y muerte trascendió todo discurso. Este filósofo propone un modelo educativo que se resume en las siguientes notas: el reconocimiento del no – saber, el diálogo y el cuestionamiento como medios para cercarnos a la verdad, la congruencia entre el decir y el vivir llevada hasta las últimas consecuencias, la muerte, el manejo de la ironía como descubrimiento de la ignorancia, la imposibilidad de llegar a conclusiones certeras y absolutas; el reconocimiento de que importa más la persona del maestro que las preguntas mismas, la admisión implícita de que en todos los hombres existe un deseo innato del bien, el valor absoluto de la intención moral y la filosofía elaborada no desde la palestra, sino desde el diálogo en el banquete. Como puede apreciarse, es un modelo completo, complejo y difícil, pero profundamente humanizado. Es, en suma, un modelo educativo orientado a asumir que la filosofía debe convertirse y convertirnos, más que a una forma, como afirma Hadot, a un proyecto de vida en la medida que posee una dimensión no sólo retrospectiva, sino prospectiva.

En contraposición a esta propuesta de la filosofía como forma de vida, hoy esta disciplina se asume como discurso técnico emitido para especialistas o aprendices en el que se abordan temas y problemas especializados. Los filósofos hoy son profesionales

cuyo valor se juzga no a partir de la congruencia de vida, sino por la carga académica, como la producción de libros que se pueda medir. Para los efectos educativos de nuestro tiempo, importan ambas cosas: la producción de trabajos académicos, la enseñanza, la formación de otros, es decir, la transferencia de conocimientos y la vida conforme a principios filosóficos. Como diría Hadot, una física vivida, una lógica vivida, una ética vivida.

## **La filosofía como desarrollo de habilidades**

Ya hemos señalado que la enseñanza tradicional de la filosofía ha estado centrada en la historia de las ideas o en el contenido de las doctrinas filosóficas. Una posibilidad didáctica alternativa es la enseñanza de las habilidades de pensamiento aplicadas a la reflexión y a la creación filosófica.

Todo proceso de enseñanza aprendizaje inicia mediante las operaciones de pensamiento básicas, tales como el análisis, la síntesis, la formación de conceptos, la formulación de hipótesis, la aplicación de principios a nuevas situaciones y la identificación de las relaciones entre causa y efecto. Dichas operaciones constituyen nuestro primer acercamiento al mundo, a la vez que representan los primeros esbozos de la puesta en práctica de operaciones de superior complejidad. A partir de ellas podemos desarrollar competencias y habilidades que pueden aplicarse de manera diversa. No existen acuerdos uniformes en torno a su definición y por ello, se trata de nociones son controvertidas, pero de alguna manera se considera que las competencias son aprendizajes y comportamientos que integran y articulan los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y las posibilidades de transferencia a otros. Las competencias son desempeños mensurables, expresión de resultados, objetivos alcanzados, en tanto que las habilidades son momentos, pasos o facetas parciales, que conducen a los resultados totales. Por ejemplo, es competente el arquitecto que entrega la casa de acuerdo a lo convenido en tiempos y presupuestos, con calidad y acabados, con solidez y funcionalidad; pero para lograrlo se requiere ser hábil en el manejo del personal, se debe tener conocimiento del ramo de materiales y habilidad para efectuar los trámites legales, etcétera.



Autores como Nordhoug propusieron una tipología de competencias definida en términos de combinaciones con especificidad de tarea, de firma e industria. Las primeras hacen referencia a los desempeños y objetivos que debe alcanzar un trabajador manual, intelectual o de otro tipo, en la realización de cometidos muy puntuales, como el ensamblaje de computadoras en una maquiladora. Las competencias de industria constituyen desempeños y alcances de objetivos en cometidos generales que se realizan similarmente, como el vaciado de metales en una industria siderúrgica. Finalmente, las competencias de firma constituyen desempeños objetivos que de manera privativa obedecen a modelos de productividad que cada empresa desarrolla de manera exclusiva. Todas ellas son competencias intelectuales, de trato humano, operativas, manuales o de alguna otra naturaleza. Por razón del origen, la noción de competencia ha sufrido rechazos que desde la lógica de la empresa constituyen oportunidades para obtener del trabajador el mayor beneficio. Pero desde la óptica del propio trabajador, las competencias son aprendizajes, dominios, conocimientos, que se quedan como acervo personal aún cuando se separa de la empresa.

La idea de competencias, o más directamente, de habilidades en el ámbito de la filosofía puede sonar sumamente extraña. No lo es tanto si reconocemos que la reflexión, la creación filosófica, la generación de categorías de pensamiento, la producción literaria o la armazón de doctrinas se efectúan mediante el concurso de habilidades que exceden los alcances de las operaciones de pensamiento y sin duda, de las habilidades académicas como la comprensión profunda de textos complejos. Por ello una manera de responder a la pregunta clásica kantiana ¿enseñar filosofía o enseñar a filosofar?, que es una manera de preguntarnos ¿cómo se hace filosofía?, sólo tiene una respuesta: desarrollar habilidades de pensamiento aplicadas a los temas y problemas de esta disciplina. ¿De qué hablamos? De habilidades de pensamiento lógico, analógico, analítico, sintético, sistémico, crítico, de análisis simbólico, hermenéutico, de acercamiento con extrañeza, de construcción metafórica y de aforismos, o de construcción de categorías de pensamiento. Particularmente abordemos esta última y queda abierta, para una segunda oportunidad, abordar las demás.

## Habilidades de construcción de categorías de pensamiento

La enseñanza de la filosofía ha encontrado en el seguimiento de las categorías de pensamiento una vía favorita para comprender las doctrinas. Así, el seguimiento del significado analógico e histórico de categorías como sustancia, alma, idea, Dios, materia, conocimiento, duda metódica, espacio, tragedia, etcétera, ofrece la posibilidad de reconocer los múltiples y diversos segmentos de realidad que han ido aprehendiendo en el tiempo.

Las categorías de pensamiento son construcciones epistemológicas orientadas a aplicaciones hermenéuticas; es el caso de las nociones de espíritu apolíneo y espíritu dionisiaco, con las cuales Nietzsche cuestiona el dominio socrático y cristiano de un deber que cancela la posibilidad de la vida como afirmación y voluntad. Junto a ello, el pensador alemán nos enfrenta a la necesidad de cuestionar la moralidad de su tiempo y nuestro tiempo, no por deseos de caer en actos licenciosos, sino para reconocer que entre el deber ser y el querer, media la libertad humana. Por otra parte, la comprensión de la cultura en la que el hombre es a la vez agente activo y pasivo, transita necesariamente por la aplicación de habilidades de construcción simbólica, o mejor, de comprensión de las urdimbres de significado que se concentran en núcleos semánticos y semióticos de diverso orden. Por ello todo deseo de comprensión de la cultura debe pasar por el decantado de *Así hablaba Zaratustra*.<sup>10</sup> Cada uno de nosotros es Zaratustra en la medida que comprendemos el mundo de manera mediatizada por el símbolo y el significado. Como es natural, las obras de Nietzsche no son las únicas sino que otros muchos pensadores han creado categorías de pensamiento, pero la función didáctica radica en hacer comprender que dichas categorías no tienen una pura dimensión semántica y arbitraria, sino que son ideadas para aprehender realidades, resolver problemas conceptuales o fácticos o bien, para efectuar revisiones críticas de la cultura, en suma, que su identidad y vocación es epistemológica y ontológica. Confiamos en que desde esta perspectiva los alumnos podrán cobrar interés en las categorías de pensamiento, en los contextos históricos de su aplicación y en su evolución analógica e histórica. Comprendiendo que las categorías de pensamiento cumplen funciones específicas

---

10. Romero Morett, M. Agustín, *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 2006. p. 206.

ineludibles, lo mismo en la filosofía, que la ciencia y en la tecnología, e incluso en la vida cotidiana. Con ello, los estudiantes descubren la necesidad de trabajar académicamente con los sentidos unívocos, equívocos y analógicos de los términos diferenciándolos cabalmente.

## A la manera de conclusión

La pregunta usual de los estudiantes de bachillerato, ante la disciplina que nos ocupa es ¿para qué sirve la filosofía? Aún los alumnos de la licenciatura, que la eligen libremente y que se arriesgan a vivir con ella y de ella, sufren las continuas dudas; les queda claro el interés conceptual, les agrada conocer la evolución del pensamiento e identificar la especificidad de cada pensador, pero todo ello, finalmente, ¿posee algún sentido profesional, laboral, como forma de subsistencia? Los estudiantes de congregaciones religiosas que en conjunto alcanzan varios cientos, de alguna manera reconocen que la filosofía es, si no la sierva de la teología, por lo menos cierto antecedente; sin embargo, los estudios de teología rápidamente les envuelven en una lógica argumentativa distanciada de la filosófica y, en la práctica pastoral pocas veces vuelven a recordarla. Así, entre las preguntas, las dudas y el olvido, la filosofía parece reducida a un tránsito más o menos relevante pero efímero. Paradójicamente, en algunas instituciones tecnológicas se han desbordado el interés por las humanidades y por su enseñanza; y en los hospitales por ley deben formarse comités de bioética. Las empresas por su parte, en sus programas de capacitación del personal incluyen cursos sobre formación en valores y cada vez es más evidente la necesidad de articular la filosofía a otros campos disciplinares y profesionales, como la administración, la política, la obra pública, la tecnología y las ciencias duras. Por nuestra parte, profesores, tenemos el reto de descubrir, visualizar y construir una visión prospectiva de la filosofía, so pena de que la tradición quede encadenada en ella misma, como objeto perdido en el desván de los objetos de la historia.





# APRENDER LA FILOSOFÍA Y APRENDER A FILOSOFAR

Julián Molina Zambrano<sup>1</sup>

**Resumen:** Lo que intentamos hacer en este trabajo es desarrollar algunas implicaciones que se siguen de dos maneras de entender la enseñanza de la filosofía. Distinguimos entre el aprender la filosofía y el aprender a filosofar. La primera se orienta a entender los contenidos filosóficos de un autor o una escuela. La segunda, enseñar a filosofar, busca que el participante se interese en aprender a pensar por él mismo en dos aspectos fundamentales. El primero, el teórico, consiste en la formulación de un discurso coherente donde se plantea un problema con un intento de solución, lo que da pie al desarrollar de ciertas habilidades y competencias. El segundo, el práctico, suscita la reflexión con la intención de formar, y, a través de ella, concretar un compromiso con un modo de vivir o una elección de vida. Por el acto del filosofar del hombre, el ejercicio de un pensamiento libre, se asegura la *philosophia perennis*.

**Palabras claves:** Enseñanza, filosofía, filosofar, competencias, habilidades, reflexión.

---

1. Licenciado, maestro y candidato a doctor en filosofía. Calificación de Competencia Laboral: Diseño e Impartición de Cursos, CENEVAL Profesor del Departamento de Filosofía, CUCSH-UdeG, UNIVA e Instituto Franciscano de Filosofía. Publicación: “Filosofía y Violencia”, *Revista Piezas*, no. 1, 2005.

“... esta perversión de la enseñanza filosófica que consiste en tomar por objeto documentos, textos o curiosidades diversas, en lugar de problemas”<sup>2</sup>

Jacques Muglioni

El tema de la enseñanza filosófica es sumamente complejo ya que nos remite necesariamente a una serie de cuestiones como los fines de la educación, la naturaleza de la filosofía, el tipo de ser humano que se desea formar, los contenidos del programa, la posición frente a la política del Estado, etc. Cada uno de estos temas es denso y discutible, aunque todos ellos están íntimamente relacionados. Consideremos las siguientes preguntas: ¿cómo es posible educar<sup>3</sup> a un ser humano si no se conoce su naturaleza?, ¿cuáles son las tareas y los contenidos que pueden coadyuvar en la formación del educando si no se tiene claridad en los propósitos y las metas?, ¿se busca un ciudadano conformista o participativo, si no revolucionario, ante nuestra situación social?, y en el contexto de la globalización, ¿qué clase de educación se requiere para que nuestros profesionista sean más competitivos?

Tomemos por ejemplo a Jean-Jacques Rousseau quien, en su *Emilio o tratado de la educación*, se propone dos tareas: conocer la naturaleza del ser humano y, en función de ella, establecer las condiciones que favorezcan la educación de un niño a fin de que llegue a ser un hombre en el sentido más elevado de la palabra.<sup>4</sup> Manteniendo la concepción de que la libertad es la esencia de la naturaleza humana, Rousseau orientará la educación del hombre a esta finalidad. El hombre libre es capaz de llevar a cabo un **proyecto de vida**, de tal suerte que la forma de vivir que ha elegido autónomamente

---

2. J. MUGLIONI, “Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?”, en *Les Études Philosophiques*, no. 3, 1979, p. 291.

3. La palabra “educación” tiene su origen en dos verbos latinos: *educare* y *educere*. El primero significa: formar, hacer que entre en, disciplinar por medio de la educación; y el segundo: conducir de ... a ..., conducir fuera de sí, hacer salir de, abrirse, manifestarse. Cfr. *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*, París, Dictionnaires Le Robert, primera edición, 1996.

4. “Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana... Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle. Saliendo de mis manos no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será en primer lugar hombre, todo lo que un hombre debe ser”. J.-J. Rousseau, *Œuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau*, tomo IV, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, París, 1969, p. 252.

respete tres condiciones: las leyes de la naturaleza, las costumbres morales y la ley civil. El plan del libro está trazado: señalar los mecanismos de la perversión o corrupción de la libertad y las recomendaciones pertinentes a fin de guiar su modo de vivir a su realización o perfección (*per-factum*, literalmente “muy bien hecho”).<sup>5</sup>

Si el hombre es esencialmente libertad, entonces su educación tiene que ser para la libertad. El pensamiento rousseauista se desarrolla en tres niveles: libertad de movimiento en el niño para que conozca la naturaleza y fortalezca su desarrollo físico, liberación de las pasiones que dañan la convivencia humana en la adolescencia o lo que es lo mismo **libre de vicios** y **libre para** ser virtuoso, y libertad del adulto para participar en la conformación de la ley civil y su respeto (obedeciendo a la ley no obedecen a nadie más que a él mismo que la ha gestado).

Cada uno de nosotros, aunque participamos de la misma naturaleza humana, nos realizamos en y somos responsables de **un determinado-modo-de-ser-humano-en-el-mundo**. Es probable que el hombre sea, desde la perspectiva ontológica, un ente constituido por una unidad sustancial de cuerpo y alma. Pero lo que en realidad le interesa es su manera de existir. El hombre de la excelencia se compromete con una forma de vida, para lo cual aplica todo su esfuerzo y moviliza todos sus recursos a su alcance. El ser humano **trasciende** precisamente a través de la elección y realización de su modo de vivir. Consideremos la seriedad con que llevaron a cabo sus vidas, personas como Sócrates, Jesús Mesías<sup>6</sup>, Napoleón, Chopin, el Che Guevara. Es en este contexto, donde la enseñanza de la filosofía adquiere todo su sentido. ¿Cómo es posible que un curso de filosofía pueda contribuir en los participantes de cualquier edad<sup>7</sup>, a reflexionar no sólo en su propio proyecto existencial, en las aspiraciones que anhelan y los medios adecuados, sino también en el destino de la humanidad?

---

5. Cfr. Molina Zambrano, J. “La noción de libertad en el *Émile* de J.-J. Rousseau”, en *El Saber Filosófico*, Siglo XXI, México, 2007.

6. La Palabra que comunica la Vida a todo humano que “se inspire” en Ella.

7. En la actualidad, no sólo ha aparecido una nueva disciplina que pretende llevar la reflexión filosófica a los niños, sino que también vemos, con más frecuencia, adultos, profesionistas y jubilados inscribirse en materias de índole filosófica.

Desde esta perspectiva se impone la distinción entre aprender la filosofía y aprender a filosofar. La primera hace énfasis en la manera como han filosofado los grandes pensadores de la humanidad: Platón, Aristóteles, san Agustín, Kant, Hegel, etc. En este tipo de cursos se tiene la intención de determinar los problemas que aquéllos formularon, si son relevantes, si no son inmaduros o si son inconsistentes (pseudoproblemas); se analizan con lupa las soluciones; se discuten los argumentos que justifican las soluciones; se critican los principios y supuestos; se busca elucidar las nociones que intervienen, etc.

La segunda, aprender a filosofar, enseña a pensar de manera radical. Se trata de aprender a pensar por uno mismo procurando llegar al fundamento o raíz<sup>8</sup>. Pero, ¿cuál es el tópico que se pretende reflexionar? Esta respuesta sólo puede darse como una expresión de la libertad personal. Cada uno elige y se compromete con sí mismo. La filosofía es el resultado de un **pensamiento libre**. Así pues, una cosa es entender el contenido filosófico de un determinado autor y otra cosa es que una persona determine libre y conscientemente los temas de su propio interés, los cuales invariablemente le llevarán a reflexionar sobre su vida y los problemas que desea superar.

Ahora bien, estas dos concepciones de enseñar la filosofía no rivalizan todo el tiempo, ya que llegan a confluír en el caso que un individuo haya comprometido su proyecto vital con la comprensión de la obra de los filósofos clásicos. De hecho, la mayor parte de los estudiantes de filosofía optan libremente por los estudios filosóficos al considerar que ellos tienen un rol importante en sus vidas. Pero no es el caso para la mayoría de las personas. A ellas les interesa más bien clarificar el sentido de sus vidas, pero a un paso se encuentra la cuestión de la humanidad. Es aquí donde la enseñanza de la filosofía puede jugar un rol de suma importancia.

¿Hay algo más importante que la vida? ¿Acaso los seres humanos no se concentran en su proyecto existencial? ¿Cuál es el sentido del principio délfico, conócete a ti mismo si no es el descubrimiento de un modo de ser en el mundo? ¿Buscar en el interior para

---

8. "... la filosofía es una ciencia de los fundamentos. Donde las otras ciencias se paran, donde ellas no preguntan y dan mil cosas por supuestas, allí empieza a preguntar el filósofo". Bochenski, I. M., *Introducción al pensamiento filosófico*, Herder, Barcelona, 1992, p. 31.



conocer la Verdad, en san Agustín, no es encontrar la fuente de la VIDA? ¿Por qué hacer entonces de un curso de filosofía algo extraño a nuestra vida? Pierre Hadot nos recuerda que el discurso filosófico no es la filosofía, al menos no lo fue en la Antigüedad. La filosofía propiamente dicha, al menos en su origen, marcaba la pauta de una conversión de vida por medio de **un pensamiento libre**.

Los cursos de filosofía fracasan básicamente por la falta de interés de los participantes. Los contenidos del programa filosófico les parecen irrelevantes para sus vidas, “no les dice nada”, no les “mueve” nada. ¿Cómo evitar que los alumnos maldigan la filosofía? La respuesta radica en el compromiso de profesores y alumnos. Por un lado, el profesor debe hacer uso de sus habilidades filosóficas y pedagógicas. Si el problema a tratar en clase no es en primer lugar un problema para el profesor, menos lo será para los alumnos. Tiene que ser también un problema para los alumnos de tal forma que lo hagan suyo. Para ello se requiere de una elevada dosis de convencimiento. El *pathos* debe contagiar al auditorio: “El que una vez haya entrado en contacto con un auténtico filósofo, se sentirá siempre atraído por [la filosofía]”<sup>9</sup>.

La cuestión no se reduce a enseñar simplemente a un alumno cómo hacer algo o qué información debe retener, sino también en movilizar una serie de recursos de persuasión para que el participante reconozca que vale la pena esforzarse por aprender, que **tiene sentido su actividad** y sobre todo, que su proyecto de vida depende él mismo. Esto es uno de los aspectos más descuidados en el ámbito educativo. No pocos profesores efectúan su labor educativa con la falsa creencia que el pensamiento puede ir del maestro al alumno. Ésta es una especie de pedagogía “mágica” que curiosamente sigue en vigencia.

Si el facilitador carece de recursos persuasivos, difícilmente los participantes se comprometerán en las tareas educativas. Es preciso que no sólo la enseñanza filosófica, sino todo aprendizaje despierte y alimente constantemente la curiosidad por el saber tal y como lo fue en su origen. En efecto, Aristóteles afirma al inicio de su *Metafísica* que todos “los hombres desean por naturaleza saber” (985<sup>a</sup>). El hombre encuentra

---

9. Bochenski, I. M., *op. cit.*, 33.

placer y satisfacción en el conocimiento. Pero el maravillarse o sorprenderse no se da instantáneamente, sino que se requiere de la destreza y pericia del profesor.

La vocación del profesor de filosofía consiste en incorporar individuos no-filósofos a la comunidad de los filósofos. Para ello requiere, repitámoslo una vez más, de una buena carga de persuasión para despertar esta curiosidad por la filosofía: el participante debería llegar al punto de **querer aprender** lo que se le ofrece. Enseñar es fácil cuando los alumnos saben que vale la pena aprender, así tendrán brío para reflexionar y pensar por sí mismos. Heidegger señala correctamente que enseñar significa ofrecer a los asistentes la oportunidad de aprender<sup>10</sup>. Pero esta oportunidad debe ser efectiva y real, sino inducida. Un curso de filosofía es la ocasión para hacerla atractiva.

Si se logra despertar el interés, la sorpresa o la curiosidad por un tema filosófico, entonces se está en condiciones de que el participante realice su mejor esfuerzo por pensar por él mismo, reflexionar de manera radical o sencillamente filosofar. Esto es lo que precisamente han realizado los grandes pensadores de la filosofía. En efecto, cada filósofo no ha hecho sino reflexionar en una serie de problemas de su interés y ha intentado solucionarlos con base en un conjunto de supuestos, creencias y valores que conformaban su concepción del mundo. Libremente cada filósofo eligió y se comprometió con el filosofar.

¿Cómo ha sido la enseñanza filosófica? Podemos destacar tres momentos. Comenzó por realizarse bajo la forma de diálogo: “Se trataba siempre de responder a una cuestión, cuestión planteada por un alumno, o al contrario por el maestro, Sócrates por ejemplo, para obligar al alumno a comprender todas las implicaciones de su propio pensamiento. Esta cultura de la ‘cuestión’ subsistió aún en la escolástica de la Edad Media”<sup>11</sup>.

También en la Antigüedad, probablemente después del primer siglo de nuestra era, se introdujo la modalidad de explicar y comentar los textos de Platón, de Aristóteles,

---

10. Heidegger, M., *Qu'est-ce qu'une chose?*, Gallimard, p. 84-85. En J. MUGLIONI, “Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?” En *Les Études Philosophiques*, no. 3, 1979, p. 300.

11. Hadot, P., *La philosophie comme manière de vivre*, Albin Michel, París, 2001, p. 92.

de los estoicos y de los epicúreos. Pero como la ha señalado “Hans Georg Gadamer, estos comentarios son también cuestiones planteadas al texto”<sup>12</sup>.

En la actualidad se hace hincapié en el ejercicio reflexivo y al mismo tiempo, en la aprensión de una cultura filosófica: “Estas dos finalidades están substancialmente unidas. Una cultura no es propiamente filosófica más que en la medida que se encuentra constantemente investida de problemas y en el ensayo metódico de sus formulaciones y de sus soluciones posibles; el ejercicio del juicio no tiene valor si no se aplica a contenidos determinados y que son aclarados por el saber de la cultura”<sup>13</sup>.

La enseñanza filosófica entendida como el ejercicio reflexivo se remonta sin lugar a dudas a Kant, quien en la *Crítica de la razón pura* escribe: “entre todas las ciencias racionales (*a priori*) sólo las matemáticas pueden ser aprendidas; pero jamás la filosofía... por cuanto en lo que concierne a la razón, no se puede hacer más que aprender a *filosofar*”<sup>14</sup>. Para el último filósofo ilustrado, aprender la filosofía sería formar mi razón en un pensamiento extraño al mío. En cambio, aprender a filosofar es ejercitar la propia razón, darse la oportunidad de reflexionar a partir de principios (*ex principiis*) con los cuales se puede criticar, aceptar o rechazar cierto contenido: “No se puede hacer más que aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón en la aplicación de sus principios generales a ciertas tentativas que se presentan, pero siempre con la reserva del derecho que tiene la razón de rebuscar estos principios mismos en sus fuentes y a confirmarlos o rechazarlos”<sup>15</sup>.

No olvidemos que para Kant sólo existe la **idea de la filosofía** como una ciencia posible que no es dada en ninguna parte. Se trata de un ideal regulador. Lo que cuenta es el ejercicio libre de la reflexión para tratar los “fines esenciales de la razón humana”. Sólo quien se aplica a ello, merece llamarse “filósofo”. Y no hay fin más elevado que el “destino total del hombre”.

---

12. *Ibid.* p. 93.

13. *Programmes des Lycées. Philosophie*. B.O. No 7, 01 de septiembre de 2005, p. 30.

14. Kant, I. *Crítica de la razón pura*, Porrúa, México, 1982, p. 361-362.

15. *Ibid.* p. 362.

Es claro que el denominador común de la enseñanza filosófica es la resolución de problemas y el acto de filosofar. Sin embargo, debemos indicar que no todo problema es un problema filosófico. Cuando el hombre es movido a interrogarse, se debe a la curiosidad o a la duda<sup>16</sup>. Con una pedagogía que se reclame libre, el profesor organiza su reflexión personal en torno a un problema, el cual se distancia del pensamiento y del lenguaje común y luego de un análisis de sus componentes, formula respuestas apropiadas. Desde luego que también puede centrarse en el análisis y la crítica de cierta respuesta.

Un problema se conforma generalmente de dos proposiciones contrapuestas, de tal suerte que una se opone a la otra. Un ejemplo de problema cotidiano sería el deseo de abrir una lata sin tener el instrumento adecuado. La vida ordinaria tropieza con esta clase de dificultades y procura superarlas. De manera análoga, en la enseñanza filosófica se pueden formular problemas o retomarlos de su propia tradición, *v. gr.*, ¿el Estado garantiza la libertad o la restringe? La primera tarea consiste pues en hacer patente que nuestras ideas, pensamientos, cierta teoría o discurso, contienen dificultades.

Sin embargo, hay problemas que plantean a su vez otros problemas, otros se suprimen definitivamente con su solución, algunos se superan bajo determinadas condiciones y de otros se sabe que son insolubles. La formulación de un problema significa la primera conquista de la reflexión. Bergson diría que en filosofía hay “buenas cuestiones” y Jaspers agregaría que “las cuestiones son más importantes que las respuestas”.

Como hemos visto, la tradición filosófica ha privilegiado la ruta de la cuestión-solución y es en este contexto donde se desarrollan las habilidades y competencias de los alumnos que se incorporan. En la actualidad, las corrientes pedagógicas que se inspiran de los éxitos en Australia<sup>17</sup>, no hacen sino corroborar la tradición filosófica:

---

16. Para Ch. S. Peirce, la duda nos provoca un estado de malestar y nos hace incapaces de actuar. Por ello nos vemos obligados a buscar una respuesta a fin de superar el malestar y remplazarlo por un nuevo estado de creencias.

17. Cfr. Álvarez L., “La Educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas”, en *Las nuevas competencias en la educación*, *Didac* no. 36, p. 27.

“La educación basada en competencias se fundamenta en un currículum que se base en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas que los aborde de manera integral”<sup>18</sup>.

Quizás, esta moda pedagógica se haya inspirado en la obra de Thomas S. Kuhn, *La Estructura de las Revoluciones Científicas* de 1962, donde se concibe la práctica científica como una actividad de solución de problemas<sup>19</sup>. Desde esta perspectiva, se espera que los profesionistas o futuros investigadores hagan de su actividad una empresa de solución de problemas, o, como dice Ian Hacking, que “hagan lo mismo y mejor”. Un médico, un abogado, un ingeniero, etc., debe ser competente en su ámbito para ofrecer un servicio de calidad: “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, *que puede resolver los problemas...* y que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”<sup>20</sup>.

Pero, ¿cuáles son las competencias que debe incorporar un alumno inscrito en un curso de filosofía? Filosofar, pensar por uno mismo, suscita la aparición de ciertas habilidades. Podemos distinguir ocho, sin pretender que ellas sean exhaustivas. (1) **La inteligibilidad**, que consiste en comprender las nociones con las cuales se plantea el problema y su solución, la relación entre ellas y su sentido. Por ejemplo, la elucidación que Platón hace del conocimiento: la definición tradicional del saber. Sería un error creer que esta tarea se reduzca a una búsqueda en el diccionario; por el contrario, con ello se delimita el marco conceptual o teórico dentro del cual se trabajará. (2) **La argumentación**, que procura defender o criticar una tesis o solución, ya sea

---

18. Tinoco, M., “Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior: ANUIES”, en *Las nuevas competencias en la educación II*, *Didac* no. 37, p. 34. [El subrayado es nuestro].

19. “La práctica científica se orienta básicamente a solucionar problemas en los niveles teóricos, metodológicos, prácticos e incluso en el desarrollo de nuevos instrumentos y técnicas de investigación”. Molina Zambrano, J., “Algunas consideraciones sobre la educación de posgrado desde la perspectiva de la investigación científica”, en Primer Encuentro: los Retos del Posgrado en la Educación, organizado por la Secretaría de Educación Jalisco, el 20 de octubre de 2006.

20. Reynaga, S., “Competencias Educativas integrales”, en *Las nuevas competencias en la educación II*, *Didac* no. 37, p. 36. [El subrayado es nuestro].

ofreciendo razones para aceptarla ya sea señalando porque no se debe admitir. (3) **La ejemplificación**, esto es, la capacidad de proponer un ejemplo concreto que ayude a explicar la tesis o un modelo que comparta las mismas propiedades indicadas en la definición o teoría; también la capacidad de ofrecer contra-ejemplos que las invalide, *verbi gratia*, el famoso contra-ejemplo de Gettier a la definición tradicional del saber. (4) **La generalización**, a partir del análisis de un caso o ejemplo concreto se determinen sus propiedades. (5) **La comparación** de dos o más posturas, señalando sus fortalezas y debilidades. (6) **La revisión** de una tesis en relación a sus consecuencias (aspectos positivos y negativos) y a la luz de algunas objeciones que se le plantean. (7) **La creación** o imaginación, que consiste en el talento para producir nuevas soluciones a las ya dadas. (8) **La comunicación del pensamiento**: discursiva o dialógica. Las competencias señaladas arriba deben reflejarse en un trabajo escrito, en un diálogo o en un debate, a fin de reconocer o eliminar cierta postura.

Por último, es preciso recalcar que el filosofar también implica reflexionar sobre el propio proyecto existencial. Los profesores no deben descuidar este aspecto y propiciar una reflexión que intente culminar con un compromiso, con un cierto modo de vida: “Filosofar es, ante todo y sobre todo, afrontar el problema de la vida, y la filosofía verdadera es la solución racional al problema de la vida”<sup>21</sup>. En este sentido P. Hadot ha subrayado la importancia que tuvo para la filosofía los “ejercicios espirituales”, los ejercicios de pensamiento, a fin de cambiar la mentalidad y transformar la manera de comprender la vida. Desde esta concepción, la filosofía debe ser, como lo fue en sus inicios, una **protréptica** (del verbo griego *pro-trepein*, cambiar, dirigir)<sup>22</sup>.

En este caso, el profesor ya no debe buscar tanto informar al participante, sino de producir en él un efecto formativo, una preocupación por su vida y la de los demás, así como de su entorno: “sería necesario proponer una nueva ética del discurso filosófico, gracias a la cual se renunciaría a tomar uno mismo como fin en sí, o, peor aún, como

---

21. Ferro, C., *Breve introduzione alla storia della filosofia*, en P. Dezza, *Introducción a la filosofía*, Porrúa, México, 1989, p. 13.

22. Se puede traducir también como exhortación. Recordemos que Aristóteles redactó su *Protréptica* para el rey de Chipre, Temisón, a fin de recordarle que la felicidad no consiste en poseer riqueza sino en “disponer” el alma de cierta forma.

medio para exhibir la elocuencia del filósofo, sino convertirse en un medio de superarse a sí mismo y acceder al plan de la razón universal y la apertura a los otros”<sup>23</sup>.

El filosofar comprende dos formas de ejercer el pensamiento: una teórica y otra práctica. La primera busca la elaboración de un discurso coherente donde podemos apreciar el planteamiento de un problema y su solución, construyendo así un sistema teórico “impecable” y coherente. La segunda, ya casi olvidada en nuestros días y relegada a la religión, pretende propiciar por medio de la reflexión una elección de vida, un compromiso vital. Sólo por el acto de filosofar, con todas sus implicaciones que hemos tratado de caracterizar, la filosofía seguirá siendo perene: *philosophia perennis*.

---

23. Hadot, P., *La philosophie comme manière de vivre*, Albin Michel, París, 2001, p. 102-103.







# EL DOCENTE Y LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: EJEMPLIFICACIÓN A PARTIR DE LA RELACIÓN KANT-HEGEL

Alejandro Fuerte<sup>1</sup>

## 1. Introducción

Pensar en torno a la “didáctica de la filosofía” implica tener una idea directriz de lo que son tanto la “didáctica” como la “filosofía”. En torno a la idea de “didáctica” hay que centrar la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo transmitir contenidos y desarrollar habilidades en los alumnos? Más aún: ¿cuáles son las características específicas de los contenidos filosóficos y de las habilidades que es necesario desarrollar para la apropiación de los mismos? Para estar en condiciones de dar respuesta a las anteriores preguntas, hay que indicar que la didáctica, entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere para su adecuada elucidación de un determinado *planteamiento epistemológico*. Si el proceso del conocimiento se constituye de tres elementos –sujeto, objeto y la relación entre ambos- entonces: ¿quién es el sujeto? ¿Cuál es el objeto? ¿Cómo se establece la relación entre el sujeto y el objeto? En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno es el sujeto de conocimiento; los contenidos son el objeto y el docente funge como *mediador* en la relación entre el sujeto y el objeto. De hecho, es el profesor como mediador a quien corresponde establecer las estrategias adecuadas para que el alumno se apropie o asimile los contenidos. Por lo demás, la apropiación de los contenidos filosóficos exige del desarrollo de ciertas habilidades específicas como son: la ubicación de un autor en su contexto histórico-filosófico, la comprensión en el

---

1. Maestro y Licenciado en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Ha sido docente en distintas instituciones: U de G, IFF, IFFIM, ITESO, UMG. Algunos de los cursos que ha impartido son: Lógica Simbólica, Análisis Valorativo de Textos, Gnoseología, Historia de la Filosofía (Griega, Moderna, Contemporánea), Seminarios de Autores (Aristóteles, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger). Actualmente es profesor del Depto. de Filosofía de la U de G y de tiempo fijo en el IFFIM.

planteamiento de los problemas, la elucidación del significado de los términos, el análisis de argumentos, la comparación entre autores y la capacidad de síntesis.

Con respecto a la “idea” de filosofía, se parte aquí del supuesto de que la filosofía es un *diálogo* entre pensadores en torno a “las cosas mismas”. Es decir, se parte de una visión fenomenológico-hermenéutica de la filosofía. Siguiendo a Hans-George Gadamer, si la *comprensión* es una «fusión de horizontes» -esto es, un diálogo entre el horizonte del pasado y el horizonte del presente<sup>2</sup> - entonces, la filosofía no es un vestigio del museo como algunos la quieren presentar –parafraseando a Nietzsche, se podría decir que “La filosofía ha muerto”- sino un ejercicio racional que tiene como fin la comprensión de la situación humana como ser histórico y finito. Desde esta perspectiva, el estudio de los autores clásicos es el medio para pensar a partir de ellos y más allá de ellos en torno a los asuntos que conciernen a la existencia del hombre: el ser, los valores, la verdad, el conocimiento, el sentido de la historia, etc.

Dadas las anteriores ideas de “didáctica” y de “filosofía”, en este artículo propongo un ejercicio en el que se ilustren los anteriores supuestos desarrollando una serie de planteamientos y propuestas en el estudio de dos autores clásicos, a saber, Kant y Hegel, de manera que algunas de las preguntas claves serían las siguientes: ¿qué estrategias puede implementar el profesor de filosofía para facilitar la comprensión del alumno en torno a Kant y Hegel? ¿Cuáles temáticas pueden funcionar como *hilos conductores* para una adecuada comparación entre ambos autores? ¿Cuáles son los *conceptos centrales* que permiten, por un lado, entender lo peculiar y específico de estos autores, pero que al mismo tiempo nos conducen a pensar la *diferencia* entre ambos? Tal es el juego de preguntas que orientan las siguientes reflexiones.

Dividiremos la exposición con orientaciones en torno a la relación que el docente establece con el “sujeto” y el “objeto” respectivamente; cabe decir que la división propuesta es meramente analítica, pues, en el proceso de enseñanza-aprendizaje ambos elementos son indisolubles.

---

2. Gadamer, Hans, George, *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme, Salamanca 1992, p.111.

## 2. El sujeto de conocimiento

La perspectiva gnoseológica que aquí se adopta en torno al sujeto, sostiene que éste no es un receptor pasivo del objeto de conocimiento. En el estudio de la filosofía se requiere de un papel activo por parte del sujeto. En este sentido, si la función del docente es la de mediar entre el sujeto y el objeto, entonces: ¿qué estrategias puede implementar éste con el propósito de que sea el alumno el que se ejercite en la actividad de pensar? Algunas de tales estrategias pueden ser: la activación de los conocimientos previos del alumno en torno al tema; la formulación de preguntas según el nivel de comprensión del alumno; y la apropiación de los contenidos mediante el desarrollo de habilidades como la capacidad de análisis y síntesis. Enfoquemos cada una de las estrategias sugeridas ejemplificadas por la relación Kant-Hegel.

Por «conocimientos previos» designo lo que el alumno sabe o cree saber en torno al tema<sup>3</sup>. En un primer momento, el docente tiene como función *determinar el nivel medio de precomprensión* de los alumnos en relación con la temática que se va a enfocar. Así, si en un curso de Kant y Hegel se toman como hilo conductor las relaciones entre la gnoseología y la metafísica, entonces, algunos de los conocimientos previos serían:

a) la comprensión de algunos problemas de *Gnoseología*, por ejemplo: la posibilidad del conocimiento, el origen del conocimiento, la esencia del conocimiento, los tipos de conocimiento, y los criterios de verdad<sup>4</sup>. Es decir, lo primero es situar algunas cuestiones básicas de la teoría del conocimiento, de manera que el alumno tenga familiaridad con conceptos como: dogmatismo, escepticismo, racionalismo, empirismo, etc. Estos antecedentes permiten situar al alumno en el tipo de problemas que Kant va a enfocar desde su original postura en la *Crítica de la Razón Pura* (1881).

---

3. A propósito de la diferencia entre “creer” y “saber”, sigo a Luis Villoro y su texto *Creer, saber, conocer*, XXI, México, DF, 1987. “Saber” se define como “creencia verdadera y justificada” –la creencia es verdadera *por* las razones que el sujeto aporta en la justificación-. A diferencia del saber que implica creer, se puede decir que el creer no implica el saber, pues, se puede tener una creencia verdadera sin tener las pruebas que justifiquen su verdad. Esto último equivale a decir que se puede tener una creencia verdadera por mera casualidad.

4. Hessen, Johannes, *Teoría del conocimiento*, Espasa-Calpe, México, DF, 1996.

b) En estrecha conexión con lo anterior se encuentra el conocimiento de los alumnos en torno a la *Historia de la Filosofía Moderna*. Es evidente que sin las bases que ofrece dicho curso, no es posible emprender el estudio de Kant y, menos aún, el de Hegel. De este modo, hay que ver cómo han asimilado los alumnos la temática en torno a autores como Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz –esto del lado racionalista–; Locke, Berkeley y Hume, del lado empirista.

Así, para poder introducirnos en el pensamiento de Kant, es conveniente enfocar la tensión que hay entre la física determinista de I. Newton y la crítica al concepto de “causalidad” emprendida por D. Hume. En efecto, si la tesis determinista se apoya en el concepto de causalidad y si éste es una asociación psicológica –producto del hábito o costumbre como sostiene Hume–, entonces, no es posible sostener el *nexo necesario* entre la causa y el efecto. Lo que está en juego en tal discusión es la *necesidad y universalidad* del conocimiento científico. De manera que Kant toma posición en el asunto con su famoso “giro copernicano” que consiste en considerar que no todos los conceptos provienen de la experiencia –como sostenía Hume–, sino que hay conceptos *a priori*. Es decir, dichos conceptos no provienen de la percepción, sino que son los conceptos integrantes del entendimiento.

En suma, si se tiene la intención de abordar el «idealismo trascendental»<sup>5</sup> de Kant y Hegel, entonces, algunos de los «conocimientos previos» e indispensables para ello son la gnoseología y la historia de la filosofía moderna. La identificación de los conocimientos que los alumnos tienen sobre los cursos señalados es una tarea básica que ha de ser emprendida antes de abordar el estudio de Kant.

Abordemos ahora la estrategia referente a la formulación de *preguntas* que el profesor de filosofía puede efectuar para permitir que el alumno se apropie de los contenidos. El arte de preguntar tiene su raíz en el origen mismo de la filosofía. Como

---

5. Con el término “idealismo trascendental” designo la tesis según la cual “la realidad está integrada, parcial o totalmente, por la razón”. Como se puede observar la relación entre los términos “razón” y “realidad” constituye un hilo conductor en la comprensión del idealismo trascendental de Kant y Hegel. Se puede decir que *el idealismo trascendental de Kant es parcial, mientras que el de Hegel, es total*. Esto último se corrobora con la famosa sentencia de Hegel según la cual “Todo lo racional es real y todo lo real es racional”. Sobre esta interpretación de Kant y Hegel, Cf., Gaos, José, *Historia de nuestra idea del mundo*, FCE, México, DF, 1983, Lecciones 13, 22, 23, 24 de la Primera Parte.

sabemos la filosofía nace del asombro, en ese sentido la actitud filosofante consiste en preguntar en torno al ser, la existencia de la naturaleza y del hombre mismo. En la mayéutica de Sócrates encontramos un excelente modelo del arte de preguntar. De acuerdo con Aristóteles, las aportaciones que la filosofía debe a Sócrates se concentran en dos puntos: la indagación del *concepto* y la *definición*. En este sentido, la filosofía tiene en su tradición grandes maestros que nos enseñan a conducir a los interesados en las sendas del pensamiento.

La formulación de preguntas puede tener varias funciones:

a) en primera instancia, la identificación de los conocimientos previos se puede realizar a través de preguntas; por ejemplo: ¿conocen la crítica de D. Hume a la causalidad? ¿Por qué dice Kant que Hume «de despertó de su sueño dogmático»? ¿Cuáles son las notas que caracterizan al conocimiento según el modelo de la moderna ciencia de la naturaleza? ¿Por qué la crítica de Hume al concepto de “causalidad” es incompatible con la universalidad y necesidad del conocimiento? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de un conocimiento universal y necesario?

b) Siguiendo la enseñanza de Sócrates, la formulación de preguntas se puede emplear para ir desarrollando gradualmente en el alumno la *comprensión* de los problemas ya que la comprensión de los problemas filosóficos implica el reconocimiento del *significado de los conceptos* que se emplean en el marco de una determinada teoría filosófica. Así, si retomamos la relación entre Kant y Hegel, entonces, se pueden formular preguntas en torno al significado de conceptos claves como: “idealismo trascendental”, “sensibilidad”, “entendimiento”, “fenómeno”, “noumenon”, “razón”, “dialéctica”, “Ideas”. Sin la adecuada elucidación del significado de los términos no es posible comprender lo peculiar y diferente de los filósofos aludidos. ¿Acaso no constituye un hilo conductor entre ambos autores entender la diferencia en torno a la concepción de la “dialéctica”? ¿Y qué decir del distinto significado entre “entendimiento” y “razón”? Más aún: ¿cómo conciben ambos autores la *metafísica*?

c) Al más puro estilo socrático, el docente puede emplear el arte de preguntar con el fin de emprender con sus alumnos un vivo *diálogo* filosófico. El diálogo es un modo privilegiado del quehacer filosófico. Si el docente tiene dominio del tema y los alumnos

hacen lecturas adecuadas del mismo, *se puede ir desarrollando gradualmente la problemática en función de las preguntas y repuestas de ambas partes*. Dicho de otro modo, el diálogo permite ir centrando a los alumnos en la identificación de *la cosa misma*. *Problemas, conceptos, argumentos, contra argumentos, se pueden ir recreando en la discusión filosófica*. En función del ejemplo que se ha venido presentando, Kant y Hegel son filósofos que en cierto sentido dialogan entre sí. Lo que se juega en la comparación entre estos autores es la relación entre gnoseología y metafísica. De acuerdo con la *Crítica de la Razón Pura*, en la sección de la «*Dialéctica Trascendental*», Kant establece que *no es posible la metafísica como ciencia*; pero en su *Ciencia de la Lógica* Hegel pretende *hacer de la metafísica una ciencia*. La aporía salta a la vista, de manera que el docente puede a través del diálogo conducir gradualmente al alumno en la comprensión de estos dos puntos de vista antagónicos.

Tales son algunas de las funciones que el preguntar puede tener en el estudio de la filosofía. A través de las preguntas el docente puede identificar los conocimientos previos de los alumnos, centrarlas en dirección al significado y definición de los términos claves y, también facilitar el desarrollo de un diálogo vivo que permita desarrollar gradualmente la problemática estudiada.

Sigamos con la siguiente estrategia. En relación con la apropiación de los contenidos por medio del desarrollo de habilidades tales como el análisis y la síntesis, hay que preguntar: ¿puede el alumno apropiarse de contenidos como los que aparecen en la *Crítica de la Razón Pura* o la *Fenomenología del Espíritu* sin las habilidades del análisis y la síntesis?; ¿cómo puede el docente favorecer el desarrollo de dichas habilidades en el estudio de textos que se caracterizan por su gran nivel de abstracción y complejidad?

En primera instancia, si el alumno no tiene cierta capacidad de análisis y síntesis no existe probabilidad de que pueda penetrar en las obras aludidas dado el reconocido grado de dificultad que las caracteriza. A este respecto, el docente puede ayudar al alumno si le va guiando en la identificación de los *problemas* que constituyen el núcleo de dichas obras. Históricamente -y también desde un punto de vista lógico- es reconocida la importancia de empezar señalando los problemas. Siguiendo a Aristóteles en este punto, es conveniente en el estudio de la filosofía identificar en primera lugar, los nudos o problemas que constituyen el objeto de nuestras indagaciones, pues:

Necesitamos comenzar examinando todas las dificultades [...] porque indagar, sin haberlas planteado antes, es parecerse a los que marchan sin saber el punto a que han de dirigirse, es exponerse a no reconocer si se ha descubierto o no lo que se buscaba. En efecto, en tal caso no hay un fin determinado, cuando, por lo contrario, le hay, y muy señalado, para aquel que ha comenzado por fijar las dificultades<sup>6</sup>.

Es decir, es posible emprender el *análisis*, esto es, la división o descomposición del problema en sus partes constitutivas *si y sólo si* se han identificado los nudos o problemas. Por ejemplo, si la *Crítica de la Razón Pura* tiene como uno de sus problemas la determinación de la posibilidad o imposibilidad de la metafísica como ciencia es posible descomponer esta problemática general a partir de un *juego de preguntas* que pueden guiar las distintas sesiones del curso. Tal juego de preguntas puede ser el siguiente: ¿en qué consiste el criticismo kantiano? ¿Por qué se dice que Kant efectúa en la gnoseología un «giro copernicano»? ¿Cuál es el significado del término «trascendental»? ¿En qué consiste la teoría kantiana del conocimiento? ¿En qué consiste la teoría de Kant en torno a la sensibilidad? ¿Cuál es la función del entendimiento? ¿Cómo vincula Kant sensibilidad y entendimiento –o lo que es lo mismo, intuiciones puras y categorías? ¿Qué es el fenómeno? ¿Por qué el «noumēno» tiene en Kant un sentido negativo? ¿Puede haber conocimiento de las ideas metafísicas: Dios, alma, mundo?

La anterior *descomposición de un problema general en un juego de preguntas* facilita al docente la introducción gradual del alumno en la comprensión progresiva de las teorías del filósofo que se esté estudiando. Además, en función de la anterior descomposición se puede proceder al *análisis conceptual*, es decir, a la aclaración del significado de los términos pues las preguntas incluyen conceptos cuyo significado hay que elucidar. Si se realizan los dos pasos anteriores, la identificación de los problemas centrales y el análisis, entonces, es posible que el docente conduzca al alumno a la elaboración de *síntesis* que reflejen la comprensión de éste en torno a un determinado autor. Si el análisis es descomposición, la síntesis es recomposición. La síntesis consiste en la reconstrucción de los problemas por parte del alumno; reconstrucción que se ha de caracterizar por un ordenamiento de lo simple a lo complejo del juego de preguntas previamente propuesto, de manera

---

6. Aristóteles, *Metafísica*, L III, 1, Porrúa, México, DF, p. 37.

que el alumno esté en condiciones de poder dar cuenta de las conexiones entre los principales conceptos que integran, por ejemplo, la teoría kantiana del conocimiento o la teoría hegeliana de la experiencia, etc.

El profesor de filosofía puede emplear como *instrumentos de síntesis* los siguientes organizadores gráficos –como los mapas conceptuales–; la lógica simbólica –esto es, el alumno puede formalizar algunos argumentos que expresen la teoría kantiana del conocimiento–; la redacción de una disertación filosófica<sup>7</sup>. Los mapas conceptuales se caracterizan por la jerarquía entre los conceptos y, en tal sentido, reflejan el grado de comprensión del alumno. El docente tiene como función verificar si la jerarquía entre los conceptos es o no adecuada con la teoría de un determinado autor. La lógica simbólica es un instrumento cuyo uso permite hacer una síntesis clarificadora de los principales argumentos de un autor; considérese el siguiente argumento a la luz del lenguaje analítico: “Para toda  $x$ , si  $x$  es conocimiento, entonces,  $x$  requiere del concurso de las intuiciones puras y de las categorías. Las ideas metafísicas de Dios, alma y mundo no se dan en el plano de las intuiciones. Por lo tanto, no es posible el conocimiento de las ideas metafísicas de Dios, alma, mundo”. En este ejemplo, un simple Modus Tollens sintetiza la argumentación gnoseológica de Kant en torno a la posibilidad o imposibilidad del conocimiento de las ideas metafísicas. La reconstrucción de un argumento pone en juego la habilidad de síntesis del alumno, así como su comprensión y dominio del tema.

Finalmente, en torno a la disertación filosófica, ésta puede ser un instrumento útil en la evaluación final donde el alumno despliegue el desarrollo de un problema a partir de una pregunta central y de un determinado juego de preguntas que orientan en el decurso de la problematización; asimismo, el alumno habrá de tener conciencia del asunto en juego, es decir, de las implicaciones teóricas o prácticas del asunto considerado. En una palabra, si el docente tiene como objetivo lograr que el alumno sea activo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, entonces, puede emplear los recursos ya mencionados: la activación de los conocimientos previos, la formulación de preguntas y el desarrollo de habilidades como el análisis y la síntesis.

---

7. El lector puede encontrar en Russ, Jacqueline, *Los métodos en filosofía*, Síntesis, Madrid, 2001, una explicación detallada de los elementos que integran la disertación filosófica.



### 3. El objeto de conocimiento

Como ha sido indicado, el proceso del conocimiento constituye un todo estructural cuyos elementos se pueden separar sólo por vía del análisis, pero que en sí mismos permanecen en una unidad dinámica que va del sujeto al objeto y viceversa. Anteriormente se han presentado algunas estrategias que el docente puede poner en práctica con el fin de que el sujeto de conocimiento sea activo. Corresponde, ahora, enfocar el otro lado de la relación: la del docente con el objeto del conocimiento, es decir, con aquellos contenidos que habrán de ser asimilados por el sujeto. Para llevar a cabo este propósito se ha dividido el objeto en cuatro elementos: el contexto, la conexión entre los conceptos, la distinción entre problema y problematización y, finalmente, el reconocimiento de las posiciones o tesis de los autores ante determinados problemas.

Iniciemos con la importancia del *contexto histórico-filosófico* en el estudio de un autor determinado. La función del docente es proporcionar al alumno lecturas que permitan ubicar el marco histórico-filosófico en el que se sitúa un autor. Por ejemplo: ¿es comprensible Hegel sin el contexto histórico de la Revolución Francesa o sin el marco del movimiento Romántico? ¿Es comprensible Hegel sin sus predecesores filosóficos Kant, Fichte y Schelling? Es indudable que sin el conocimiento del contexto, el estudio del autor se realiza por así decirlo, en el “aire”, es decir, sin bases o fundamentos para comprender de qué modo la obra del autor se inserta en el “espíritu de su época”.

A propósito del contexto, éste puede ser dividido por el docente en *dos líneas significativas: externas e internas*. Las líneas significativas externas tienen que ver con la relación del autor con su *contexto histórico-social*. Verbigracia, la relación de Kant con la Ilustración. No es casual que este periodo haya puesto a la Razón como la instancia suprema que habría de regir la vida del hombre: ¿será casual, pues, que en los títulos de las principales críticas kantianas aparezca el término «Razón»? O en el caso de Hegel, la importancia de la Revolución Francesa es determinante para entender la *Fenomenología del Espíritu* (1807). En el *Prólogo* de dicha obra se observa como Hegel se separa de Schelling, no en lo que respecta al objeto de la filosofía –lo Absoluto-, sino en lo relativo al método para acceder al conocimiento de lo Absoluto. En Schelling el método es la intuición intelectual, misma que es accesible a *unos cuantos* individuos: los genios. En cambio, Hegel pretende que a través de la dialéctica *todos* puedan emprender el camino que conduce

al conocimiento de lo Absoluto. De acuerdo con George Luckás<sup>8</sup> esta diferencia con respecto al método, se corresponde con las diferentes convicciones políticas: Schelling de espíritu aristocrático; Hegel, democrático, acorde con los ideales de igualdad y libertad de la Revolución Francesa. Este tipo de conexiones no son evidentes para un lector que por primera vez se aproxima al autor de allí la importancia de que el docente establezca la *conexión del texto con el contexto* puesto que, en última instancia, este tipo de conexiones permite comprender el modo como el autor se inserta en su época.

En relación con las líneas significativas internas, el docente puede proceder a establecer las *conexiones de un autor con sus predecesores filosóficos*. Hay que resaltar el contexto filosófico. En cierto sentido, en la sección anterior al momento de llamar la atención sobre la activación de los conocimientos previos del alumno sobre el tema, se ha establecido un primer contacto con las líneas significativas internas. Si la filosofía es un diálogo continuo, entonces, no es posible comprender a un determinado autor sin antes establecer la serie de autores a los que se opone o con los cuales es afín –por lo menos, hay que seleccionar los autores más significativos-. Aún el mismo Nietzsche –e incluso Heidegger- que pretenden situarse *fuera* de la tradición filosófica por vía de una crítica radical, son incomprensibles sin el conocimiento de aquella tradición a la que se oponen. En el caso de Hegel es evidente la necesidad de situar su contexto filosófico: el idealismo trascendental de Kant, el desarrollo de dicho idealismo en Fichte y Schelling, el movimiento romántico y el resurgimiento de Spinoza. Estos son *algunos* de los aspectos relevantes antes de iniciar el estudio, por ejemplo, de la *Fenomenología del Espíritu* o de la *Ciencia de la Lógica*.

En suma, el docente puede mediar la relación entre el alumno y su objeto, contextualizando adecuadamente a los autores y sus textos, a través de la distinción propuesta en líneas significativas externas e internas.

---

8. Luckas, George, *El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*, Grijalbo, Barcelona, 1970. Dicho sea de paso, en torno a las líneas significativas externas hay que resaltar que, en algunos centros de enseñanza de la filosofía, donde se favorece un enfoque puramente analítico (centrado sólo en la lógica y el análisis del lenguaje), se empobrece el estudio de la filosofía al considerar que lo único relevante en el estudio de los filósofos son sus argumentos sin el complemento del contexto histórico-filosófico en el que fueron elaborados. El autor es así *deshistorizado*. Sin embargo, hay que advertir que si todo conocimiento está históricamente condicionado, entonces, el aprendizaje, desde tal óptica unilateralmente analítica, es una mera abstracción que pierde la capacidad de *diálogo* entre el horizonte del pasado y el horizonte del presente.

La siguiente estrategia tiene que ver con las *conexiones entre los conceptos*. Ya en la sección anterior se abordó la importancia que tiene el aclarar el significado de los términos. Sin embargo, en esta ocasión el énfasis está puesto en las conexiones internas entre los conceptos. En el caso que nos ha venido ocupando, la relación Kant-Hegel, hay una serie de conceptos que permiten entender lo común y lo diferente en ambos autores; he aquí algunos de estos: “idealismo trascendental”, “categorías”, “intelecto”, “razón”, “idea”, “dialéctica”, “experiencia”. En el estudio de estos autores, el docente tiene como tarea establecer de qué modo Hegel es incomprendible sin Kant. También tiene que establecer el significado que los anteriores conceptos tienen para *cada uno* de los autores en cuestión. Por ejemplo el término “dialéctica”. En Kant, dicho término designa las contradicciones en las que la facultad de la razón incurre cuando pretende *conocer* las ideas metafísicas de Dios, alma y mundo. En sentido kantiano, la «dialéctica» es una doctrina de la apariencia, ilusión o error. En cambio, «dialéctica» es para Hegel la razón que niega y supera, negación determinada, (*aufheben*). Es decir, Hegel parte de la distinción entre el intelecto (entendimiento) y la razón: el intelecto mantiene firme las oposiciones y no logra superarlas; pero la razón es negativa y supera las contradicciones dando lugar a una nueva unidad que sintetiza las oposiciones. Es evidente que aún cuando ambos autores utilizan los mismos términos les dan significados diferentes; si no se atiende a este tipo de distinciones, las discusiones desembocan en mero verbalismo. Además, el profesor de filosofía tiene como una de sus tareas explicitar *lo que está en juego* al momento de establecer los diferentes significados que los autores asignan a los conceptos. Así, siguiendo con el ejemplo en cuestión, lo que está en juego es la posibilidad de la metafísica como ciencia. Kant establece los límites de lo cognoscible, de manera que las ideas de la razón (Dios, alma, mundo) son postulados de la razón práctica; es decir, Dios, alma y libertad –en lugar de mundo- son principios regulativos que guían la vida ética del hombre. La metafísica no es ciencia, pero es fundamentada a partir de la ética. En oposición, Hegel sostiene que la filosofía tiene que dejar de ser amor al saber, para poder ser saber efectivo. Es decir, para Hegel el objeto de estudio de la filosofía es lo Absoluto y sus obras mayores –*Fenomenología del Espíritu* y *Ciencia de la Lógica*- emprenden la tarea de recorrer el camino que conduce al autoconocimiento de lo Absoluto.

En resumen, el docente puede a través de las «conexiones conceptuales» conducir al alumno a la comprensión de un autor determinado lo que implica la capacidad del alumno para enfocar lo que es peculiar y distintivo del autor en cuestión con respecto a otros autores.

La estrategia que en la relación del docente con el objeto tiene la misión de indicar al alumno la *problematización* que los autores emprenden con respecto a las teorías de otros autores. En primer lugar hay que distinguir entre «problema» y «problematización». El docente puede partir de un problema para iniciar el estudio comparativo de dos autores. En el caso de Kant y Hegel el problema puede ser la posibilidad o imposibilidad de la metafísica como ciencia. La problematización tiene que ver con el proceso de discusión entre los autores, con la argumentación y contra argumentación en torno a cuestiones centrales como el conocimiento, el hombre, la ética, la historia, etc. Para entender con mayor claridad la problematización, sigamos con el ejemplo de Kant-Hegel y enfoquemos el concepto de “experiencia”. Dicho término no tiene el mismo significado para ambos autores pero tal diferencia no es puramente verbal ni arbitraria, sino que deriva del distinto modo como los autores plantean el problema del conocimiento. En un primer momento el concepto de “experiencia” en Kant está ligado con el de “fenómeno”, es decir, con el objeto tal y como lo podemos conocer en función de las intuiciones puras y de las categorías. En este sentido hay que distinguir entre “percepción” y experiencia”. La primera tiene como función proporcionar las sensaciones que serán pensadas a través de categorías o conceptos –como el de causalidad-; sólo cuando se aplica un concepto a lo múltiple dado a la intuición tenemos la “experiencia” cognoscitiva del objeto. En este contexto, el término “experiencia” refiere al conocimiento universal y necesario de la moderna ciencia de la naturaleza; lo que está haciendo Kant es explicitar las *condiciones de posibilidad* de dicho conocimiento. La situación es muy diferente si revisamos el significado que el término “experiencia” tiene para Hegel. El subtítulo de su obra de 1807 es *Ciencia de la experiencia de la conciencia*. El contenido de la *Fenomenología* no se limita a la experiencia cognoscitiva, sino que hay una ampliación del término y abarca también la experiencia ética, jurídica, religiosa, histórica. La *Fenomenología* es una *teoría general de la experiencia*. Este término de “experiencia” tiene que ver a su vez con otros conceptos centrales que Hegel propone en su *Introducción* a la obra aludida: “conciencia natural”, “conciencia filosófica”, “figuras de la conciencia”, “absoluto”, “devenir”, “escepticismo”, “nada pura”, “negación determinada”, “objeto para la conciencia”, “objeto para nosotros”.

Ahora bien, lo medular en relación con la problematización es que el profesor de filosofía ayude al alumno no sólo a entender el texto, sino a reconocer que en Hegel hay una *crítica interna* a la concepción kantiana del conocer como herramienta o medio. Aquí el *planteamiento del problema del conocimiento no es el mismo* en Kant y en Hegel. Kant ha separado a través de su crítica a la metafísica de la ciencia; pero en Hegel la filosofía tiene por objeto lo absoluto y la fenomenología es la ciencia que conduce a la conciencia natural a través de una serie de experiencias o figuras al saber absoluto. Esto último implica que para Hegel la metafísica sí es ciencia.

Como vemos la problematización tiene que ver con la crítica interna que un autor ejerce sobre otro de manera que el docente tiene que conducir al alumno en dirección a los distintos planteamientos que los autores hacen de los problemas.

La última estrategia que propongo al docente consiste en el *reconocimiento de las tesis o posiciones* que los autores adoptan ante determinados problemas filosóficos. El reconocimiento de las tesis defendidas por los filósofos se puede derivar como una consecuencia de las anteriores estrategias, ya que la contextualización histórico-filosófica, la concatenación conceptual y la distinción entre problema y problematización, contribuyen a comprender de qué modo los autores sostienen determinadas tesis en relación con ciertos problemas.

El docente tiene ante sí la tarea de lograr que el alumno reconozca las tesis defendidas por los filósofos. Pero no se trata de que el alumno emita un enunciado general por ejemplo que Hegel sostiene que “Lo absoluto es cognoscible”, sino de que pueda reconstruir los argumentos de Hegel que conducen a tal tesis. Esto equivale a decir que *el profesor de filosofía tiene ante sí el reto de conducir al alumno del creer al saber*. Pues el alumno puede tomar partido por Kant o Hegel, pero de lo que se trata en la formación filosófica no es simplemente creer u opinar (*doxa*), sino de poder dar razones (*episteme*) que justifiquen o prueben lo que se sostiene.

De este modo, el «reconocimiento de las tesis» de un determinado autor implica la previa identificación de los nudos o problemas, así como de las distintas posiciones

que otros filósofos han asumido al respecto<sup>9</sup>. Es decir, si la filosofía es un diálogo, o lo que es lo mismo un proceso continuo de argumentación y contra argumentación que sostienen los filósofos ante determinados problemas, entonces, para identificar las tesis de un autor el docente tiene necesidad de recurrir al contexto filosófico con el fin de determinar las otras tesis que han sido sostenidas sobre los mismos asuntos.

Lo anterior implica decir que la adecuada contextualización filosófica nos conduce a la identificación de los problemas que son relevantes para la comprensión de un autor determinado; asimismo, se identifican los interlocutores o predecesores filosóficos que son relevantes para entender al autor que es objeto de nuestro interés. Enfocar la discusión entre los filósofos conduce a entender cada una de las posturas, sus conceptos, sus tesis y, al mismo tiempo, los argumentos y contra argumentos en que se fundamentan. Este proceso dialéctico, de argumentación y contra argumentación, conduce a la problematización, es decir, a la crítica interna que un filósofo ejerce sobre otro.

Para no caer en unilateralidades es conveniente procurar adoptar la posición no sólo del filósofo que critica, sino también del que es criticado. En cierto sentido es un desacierto filosófico el creer que el filósofo que es último en el tiempo refuta a su predecesor. En honor a “la cosa misma” hay que procurar presentar al alumno los problemas sin caer en posturas dogmáticas, sino invitándole a razonar de un modo tal que piense desde la distancia temporal y en función de su circunstancia qué autor decía lo más razonable. Así por ejemplo la discusión sostenida por Hegel con Kant en torno a la posibilidad de un saber absoluto, la balanza parece inclinarse a favor del autor de la *Crítica de la Razón Pura*. Kant podría responder a las objeciones de Hegel señalando que su *Fenomenología* va más allá de los límites de la razón y que su noción de “Idea” o “Espíritu” constituye una *hipóstasis*. Y es que, pensar que dentro de la historia hay una

---

9. Sobre este asunto encontramos un inmejorable ejemplo en el Libro III de la *Metafísica* de Aristóteles, conocido precisamente como el libro de las *aporías*, es decir, de los nudos o problemas que han sido discutidos por los predecesores filosóficos: en este caso, los presocráticos y los platónicos. Al mismo tiempo, es bastante ilustrativo identificar la estructura de las aporías: la tesis presocrática y la antítesis platónica. Más interesante aún es comprender de qué modo Aristóteles arbitra entre las distintas posiciones asumiendo una postura sintética que nos da el contenido de su filosofía ante los problemas que constituyen el cuerpo de la *Metafísica* o *Filosofía Primera*.

“astucia de la razón”, una teleología inmanente es una transformación ontológica, falaz y subrepticia de un simple principio regulativo que es la idea de *fin*.

En fin, en su relación con el objeto, el profesor de filosofía puede favorecer el aprendizaje del alumno a través del conocimiento del contexto, la identificación de las aporías o nudos, la distinción entre problema y problematización, la crítica interna que un autor ejerce sobre otro, la concatenación conceptual, y, finalmente, el reconocimiento de las tesis sostenidas por los filósofos ante determinados problemas.

#### 4. Conclusión

Es de desear que el lector encuentre no sólo sugerencias para abordar la relación entre Kant y Hegel, sino que las estrategias propuestas permitan la enseñanza a sus alumnos de cualquier otro filósofo.

La “didáctica” de la filosofía encuentra en la tradición filosófica valiosas herramientas para su enseñanza como es el caso de la mayéutica socrática que vista como el arte de preguntar, permite al docente formular éstas con diversidad de fines –desde la activación de los conocimientos previos hasta la construcción de un dialogo filosófico encaminado a pensar “la cosa misma”.

Del mismo modo, las propuestas metodológicas de Aristóteles sobre cómo estudiar la filosofía constituyen valiosas aportaciones que la tradición lega a quienes nos dedicamos a la enseñanza de esta disciplina.

En su relación con el sujeto al docente le han sido sugeridas estrategias tales como la activación de los conocimientos previos, la formulación de preguntas y el desarrollo de habilidades como el análisis y la síntesis que son indispensables en el estudio de la filosofía. Con respecto al objeto es decir, en torno a los contenidos, el docente requiere de la adecuada contextualización y el desdoble en líneas significativas externas e internas; asimismo, la distinción entre problema y problematización; el análisis de los argumentos y contra argumentos, y, finalmente, el reconocimiento de las tesis de los autores.

No sostengo que las anteriores estrategias sean las únicas ni que sean en sí mismas suficientes, en la apropiación y asimilación de los contenidos filosóficos pueden actuar otras habilidades o destrezas no contempladas en este artículo. Sin embargo, considero que pueden aportar alguna orientación en algunos profesores que guarden afinidad con la idea de la filosofía que aquí se ha manejado.

Por último, permítaseme verter un comentario sobre la importancia del estudio de la filosofía en nuestra época. Indudablemente el estudio de la filosofía ha venido decayendo en las sociedades del siglo XXI orientadas por los valores de la cultura del consumo, donde ser es *ser mercancía*. No obstante, la filosofía es también una vocación y lo que en ella se pone en juego es la capacidad del hombre por entenderse en unidad con su circunstancia. La razón, tan desacreditada hoy en día, no se reduce a instrumento para el dominio de la naturaleza y de los hombres, sino que constituye también un medio a través del cual los hombres pueden replantear su existencia, esto es, su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo natural e histórico.

De allí que la enseñanza de la filosofía es indispensable cuando lo que se busca es una rigurosa formación intelectual y humana, allende al tráfago consumista de la época. El estudio de los autores clásicos y en general de la tradición filosófica, constituye un rico caudal del cual podemos aún *aprender a pensar*. No se trata de repetir lo que los grandes filósofos han dicho en torno al hombre o el mundo, sino de construir, en función de nuestra propia circunstancia histórica, un pensamiento filosófico que propicie una praxis integral en las relaciones del hombre con sus semejantes y la naturaleza. Posiblemente el término «alienación» que aparece de modo sistemático en la *Fenomenología* de Hegel siga constituyendo un hito de lo que actualmente es la relación del hombre consigo mismo y su entorno natural, social e histórico.





## LA SUASORIA COMO TÉCNICA DIDÁCTICA.

Eneyda Suñer Rivas\*

**Resumen:** En el siguiente artículo, se presenta un modelo de Suasoria, como ejemplo de una técnica didáctica que favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas que los profesores de filosofía pretendemos favorecer en nuestros alumnos, y se contextualiza el origen de dicha técnica dentro del movimiento sofista y su posterior desarrollo entre los juristas romanos de la antigüedad.

**Términos clave:** Habilidades cognitivas, métodos didácticos, técnicas didácticas, suasoria, retórica, sofistas, *kategoría*, *apología*, dialéctica.

### 1.- Introducción

Enseñar a filosofar es enseñar a pensar ¿Puede realmente enseñarse esto? Podemos los profesores de filosofía enseñar contenidos con la esperanza de que el acceso a las obras e ideas de los grandes pensadores, acicatee el pensamiento propio de nuestros alumnos, pero nada nos garantiza resultados. De hecho, una mala presentación y/o introducción a un tema o a un autor, puede originar un rechazo de nuestros alumnos contra aquello que pretendemos enseñar. Es por esto que los profesores de filosofía debemos recurrir a cuantas técnicas y métodos didácticos estén a nuestro alcance para nuestro propósito, y qué mejores recursos didácticos que los que han usado con efectividad los propios filósofos.

Para los fines de este artículo, es importante definir lo que entendemos por método y técnica en didáctica. Método significa el camino a seguir. Tener un método es

---

\* Licenciada en Filosofía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Maestra en Pedagogía por la Universidad Panamericana, actualmente es doctorante en Filosofía de la educación en Iteso y profesora del IFFIM.

actuar ordenadamente para alcanzar un fin, en el ámbito pedagógico un método didáctico será aquello que nos ayude a organizar y descubrir las actividades convenientes para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones<sup>1</sup>.

La técnica en cambio es el conjunto de procedimientos o los procedimientos mismos de un arte o ciencia. Un mismo método puede contener diversas técnicas. Ahora bien, qué mejores maestros en el arte de enseñar a pensar, que los mismos autores a cuyo pensamiento nos interesa acercar a nuestros alumnos; qué mejor método o camino a seguir que el construido por los mismos filósofos. En este sentido, hemos recurrido a la historia de la filosofía para buscar en ella aquello que nos interesa y traemos como botón de muestra una técnica utilizada por los sofistas y perfeccionada didácticamente por los juristas romanos: La Suasoria.

En los manuales de historia de la filosofía, normalmente los sofistas salen muy mal librados; escépticos, relativistas y pragmáticos, son algunos de los adjetivos que los adornan en los textos de historia. Sin embargo, los sofistas realizaron, sin pretenderlo, una verdadera revolución educativa que perdura hasta nuestros días. Maestros en el arte de la oratoria, estos elocuentes discutidores fueron los más brillantes retóricos de la antigüedad.

Si como dice Helena Beristáin la retórica es el arte de elaborar discursos gramaticalmente correctos, elegantes y sobre todo persuasivos; de extraer especulativamente de cualquier asunto cotidiano de opinión, una construcción de carácter suasorio<sup>2</sup> (es decir, basado en la defensa y el ataque simultáneo de un mismo punto), Protágoras ya había desarrollado con originalidad y éxito la doctrina de la antítesis como idea-fuerza de una argumentación, mostrando como un mismo argumento puede tratarse desde puntos de vista opuestos. Aunque realmente se debe a Gorgias el desarrollo de la retórica como técnica, al ser el primero en realizar un tratamiento explícito de la misma. Aristóteles, por su parte, escribe una obra de retórica que consta de tres libros en los que explica con suma claridad lo que, a su juicio, deben ser las partes de un discurso bien armado: Exordio, exposición de los hechos, argumentación y epílogo.

---

1. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, editorial Santillana, México 2002, p. 934.

2. Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, editorial Porrúa, México 1998, p. 426.

Serán sin embargo los grandes juristas romanos, específicamente Cicerón y Quintiliano, los que logren pulir con maestría, el arte de la retórica iniciado por los sofistas, y son precisamente ellos dos, los que desarrollan una herramienta didáctica excelente para el desarrollo de las habilidades intelectuales<sup>3</sup> que a nosotros —como profesores de filosofía— nos interesa fomentar, a saber: la Suasoria.

En la época de Quintiliano (s. I d.C.) los ejercicios de retórica (*declamatio*) en las escuelas eran de dos tipos: la Suasoria, que era del género deliberativo y la Controversia, que era una especie de ejercicio de oratoria forense. Quintiliano tiene una obra que es una especie de enciclopedia de la oratoria: *Institutio oratoria*, y en la que, por su amplitud, no nos podemos detener aquí. Además de esto, Quintiliano desarrolló una obra menor: *Rethorica ad Herennium*, que aclara muy bien las habilidades de un buen retórico que según este autor deben ser:

- a) *Inventio*, en griego Héreusis, que significa búsqueda y hallazgo de los argumentos más adecuados para hacer verosímil una tesis. Actualmente se llama teoría de la argumentación y se estudia en derecho procesal.
- b) *Dispositio*, es la clasificación y el ordenamiento de los argumentos.
- c) *Elocutio*, es el uso de palabras, frases y figuras retóricas oportunas para la persuasión.
- d) *Memoria*, para tener presentes todos los argumentos —propios y ajenos— en todo momento.
- e) *Pronuntiatio*, es la capacidad de modular la voz, pronunciar bien las palabras, y adecuar el gesto al discurso.

Pues bien, una técnica didáctica, utilizada por Quintiliano para favorecer el desarrollo de las habilidades que se esperaban de un buen retórico, era precisamente la Suasoria.

La *Suasoria* clásica --iniciada por los sofistas y perfeccionada por Cicerón y Quintiliano— era una especie de ejercicio de retórica que constaba de dos partes o dos piezas de oratoria contrapuestas, la primera era la defensa de una tesis, hecho o personaje

---

3. Según Miguel Ángel Zabalza en su obra: *Diseño y desarrollo curricular*, de ediciones Nancea, Madrid 1987, las habilidades intelectuales son “las estructuras conceptuales y operativas mentales de los sujetos, que les capacitan para comprender, analizar, discriminar, sintetizar, valorar, etc.”

y la segunda, el ataque de lo mismo. El propósito era desarrollar en los alumnos la minuciosidad en el análisis y ponderación de todos los elementos que rodean la tesis, hecho o personaje analizado.

Esa minuciosidad en el análisis y esa ponderación de los argumentos, suponen a su vez el desarrollo de las habilidades intelectuales que a nosotros como profesores de filosofía nos interesan, por eso mismo he rediseñado la Suasoria clásica, para poder adecuarla a las necesidades de nuestras aulas actuales. La idea es que esta técnica pueda ser desarrollada por los alumnos como un trabajo escrito, pues la intención fundamental no es preparar oradores, sino desarrollar las habilidades cognitivas que se requieren para los primeros cuatro incisos señalados anteriormente como las características de un buen retórico: la búsqueda, clasificación y presentación de los mejores argumentos para defender y atacar un mismo tema, además de fomentar una buena atención y memoria para tener presentes todos los argumentos a los que se responde, sus debilidades, fortalezas y sus matices. Además con todo esto, se fomenta el espíritu crítico, de investigación, la objetividad y el rigor lógico.

Rediseñada la Suasoria consta de cuatro partes. En la primera, el alumno expone los hechos o la tesis que va a analizar procurando que esta exposición esté exenta de cualquier juicio de valor. Este es uno de mis agregados y su finalidad es que el alumno contextualice lo más objetivamente posible el hecho o tema a tratar antes de tomar una postura ante el mismo. La segunda y la tercera parte son los elementos de la Suasoria clásica, defensa y ataque (*apología y categoría*) siendo indiferente para nosotros el orden en que se presenten. Se trata de presentar argumentos contrastantes sobre una misma cuestión. En la cuarta parte se presentan las conclusiones —otro agregado mío— que es lo que el alumno aprendió con el ejercicio, si descubrió en sí mismo algún prejuicio, si se modificó su postura inicial o se confirmó y porqué.

Una de las grandes ventajas de la Suasoria como técnica didáctica, es que evitamos el desarrollo de lo que yo llamo el espíritu apologético —que es exactamente lo contrario del espíritu crítico— la tendencia de los estudiantes a realizar trabajos de investigación con el único fin de probar una tesis, con lo que los trabajos escritos se convierten en tratados apologéticos de sus propias ideas. La suasoria en cambio, nos obliga a ponderar en su justo valor las ideas contrarias a las nuestras, al buscar argumentos que demuestren lo

contrario de lo que pensamos y sopesarlos de manera objetiva, estamos de alguna manera haciendo una especie de *falsación*<sup>4</sup> al estilo del método de algunos epistemólogos.

A modo de ejemplo se presenta a continuación una suasoria ya desarrollada cuyo tema son precisamente los sofistas. Me he permitido jugar y tomar el papel de un dialéctico, enemigo de los sofistas y de un retórico sofista, esto con el fin de contraponer las visiones de uno y otro para después, en las conclusiones mostrar lo que esta contraposición puede enseñarnos. Debo aclarar que ya no habrá conclusiones posteriores a las de la misma Suasoria, esto con el fin de no extender más este artículo por una parte, y porque además, esta breve introducción al tema incluye ya las ventajas que encontramos en el uso de esta herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía.

## 2.- Modelo de una Suasoria rediseñada

### Primera parte: Exposición de los hechos

La filosofía occidental se inicia en Grecia en el siglo VI, concretamente en Jonia. A los primeros filósofos la gente los llamaba sofos o sofistas que significa sabios, pero los filósofos desde el principio rechazaron el título, prefiriendo el de filósofo que más modestamente significa “el que ama la sabiduría,” nombre que ya encontramos en los fragmentos de Heráclito y que se atribuye también a Pitágoras.

Después de las guerras médicas y de las victorias de Maratón (490), Platea (480), y Salamina (479), Atenas se convierte en cabeza de una poderosa liga política y en centro de la vida comercial y cultural de Grecia, alcanzando el apogeo de su grandeza bajo Pericles (499-429). El predominio de la aristocracia fue sustituido por un régimen democrático en el cual los ciudadanos podían hacer oír su voz en el ágora e intervenir en los debates públicos. Con esto el arte de la palabra, el brillo de la oratoria y el manejo de la dialéctica para la discusión adquieren gran importancia en un pueblo artista, amante del

---

4. Cf. Popper, Karl, *La lógica de la investigación científica*, Editorial Técnos, 1973.

bien decir. La retórica se convertía en una formidable arma política, que aseguraba los éxitos más brillantes a quienes sabían servirse de ella en la plaza pública y ante los jurados.<sup>5</sup>

La preponderancia de Atenas fue también causa de que se convirtiese en centro de confluencia de las escuelas filosóficas, que hasta entonces se habían mantenido alejadas de la metrópoli.<sup>6</sup> En este contexto es donde podemos ubicar el nacimiento del movimiento sofista, aunque “los sofistas no constituyen una escuela filosófica, antes bien, siguen direcciones muy variadas y hasta opuestas. No obstante tienen las suficientes afinidades para permitir agruparlos bajo una rúbrica común, en cuanto que representan un movimiento con caracteres propios y netamente distintos de los filósofos anteriores.”<sup>7</sup>

Una de sus características más importantes era el humanismo. El interés de los sofistas, a diferencia de los filósofos anteriores se centraba en el hombre, de tal manera que ya no importaba tanto preguntarse de qué están hechas las cosas, si el ser es inmutable o no, o si el sol es una bola de fuego o un dios. Es un hecho que los filósofos habían perdido mucho tiempo con este tipo de discusiones estériles sin ponerse de acuerdo y habían descuidado los problemas humanos.

Con tantas guerras y con los cambios políticos y sociales que éstas traen consigo, lo que se debía cuestionar era el sentido de la vida, el fundamento de las leyes, el significado de las palabras y todo lo relacionado con lo humano, por lo que “con la sofística el hombre ocupa el primer plano de la especulación filosófica.”<sup>8</sup>

Otra de las características fundamentales de los sofistas era que para ellos la filosofía tenía un fin eminentemente práctico y no puramente especulativo, de tal forma que ellos buscaban educar a la juventud para ser exitosa en el ámbito político. Debemos recordar que los sofistas aparecen en Atenas en el siglo V, en la época de Pericles y del

---

5. Fraile Guillermo, *Historia de la filosofía*, tomo I, ed. BAC, Madrid 1982, p. 224.

6. Fraile Guillermo, Op. Cit., p.225.

7. Fraile, Guillermo, *Historia de la filosofía*, tomo I, ed. BAC, Madrid 1982, p.226.

8. Yarza, Iñaki, *Historia de la filosofía antigua*, ed. EUNSA, Pamplona 1983, p.68.

triumfo del partido demócrata sobre el aristocrático. Así, el poder no es privilegio de unos cuantos, sino que es accesible a todo ciudadano ateniense que logre ganar el voto de la mayoría.

Una característica más era el *relativismo* o quizás mejor su antidogmatismo por medio del cual no aceptaban la existencia de verdades absolutas; la verdad era para ellos siempre relativa, ya sea a los individuos o a las comunidades. Del principio anterior se deriva su escepticismo, por lo que decir que no hay verdades universales ni absolutas, los llevó a dudar de la misma existencia de la verdad. Es también importante señalar su convencionalismo jurídico, ya que ellos consideraban que las leyes de una sociedad no tienen otro fundamento que la convención humana y que independientemente de esto (y no en su fundamento) estriba la ley de la naturaleza.

La característica más notable de estos filósofos era el dominio de la palabra. Los sofistas fueron excelentes retóricos. Esa fue una de las razones de su gran éxito entre la juventud de Atenas, ya que “en el estado democrático las asambleas públicas y la libertad de palabra hicieron las dotes oratorias indispensables y aun se convirtieron en verdadero timón en las manos del hombre de estado.”<sup>9</sup>

Por último debemos señalar su indiferentismo religioso. Para ellos el tema de los dioses no era importante, pues no era algo sobre lo que les interesase discutir. Protágoras nos dice por qué: “De los dioses no sabré decir si los hay o no los hay, pues son muchas las cosas que prohíben el saberlo, ya la oscuridad del asunto, ya la brevedad de la vida del hombre.”<sup>10</sup> Por todas estas características podemos concluir que “la sofística fue, pues, un *movimiento cultural* más que una corriente filosófica específica”.<sup>11</sup>

Es importante resaltar el hecho de que hubo dos generaciones de sofistas, la primera, constituida principalmente por hombres que “no son atenienses, salvo

---

9. Jaeger Werner, *Paiideia*, ed. Fondo de cultura económica, México 1992, p.267.

10. Protágoras, citado por Diógenes Laercio en su libro *Vidas de los filósofos más ilustres*, ed. Porrúa, colección Sepan Cuantos, número 427, México 1991, p.237.

11. Abbagnano Nicola, y Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, ed. Fondo de Cultura Económica, México 1987, p.59.

excepciones, y no pertenecen al *demos* por lo que llegan a Atenas atraídos por su cultura.”<sup>12</sup> Llegaron en la época de Pericles y no sólo fueron bien recibidos, sino que fueron admirados e imitados. Estos sofistas “habían llegado y se integraron hasta el extremo de gozar de la estima de los ciudadanos.”<sup>13</sup> El representante más importante de esta generación de sofistas fue indiscutiblemente, Protágoras, pero también destacaban Hippias de Elis, y un poco más tarde, pero aun en esta línea, Gorgias. “No obstante, los que enseñaron en la época de la Guerra del Peloponeso vinieron a convertirse en representantes de todos los males para cuantos trabajaban por la conservación de la comunidad de la Polis.”<sup>14</sup> Paradójicamente, esta segunda generación de sofistas estaba conformada por ciudadanos atenienses en su mayoría. En este grupo podemos ubicar principalmente a Critias, a Trasímaco, a Polícrates (ellos no son atenienses) y a Antifón.

Con todo lo anterior ya podemos tener una idea clara del movimiento que estamos analizando, de sus características más importantes y de sus principales representantes. Pasemos ahora a las partes cruciales de este juicio: las acusaciones del dialéctico y la defensa del retórico.

## Segunda parte: Categoría (ataque)

### ¡Ciudadanos del mundo!

Yo no soy un retórico, no se engalanar bellamente mis discursos, ni me glorío de hacer aparecer como justa una causa injusta. Soy un simple ciudadano de Atenas que sólo se atreve a presentarse en esta tribuna por el amor que le tiene a su patria, patria que ha sido pisoteada vilmente por esos parias extranjeros que llegaron aquí atraídos tan sólo por el brillo del oro y por esos jovencuelos incautos que, amantes de novedades, se han dejado embaucar en ideologías extrañas a la más noble tradición helena.

---

12. Heller, Ágnes, *Aristóteles y el mundo antiguo*, Ediciones Península, Barcelona 1998, p. 23

13. *Ibid*, p. 24.

14. *Ibid*, p. 22.



No. Yo no soy un retórico, porque habiendo elegido entre el fondo y la forma he preferido el fondo. Soy un dialéctico, un enamorado de la sabiduría; he renunciado a pompas y honores por dedicarme a la ardua búsqueda de la verdad, camino fatigoso e incomprensido. “Sin embargo, es indigno del hombre no ir en busca de una ciencia a que puede aspirar”,<sup>15</sup> sobre todo cuando “no hay ciencia más digna de admiración que ésta”<sup>16</sup> ya que es la única ciencia que es un fin en sí misma y no un medio para otra cosa, y por lo mismo” esta ciencia es la única entre todas las ciencias que puede llevar verdaderamente el nombre de libre”.<sup>17</sup>

Y precisamente por ser un enamorado de la verdad, no puedo quedarme callado cuando se niega la necesidad de esta búsqueda, cuando se vilipendia a la verdad, y cuando una caricatura de sabiduría se vende al mejor postor. Por eso estoy hoy aquí, y en este juicio de la historia, yo, un humilde dialéctico, me atrevo a enfrentar a un formidable retórico que bien sé y los prevengo, va a utilizar de todas las armas que su labia le permita (que son muchas) y como ha sido educado para ganar a costa de lo que sea, no tendrá reparos en mentir olímpicamente, ni en hacer escarnio de mi persona y de los principios que defiende. Asumo el enfrentarme a todo esto, porque lo que está en juego es algo más importante que yo y que cualquiera de nosotros. Lo que está en juego es el honor de los griegos, la verdadera virtud y la reivindicación de la sabiduría.

¡Yo acuso a los sofistas! Los acuso de preferir la forma al fondo en educación. Gracias a ellos “el presente es pobre en actos y rico en palabras,”<sup>18</sup> ya que “la oratoria se convirtió en una fatalidad, al desarrollarse finalmente como una enredadera, sobre todo lo demás.”<sup>19</sup> Gracias a ellos hoy tenemos hombres de Estado que someten a pueblo a la volubilidad de sus pasiones y caprichos, tan sólo porque son expertos en envolver a los demás con las palabras. Es decir, hoy somos víctimas de “la más dura tiranía: la del hombre elocuente cuando este carece de preocupación moral.”<sup>20</sup>

---

15. Aristóteles, *Metafísica*, libro primero, capítulo II.

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*

18. Jaeger, Werner, *Paideia*, Op cit., p. 24.

19. *Ibid.* p. 288

20. Gutierrez Zuluaga, Isabel, *Historia de la educación*, ed. Narcea, Madrid 1972, p. 95

Y todo ¿debido a qué? Debido a su manía de preferir la forma antes que el fondo, y a su búsqueda inconsciente de brillo y de rápido prestigio. Es innegable que en los sofistas nos encontramos con “la falta de una investigación seria y de un pensamiento filosófico riguroso que se sacrifica a la obtención de efectos y apariencias.”<sup>21</sup>

Yo acuso a los sofistas por ese relativismo pragmático que tan dañino es cuando se inculca a las almas en proceso de formación. Ese relativismo que se manifestaba explícitamente cuando ponían al hombre como medida de toda verdad, cuando negaban el respeto debido a los dioses, cuando ponían la utilidad y el triunfo en las discusiones como el máximo fin a alcanzar. Ese relativismo que transmitían también de manera implícita con sus actitudes superficiales cotidianas, pues es de todos conocido que “gustaban de tratarlo todo y de discutirlo todo, sin penetrar seriamente en ninguna cuestión.”<sup>22</sup>

Los acuso también de mercenarios, pues han convertido el saber y la noble búsqueda de la verdad en mercancía de compra y venta. Son mercenarios también de su persona, ellos mismos se venden al mejor postor enseñando ya no la verdad (que ni conocen, ni les interesa conocer), sino aquello que los otros quieren escuchar y acomodando su doctrina a los oyentes de tal manera que éstos queden siempre satisfechos del producto que pagan.

Como una muestra más de su mercantilismo tenemos la siguiente paradoja: ellos decían promover la educación popular pero eran “un ejemplo más del lema ilustrado ‘Poder del pueblo pero sin el pueblo,’”<sup>23</sup> ya que es un hecho que “desde un principio, el fin del movimiento educador que orientaron los sofistas no fue ya la educación del pueblo, sino la educación de los caudillos.”<sup>24</sup> Y ni siquiera pueden alegar para este elitismo algún ideal pedagógico, ya que este hecho está en franca contradicción con sus teorías y es fruto simplemente de su mercantilismo.

---

21. Galino, María de los Ángeles, *Historia de la educación. Edades antigua y medieval*, ed. Gredos, Madrid 1988, p.103.

22. Gutierrez Zuluaga, Isabel, *Op cit.*, p. 97.

23. Gutierrez, Isabel. *Op cit.*, p. 95. Una disculpa por el brinco histórico, pero este juicio se realiza fuera del tiempo.

24. Jaeger Werner, *Paideia, Op cit.*, p. 266.

Acuso también a los sofistas de la perversión del sentido de la *areté*, noble concepto que ha forjado el espíritu griego, fuente inagotable de nuestras tradiciones heroicas, herencia de nuestros antepasados. Todos sabemos que uno de los elementos esenciales de la *areté* antes de los sofistas era el sentido del deber, sentido que hoy nuestros jóvenes desconocen por completo. Nuestra *areté* clásica era sinónimo de nobleza, de fuerza de espíritu, de integridad, de algo con lo que se nace, que ya se trae en la sangre, de algo que nadie puede enseñarnos, que se puede cuando mucho fomentar.

Pero ¿qué prometieron estos merolicos de las plazas para quienes “la educación heroica de la epopeya y de la tragedia es interpretada desde un punto de vista francamente utilitario?”<sup>25</sup> Prometieron que se podía enseñar la nobleza, el honor y la virtud, convirtieron la *areté* en una más de sus mercancías y la ofrecieron a todo el pueblo. Esto es peor que una blasfemia; al transformar la *areté*, han asesinado el espíritu del pueblo griego. Pero, aun esto no era suficiente para ellos. Yo acuso a lo sofistas de corromper a esa misma juventud que decían educar y de que esta corrupción, fue llevada a cabo con toda premeditación y alevosía, no sé con qué fin, tal vez por envidia de la grandeza de Atenas.

No debemos olvidar que la primera generación de sofistas estaba compuesta mayoritariamente de extranjeros, éstos “exigían que por todo el tiempo de la educación los jóvenes a los que debían educar estuvieran con ellos, sustrayéndolos así a sus familias para ponerlos totalmente bajo su influencia personal.”<sup>26</sup> Pero ¿qué aprendían con los sofistas? Aprendían que todo es discutible; porque nada tiene consistencia firme, “aprendían las astucias de un oficio que consistía en desarrollar *formalmente* un contenido dado que les permitía obnubilar y ganarse a las masas, hacer carrera y convertirse en personajes destacados.”<sup>27</sup> Recordemos que Protágoras “inventó las disputas e introdujo los sofismas, para los que gustan de tales cosas en los argumentos. El fue quien dejando el significado de las cosas, indujo las disputas de nombres; dejándonos aquel modo

---

25. Jaeger Werner, *Op cit.*, p. 272.

26. Nestle Wilhelm, *Historia del espíritu griego*, ed. Ariel, colección Convivium, Barcelona 1961, p. 115.

27. Heller, Ágnes, *Op cit.*, p.25.

superficial de argüir que todavía dura.”<sup>28</sup> Con esta clase de pseudociencia ¿qué podíamos esperar? Recordemos aquella fatídica mañana del año 415 (a.C.), en plena guerra con Esparta, cuando descubrimos horrorizados que las estatuas de los dioses guardianes de nuestra ciudad habían sido mutiladas.\* ¡Fueron ellos! Sus discípulos, que ya no respetaban ni siquiera a los dioses. ¿Y que decir de Critias? Un joven aristócrata, con un futuro brillante, quien después de pasar por las manos de los sofistas se convirtió “en el más grande criminal de todos los que se han hecho famosos por el crimen.”<sup>29</sup>

Los sofistas pervertían inclusive la ciencia de que se vanagloriaban. No olvidemos que el excelente retórico Isócrates, quien después de haber sido discípulo de Gorgias renegó de los sofistas y Demóstenes, excelente retórico de grandes valores. Ambos “hablan de los sofistas con el mismo sentido despectivo que encontramos en el aristocrático Platón,”<sup>30</sup> lo que nos demuestra que no fue la retórica la que envenenó el alma de tantos de nuestros jóvenes, sino que fueron los sofistas quienes con “una ideología con efectos corrosivos para las tradiciones de las polis, su moral y sus leyes,”<sup>31</sup> se encargaron de esta destrucción.

Por todo esto, pido para esos infames la pena capital, pido que sean borrados de la historia, que les neguemos el recuerdo y la fama que siempre persiguieron. Ese es el peor castigo para los hombres que, como ellos, viven del oropel.

## ¡He dicho!

---

28. Laercio Diógenes, *Vidas de los filósofos más ilustres*, ed. Porrúa, colección Sepan Cuantos, México 1991, p. 237.

\* Cfr. Da Silveira Pablo, *historias de filósofos*, ed. Alfaguara, Buenos Aires 1997, p. 31.

29. Laercio Diógenes, *Op cit.*, p. 303.

30. Heller, Ágnes, *Op cit.*, p. 22.

31. Heller Ágnes, *Op cit.*, p. 23.

### Tercera parte: Apología (defensa)

Ciudadanos: he aquí un retórico, un discípulo de los sofistas, que hoy se presenta ante ustedes avergonzado. La ceniza en mi rostro y mi cabeza es señal del más puro dolor, de la pena que me embarga (un momento de silencio). Vergüenza, dolor y pena, pero no por haber sido discípulo de Protágoras, lo cual me honra. **¡No!** Es por ver que han hecho escarnio de este honorable tribunal; es por tener que estar aquí, escuchando esa sarta de mentiras contra los más nobles benefactores de Atenas.

Porque yo sería más benevolente si tal infamia hubiera sido cometida por un pobre ignorante que se encuentra en el error. Entonces, como un padre paciente con un hijo atolondrado, iría despejando las telarañas de su cabeza. Pero no es el caso. El hombre que ha tenido la osadía de acusar a los sofistas es un hombre culto, es un dialéctico educado en la escuela de la hipocresía socrática, porque ¿qué otra cosa es sino hipocresía el llegar a este tribunal pregonando su ignorancia de la retórica para inmediatamente después, lanzarnos un discurso que no le pide nada a los pronunciados por Gorgias? ¿No es hipocresía el declararse vehementemente enamorado de la verdad, para luego endosarnos semejantes mentiras?

Pero desenmascararlo es muy fácil, basta con exponerles el verdadero motivo que tiene este hombre para representar esta parodia. Su motivo es el mismo que el de Sócrates y compañía: ¡La envidia! Los dialécticos fueron desplazados del respeto de la gente por los sofistas y esto no han podido soportarlo. La prueba más clara la tenemos con el mismo Sócrates quien nunca se interesó por educar a la juventud hasta que --ya pasados los 60 años-- descubrió el éxito de los sofistas y, no nos engañemos, fue el interés económico el que lo motivó, pues mientras se escandalizaba por el dinero que los sofistas cobraban y pregonaba a los cuatro vientos que él no cobraba, recibía plácidamente los regalos de sus ricos amigos a los que --por cierto-- nunca enseñó nada.

La envidia carcome a los dialécticos, la más baja de las pasiones los corroe y eso explica su constante difamación de los sofistas, ya que la difamación ha sido siempre la vil arma utilizada por los envidiosos. Desgraciadamente no soy yo el acusador y me

veo obligado por las circunstancias a participar en esta farsa y responder a acusaciones que caen por su propio peso. Sea pues, y lo haré en el mismo orden en que fueron expuestas.

La primera acusación sobre el hecho de preferir la forma al fondo, refleja una cabal ignorancia del papel que el movimiento sofista significó en su tiempo, “La educación que necesita una norma como punto de partida en este momento en que todas las normas válidas para el hombre se disuelven entre las manos, se fija en la forma humana que deviene formal.”<sup>32</sup> Ellos fueron los precursores de “una educación formal, capaz de perfeccionar el espíritu mediante la gimnasia del discurso.”<sup>33</sup> En ese momento preciso la forma era el fondo, los jóvenes estaban educados para cumplir las leyes, para memorizar poemas, para respetar a sus mayores, y para venerar a los dioses; pero no estaban acostumbrados a pensar por cuenta propia, a proponer alternativas de solución diferentes a las aprendidas, en suma, no estaban educados para responder a las exigencias de los nuevos tiempos. Es precisamente a esto a lo que responden los sofistas, ni ellos ni sus discípulos están interesados en el contenido de la enseñanza, lo que interesaba (porque era lo que se necesitaba) era la forma del aprendizaje, interesaba aprender a pensar.

Pero normalmente cuando un hombre empieza a pensar por cuenta propia descubre que no hay verdades absolutas, descubre que una misma realidad puede ser afrontada de diversas maneras y desde diferentes perspectivas, descubre además, que la realidad no es un todo homogéneo, sino que está constituida por múltiples capas y que el hombre, debido a sus circunstancias propias no es capaz de percibir sino algunas chispas de esa realidad. Es entonces cuando es considerado relativista por aquellos a quienes no conviene que el hombre piense.

He aquí compatriotas el origen de la segunda acusación, acusación que acompañará siempre a una cultura como la que los sofistas promueven, ya que “esta cultura se

---

32. Jaeger Werner, *Paideia*, *Op cit.*, p. 276.

33. Galino, María de los Ángeles, *Op cit.*, p. 158

caracteriza por una radical actitud *crítica* que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición y pretende liberar a los hombres de todo prejuicio.”<sup>34</sup>

Con respecto a la acusación de mercenarios de lo cual siempre han sido objeto los sofistas, es aquí donde más se hace evidente la envidia de sus acusadores, pues de todos es conocida “su repetida protesta de que las palestras están vacías mientras las aulas de los sofistas se llenan.”<sup>35</sup> A esta acusación no hay respuesta mejor que la que la experiencia corrobora constantemente sobre “aquello que nos cuesta dinero lo apreciamos más que lo que se nos da regalado,”<sup>36</sup> y como diría Diógenes, refiriéndose precisamente a esta costumbre “es una práctica que no debe despreciarse.”<sup>37</sup>

La cuarta acusación, he de reconocer que me ha dejado pasmado ¿Los sofistas asesinos del espíritu griego? ¿Es que acaso que el espíritu del pueblo griego sólo lo conforman los aristócratas? ¿Desde cuándo el desarrollo y la vigorización son signos de muerte y no de vida? Porque lo que mis maestros hicieron con el antiguo concepto de *areté* fue sacarlo de los estrechos límites del elitismo de la alcurnia en que lo tenían encerrado unos cuantos. Y esto es precisamente “el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: *la paideia*.”<sup>38</sup>

La profunda convicción de mis maestros, de que la *areté* podía ser enseñada abría infinitas posibilidades de desarrollo para el pueblo griego y “los sofistas rompían así un esquema social que limitaba la cultura a determinadas clases de población, ofreciendo la posibilidad de adquirirla al resto de las clases sociales.”<sup>39</sup>

---

34. Abbagnano Nicola, y Visalberghi, *Op cit.*, p. 59.

35. Nestle Wilhelm, *Op cit.*, p. 116.

36. Laercio Diógenes, *Op cit.*, p. 300.

37. Laercio, Diógenes, *Op cit.*

38. Jaeger Werner, *Paideia, Op cit.*, p. 263.

39. Reale G. Antiseri D. *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I, ed. Herder, Barcelona 1991, Traducción de Juan A. Iglesias.p. 77.

Respecto a la última acusación, no es posible que con tan pocas palabras se haya tergiversado tanto la verdad ¿acaso nuestro querido dialéctico ha olvidado ya “que todas las capas sociales veían entonces con agrado a aquellos pedagogos ambulantes?”<sup>40</sup>

Debo además recordarle que estos “corruptores” de la juventud pensaban que “educar no es adiestrar, sino estimular la razón y el discurso proveyéndolos de una disciplina lógica y retórica.”<sup>41</sup> Enseñaban que “para que el aprendizaje sea firme deben concurrir dotes innatas (naturaleza o *physis*) y su oportuno ejercicio, *Naturaleza, conocimiento y ejercicio*, la llamada ‘trinidad pedagógica’ se encuentra ya sustancialmente en los sofistas.”<sup>42</sup>

Respecto a sus discípulos, nuestro dialéctico desconoce quizá que el mismísimo Pericles, y también Demóstenes se beneficiaron de las enseñanzas de los sofistas, ya que la retórica y la gramática tal como las conocemos hoy en día son creación suya. Y, supongo que la parte acusadora olvidó mencionar que en el *Libelo contra los sofistas* escrito por Isócrates, se mencionan como sofistas a Sócrates y Platón y no precisamente a nuestros reconocidos sofistas.

También el acusador olvidó mencionarnos que Antifón, discípulo de los sofistas, fue corrompido por ellos de tal manera que se adelantó a su época defendiendo la igualdad natural de todos los hombres y condenando la esclavitud. He aquí una pequeña muestra del tipo de corrupción que realizaban los sofistas. He aquí también las contundentes evidencias de la inocencia de mis defendidos a quienes en lugar de traer a juicio como vulgares criminales, el pueblo griego y los pueblos del porvenir deberían erigir estatuas de oro.

## ¡He dicho!

---

40. Heller, Ágnes, *Aristóteles y el mundo antiguo*, Ediciones Península, Barcelona 1998, p. 36.

41. Galino, María de los Ángeles, *Historia de la educación. Edades antigua y medieval*, ed. Gredos, Madrid 1988, p. 152. Galino, María de los Ángeles, *Historia de la educación. Edades antigua y medieval*, ed. Gredos, Madrid 1988, p. 152.

42. Abbagnano, Nicolas, y Visalberghi. *Op. cit.*, p. 62.



## Cuarta parte: Conclusiones

Lo primero que hay que reconocer a los sofistas es que, efectivamente, el ejercicio de atacar y defender una misma causa es sumamente provechoso desde el punto de vista pedagógico, esto obliga a dejar de lado los prejuicios y a analizar objetivamente todos los ángulos de un problema. Ahora puedo reconocer honestamente que gracias a los sofistas, la educación de occidente recibió una nueva orientación.

Los griegos primitivos entendían la educación como aprender ciertas habilidades musicales y gimnásticas, lectura y escritura –que ejercitaban con los poetas clásicos-, y una aritmética muy rudimentaria. En términos generales se tenía una educación de nivel elemental. Unos pocos se interesaban y tenían la posibilidad de ser amigos de algún médico, filósofo o matemático, que impulsara sus conocimientos más allá de ese nivel. Con la llegada de los sofistas se despertó en los jóvenes la admiración por el saber enciclopédico, lo que provocó en ellos el deseo de adquirir una cultura más amplia. Todo esto aunado a las condiciones políticas de la Atenas del siglo V, hizo que surgiera el elemento indispensable para que se realice el proceso de enseñanza – aprendizaje: el deseo de saber en los discípulos. Con esto, los jóvenes se convirtieron en los promotores de su propio proceso educativo, eran ellos los que demandaban a los maestros.

De los sofistas podemos destacar además del hecho de ser los creadores de la ciencia de la gramática y de la retórica, sus ricas aportaciones en el ámbito de la política y el derecho; contribuyeron a ampliar el concepto de ley; elaboraron el concepto de justicia y proclamaron la igualdad natural de los hombres. Se puede decir con toda justicia que los sofistas son los creadores de la educación humanista, fueron ellos los primeros pensadores en llamar la atención sobre los problemas humanos y sobre la necesidad de una educación más integradora de todos los aspectos del hombre.

Por todo esto, podemos asegurar sin exagerar que “las figuras de Sócrates y Platón (y por lo mismo de Aristóteles y de todo el pensamiento de occidente impregnado hasta la médula por estos pensadores) serían impensables sin la sofística.”<sup>43</sup> Sin embargo,

---

43. Yarza, Iñaki, *Op. cit.*, p. 67.

aunque ellos fueron los propulsores de este nuevo modelo educativo y también los primeros en desarrollar una teoría consciente de educación, el ideal de la *paideia* no se podía desarrollar a plenitud con ellos ya que "su debilidad procede de la inconsciencia del núcleo espiritual y ético en que se fundaba la estructura interna de su educación."<sup>44</sup>

Los sofistas son verdaderamente corruptores de sus jóvenes educandos, pues, en la etapa de formación no basta con dar herramientas para pensar, es también necesario que el educador testimonie con su vida, la honestidad intelectual, la coherencia y un interés genuino de búsqueda de la verdad. Los sofistas dieron a los jóvenes armas poderosas, pero no les orientaron para distinguir los blancos y no les advirtieron de su peligro.

El fin de la educación no es sólo aprender, ni siquiera es aprender a aprender, (aunque todo esto sea parte indispensable del proceso educativo) el fin de la educación es que el hombre alcance su desarrollo pleno, que aprenda a hacer uso de su libertad, que sea una persona solidaria con sus semejantes y que se comprometa con ellos en la construcción de una sociedad más humana. Si al educador no le interesa esto, es un promotor de técnicas pedagógicas pero no un auténtico formador.

En contraste podemos resaltar la figura de Sócrates quien efectivamente empezó su labor educativa hasta después de los 60 años. Esto debido a que a él le tocó vivir la época de esplendor ateniense y también la de disolución y, al reflexionar sobre las causas de esto encuentra como una de las causas más importantes (aunque no la única, desde luego) a la educación de los sofistas. Sin embargo, como hombre inteligente que era, Sócrates no podía dejar de reconocer los aportes valiosos de estos hombres. Así que decidió rescatar la forma de *educar* de ellos, pero dándole una orientación precisa al *fondo*.

Por todo esto, una mirada superficial sobre el Sócrates que nos presentan Platón y Jenofonte nos muestra a un Sócrates en el más puro estilo sofista. Pero una lectura más profunda nos manifiesta al filósofo y al formador interesado por buscar definiciones universales que ayudaran a vencer el relativismo imperante. Por eso también mientras

---

44. Jaeger Werner, *Paideia*, ed. Fondo de cultura económica, México 1992, p. 302.

los sofistas son los padres de la gramática y de la retórica, Sócrates es el iniciador de la lógica y el padre de la ética.

Sócrates nos muestra que se podía realizar la labor de los sofistas con un sentido más integrador, “desde este punto de vista, es secundario que la actividad de los sofistas sirviese al mismo tiempo para elevar el nivel de cultura de los individuos,”<sup>45</sup> y también es secundario el hecho de que despertaran para occidente la conciencia de la necesidad de una teoría educativa, ya que, a pesar de todos sus indiscutibles aportes a la *paideia* posterior, ellos como educadores, fallaron.

---

45. Heller, Ágnes, *Op. cit.*, p. 25.

**xipe totok**  
revista de filosofía y ciencias sociales

Filosofía y Humanidades, iteso, Guadalajara.

Suscripción nacional por 1 año \$ 200.00  
Suscripción internacional por 1 año US \$22.00  
Publicación Trimestral

VIDA MÍSTICA

Unión con Dios en la danza

RELIGIONES DEL MUNDO

TERROR DE ESTADO, III

==== **63** =====

Depositar a la cuenta no: 56-50637614-9  
Serfin sucursal La Paz y enviarnos un FAX  
de la ficha de depósito.  
-fax (01-33) 3134-2975

Por favor enviar giro postal ordinario a:  
Jorge Manzano, Periferico Sur 8585  
45090 Tlaquepaque, Jalisco.  
Depto. Filosofía y Humanidades



## HONRADEZ DE LA INTELIGENCIA

Rosario Athié\*

**Resumen:** En el artículo se discurre sobre la honradez intelectual como una actitud que parte del interior de la persona perfeccionando su actividad cognoscitiva. Dicha perfección en el conocimiento tiende a la armonía entre el conocimiento teórico y el conocimiento de lo concreto. Para abordar el tema, se evocan algunos textos de la Gramática del asentimiento de John Henry Newman relacionados con los prejuicios a raíz de la discusión que sostuvo con Charles Kingsley, quien hizo del domino público una serie de acusaciones contra Newman en el que le tachaba de deshonesto intelectualmente.

**Palabras clave:** Honradez intelectual, conocimiento, prejuicios, gentleman, verdad, John Henry Newman, Charles Kingsley.

Desde un punto de vista de la persona, la honradez intelectual lleva de la mano a la unidad de vida. Si bien, el afán de un verdadero filósofo es acercarse a la verdad y develarla hasta donde le es posible, la formación filosófica ha de prestar especial atención en esta actitud. Sócrates, quien en su afán por ayudar a dar a luz la verdad en sus discípulos, mostraba particular preocupación de la sinceridad de esta búsqueda pues era una forma de contrarrestar el relativismo de los sofistas.

---

\*. La Dra. Rosario Athié es profesora de Filosofía de la Educación en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.

Para abordar el tema de la honradez intelectual evocaré algunos textos de la *Gramática del asentimiento*<sup>1</sup> de John Henry Newman relacionados con los prejuicios. En 1864 Charles Kingsley<sup>2</sup> hizo pública una serie de acusaciones a Newman en el que le tachaba de deshonesto intelectualmente. Newman se vio obligado a responder, pero en vez de argumentar con explicaciones narró con todo detalle los hechos, develando magistralmente la historia de sus convicciones religiosas. Como resultado se publicaron en fascículos lo que después se hizo bajo el título: *Apologia pro vita sua*. Existía un antecedente a dicho debate a través de dos novelas: la de Kingsley titulada *Hypatia* a la que Newman deseó responder de alguna manera con su novela sobre los cristianos del siglo III en *Callixta*.

Por otro lado, la honradez intelectual resulta ser uno de los rasgos de lo que para Newman era el ideal educativo, la formación del “gentleman” (caballero), que describió en sus Discursos con los que se promovió la primera Universidad Católica de Irlanda, y de la que Newman fue su primer Rector. Utilizar la expresión “gentleman” no se trata de reducir tales cualidades a los varones, por lo que gusto de utilizar la expresión “gentleperson” que abarca a todas las personas, varones o mujeres que viven y se conducen educadamente, y que por tanto, saben estar de manera adecuada con cada persona y en cada situación.

## 1. Honradez en el conocimiento abstracto y honradez en el conocimiento concreto

La honradez intelectual de Newman responde a su amor y sincera veneración por la verdad, lo que le llevó siempre a una heroica fidelidad a ella. Esto supone que con su inteligencia ha sido capaz de descubrirla y depurar los contenidos mentales para discernir los límites de nuestras posibilidades de conocimiento. Si la verdad es el bien de

---

1. Newman, J. H., *El asentimiento religioso*, tr. José Vives, Herder, Barcelona 1960.

2. Charles Kingsley (1819-1875) fue conocido por ser el clérigo anglicano que confesaba a la reina Victoria, tutor del Príncipe de Gales y profesor de historia de la Universidad de Cambridge. Pero también fue un popular novelista e historiador. Entre sus títulos se cuentan *La tragedia de los santos*, inspirado en la vida heroica de santa Isabel de Hungría, *Yest* (1848) y *Alton Locke* (1850). Tres años después publicó *Hypatia*, en la que trata el conflicto entre los primeros cristianos y la filosofía griega.



la inteligencia, la voluntad que se inclina sinceramente a buscar siempre el mejor bien, sólo se satisface con la verdad.

La distinción que Newman comprendió y plasmó en su *Gramática del asentimiento*<sup>3</sup> se fundamenta en la explicación de lo que sucede en nuestra mente: somos capaces de pensar de dos maneras, a saber, teórica o conceptualmente, a lo que él denomina “nominal” y, concretamente a lo que Newman llama “real”. En algunas mentes, en algunos momentos, estas dos formas de inferir quedan inconexas y el gran reto mental es saberlas vincular adecuadamente. La explicación de Newman parte de la distinción entre la aprehensión de proposiciones nocional y real.

Una vez que se separan los caminos de conocimiento real y nocional, desde la aprehensión de proposiciones, continúa su curso hasta la inferencia, igualmente nocional y real. De ahí que se podrían también mencionar una honestidad teórica y una honestidad real y concreta. La perfección se encuentra no sólo cuando la persona es honesta en ambos ámbitos, sino cuando se encuentran perfectamente armonizados.

Para ilustrar esta situación, se puede considerar a una persona que comprende una verdad de manera teórica en la cual sus razonamientos son coherentes entre sí, pero que sin embargo, en las inferencias reales y concretas sea poco coherente con lo que había aceptado en la teoría, o que pretenda maquillar la realidad, o no sea capaz de hacerle frente. Quizá sea una experiencia común que en la vida concreta de una persona no siempre se consiga la armonía entre lo teórico y lo práctico. Por ejemplo, cuando se enfrenta a una situación personal que no le gusta y no tiene la valentía de darle una solución razonable.

La honradez intelectual en sentido estricto no tiene apellido, sino que supone la coherencia tanto del intelecto teórico como en el conocimiento de lo concreto. Hay que tomar en cuenta que en ocasiones, dicha coherencia falta por fallos de la inteligencia, es decir, que existe buena voluntad, determinación por aceptar la verdad, pero quizá ha faltado la suficiente reflexión para comprender los nexos entre la teoría y la realidad;

---

3. Newman, John Henry, *Essay in Aid of a Grammar of Assent*, Oxford, 1985.

mientras que en ocasiones es la voluntad la que no desea las consecuencias prácticas de una verdad teórica previamente aceptada.

## 2. John Henry Newman frente a Charles Kingsley

Charles Kingsley fue un clérigo de gran reputación en el mundo anglicano, de quien Newman esperaba rigor en sus afirmaciones y el consecuente respeto. En 1864, Kingsley se ve envuelto en una controversia con J. H. Newman, lo que dio por resultado la *Apología pro vita sua*, autobiografía de este último. De elevado temperamento nervioso, irascible y combativo, Kingsley denota una clara tendencia anticatólica.

En sus escritos se convierte en altavoz de los frecuentes prejuicios ingleses contra los católicos como los de no poder ser buenos ciudadanos (por no ser anglicanos, siendo dos asuntos de distinta naturaleza), ni fieles a la corona (en tanto que los reyes de Inglaterra sustentan también el poder religioso de la Iglesia Anglicana) de ser hipócritas, es decir, deshonestos.

Newman se encontraba en Birmingham desde comienzos de 1849, dedicado a consolidar el Oratorio<sup>4</sup> de san Felipe Neri en Inglaterra con una gran actividad pastoral sin llamar la atención, pero sin abandonar su trabajo intelectual, sus ideales educativos, ni su preocupación por promocionar el laicado católico. En un momento dado, la situación sufrió un rápido cambio a raíz de que se publicó en el número de enero de 1864 de la *Macmillan's Magazine* la recensión de un libro sobre la historia de Inglaterra firmada por C. K. Unas líneas del texto decían lo siguiente:

“La verdad, por sí misma, nunca ha sido una virtud para el clero romano. Father Newman nos informa de que no necesita serlo y

---

4. Newman, una vez que se convirtió al catolicismo y recibió el sacramento del orden en Roma buscó un lugar dentro de la Iglesia que le resultara afín a su estilo de vida. Así que decidió fundar el primer Oratorio en Inglaterra y se estableció en Birmingham. San Felipe nació en Florencia, Italia, en 1515. Por 40 años Felipe será el mejor catequista de Roma y logrará transformar la ciudad. Felipe había recibido de Dios el don de la alegría y de amabilidad. Una de sus preguntas más frecuentes era esta: “amigo ¿y cuándo vamos a empezar a volvernos mejores?”. En 1558 fundó con los más fervorosos de sus seguidores una cofradía o hermandad de sacerdotes para socorrer a los pobres y para dedicarse a orar y meditar.



que, en definitiva, no debe serlo; que la astucia es el arma que el cielo ha dado a los santos para que resistan la fuerza bruta y masculina del mundo malvado que toma y es dado en matrimonio. Puede que su pensamiento sea o no doctrinalmente correcto, pero esto es un hecho histórico”<sup>5</sup>.

Newman escribió una carta de protesta a los editores, entre la sorpresa de lo gratuita y ácida agresión verbal, con estas palabras:

“No se cita una sola palabra mía, y mucho menos un texto de mis escritos, para justificar tal afirmación. No me ha pasado siquiera por la mente entablar una polémica con el autor del pasaje o con el editor que lo publica sin incluir la prueba de sus alegaciones. Tampoco deseo reparación alguna de ninguno de ellos, ni me quejo de su acción, ni les daré las gracias en caso de que rectifiquen. Pretendo únicamente llamar su atención, como caballeros, sobre una calumnia grave y gratuita, con la que, espero, deplorarán ustedes ver asociado un nombre tan ilustre como el de su revista”.

Al poco tiempo, Newman recibió una carta de Charles Kingsley en la que se declaraba autor del escrito y defendía sus palabras acusatorias como la traducción adecuada a numerosos sermones y textos de Newman en su periodo anglicano y católico. Afirmaba también estar dispuesto a retractarse si Newman demostraba que se le había hecho una injusticia.

Tal parece que la lectura de Kingsley a los escritos de Newman había sido superficial, al igual que su comentario, por eso estaba dispuesto a rectificar. Sin embargo, primero lanzó la acusación y después se abre a la corrección. Parece más una estrategia

---

5. NEWMAN, J. H., “Preface”, *Apologia pro vita sua*. Longmans, Green, Reader, and Dyer. London 1879, p. VI. “Truth, for its own sake, had never been a virtue with the Roman clergy. Father Newman informs us that it need not, and on the whole ought not to be; that cunning is the weapon which heaven has given to the Saints wherewith to withstand the brute male force of the wicked world which marries and is given in marriage. Whether his notion be doctrinally correct or not, it is at least historically so”.

para no quedar tan mal en caso de que Newman mostrara lo contrario, que una sincera disculpa.

A Newman le extrañó la identidad del autor. Había supuesto que se trataba de un joven escritor que buscaba la fama de una manera fácil. La carta de supuesta disculpa resultaba tan insultante como el texto inicial. Newman respondió fría y brevemente, pero tomó la decisión de publicar un folleto con toda la correspondencia que el asunto había provocado hasta el momento. Los textos aparecieron el 12 de febrero e incluían una reflexión conclusiva en la que se incluye un diálogo satírico entre el propio Newman y Kingsley.

La bajeza de la acusación comenzó a molestar al público inglés, ya que se trataba de poner en tela de juicio la honorabilidad intelectual de una persona muy conocida, quien además había renunciado a una carrera brillante por motivos de conciencia. El público se mostraba dispuesto a prestar una atención viva y respetuosa a todo lo que Newman pudiera replicar en su favor.

Kingsley publicó entonces un folleto titulado *¿Qué quiere decir el Dr. Newman?* Pero poco contribuyó a mejorar su situación. En marzo Newman se animó a poner por escrito asuntos que de una vez dejaría claros al gran público. Y con su inclinación autobiográfica comenzó a contar la historia de sus ideas religiosas, las cuales exigieron un gran esfuerzo documental para mostrar con textos auténticos la claridad de su evolución espiritual. Ya que conservaba muchas cartas y escritos en los que describía sus reacciones personales y relataba los acontecimientos anteriores a 1845, pudo disponer de un gran material como fuente directa y fidedigna de su propio proceso. Así comenzaron a publicarse en Inglaterra una serie de siete cuadernillos que aparecieron semanalmente entre el 21 de abril y el 2 de junio. El 16 de ese mismo mes apareció un octavo cuaderno que modo de apéndice contenía una “Respuesta detallada a las acusaciones de Mr. Kingsley”.

Quienes hemos leído la *Apologia pro vita sua* conocemos la honradez de las palabras de Newman y la transparencia con que expresa a todos los más íntimos sentimientos. Newman, como buen inglés, se defendió desde los hechos, evitando toda polémica inútil y todo mal entendido. Con el objeto de presentar con toda transparencia y precisión su propia vida, su desarrollo intelectual, teológico y religioso, recogió la correspondencia

que había enviado en su momento a amigos y familiares. De esta manera, sus palabras vienen cargadas de la convicción de decir plenamente la realidad de los hechos, dejando en herencia una muestra de su profunda honradez intelectual.

### 3. Los prejuicios asumidos, contrarios a la honradez intelectual

Ya que este apartado se basa en las palabras iniciales de Kingsley las volveré a citar a continuación:

“La verdad, por sí misma, nunca ha sido una virtud para el clero romano. Father Newman nos informa de que no necesita serlo y que, en definitiva, no debe serlo; que la astucia es el arma que el cielo ha dado a los santos para que resistan la fuerza bruta y masculina del mundo malvado que toma y es dado en matrimonio. Puede que su pensamiento no sea doctrinalmente correcto, pero es un hecho que es así”.

Es fácil darse cuenta que las generalizaciones resultan con frecuencia falsas, a menos que la relación entre el sujeto y el predicado se vinculen o disocien por esencia, o que se pruebe efectivamente que a todos y a cada uno de los miembros de un conjunto lógico que forman parte del sujeto de una proposición les corresponde realmente el predicado que se les atribuye.

Así, la primera proposición es una generalización: “la verdad, por sí misma, nunca ha sido una virtud para el clero romano”; es decir, “para ninguno de los miembros del clero romano hablar con la verdad es considerado virtud”; o lo que es lo mismo: “todos los miembros del clero romano se dan la libertad de ser mentirosos, y esto ha sido así siempre”.

La segunda proposición aplica la generalidad a Father Newman, reiterativamente: “Father Newman nos informa de que no necesita serlo y que, en definitiva, no debe serlo”. Es decir, pone como prueba de fuerza de la primera generalización, el ejemplo de una persona conocida. Lo que sucede es que, aunque hubiera sido efectivamente una prueba concreta de un caso, eso no prueba la verdad de una generalización inválida.

Aún insiste en confirmar dicha prueba con otra afirmación: “la astucia es el arma que el cielo ha dado a los santos para que resistan la fuerza bruta y masculina del mundo malvado que toma y es dado en matrimonio”, haciendo una mofa de la santidad de dichos hombres. Y termina con una frase ambigua: “puede que su pensamiento no sea doctrinalmente correcto (se refiere a los santos), pero es un hecho (que la astucia es su arma) que es así”.

A tal falta de lógica uno se pregunta la causa, y no cabe sino atribuirlo a un prejuicio asumido y difundido sin haberse tomado la molestia por disciplina mental y sobre todo por afán de decir verdad, de ofrecer pruebas de tales afirmaciones que resultan a todas luces ofensivas.

Las palabras de Kingsley contenían en resumidas cuentas un silogismo: Primera premisa: “todos los católicos son deshonestos”. Segunda premisa: “Newman se ha convertido del anglicanismo al catolicismo”. Conclusión: “Newman resulta ser la persona en la que seguramente encontraremos una prueba de deshonestidad”. Newman comprendió en seguida el prejuicio, y por ello pide pruebas concretas a tales afirmaciones. Al querer aclarar las cosas, por si hubiera habido algún mal entendido, comprende que no dan ningún elemento para defenderse, por ello escribe al editor del Magazine: “No se cita una sola palabra mía, y mucho menos un texto de mis escritos, para justificar tal afirmación”.

Por ello Newman dejó escrito en el Prefacio de la *Apología*: “Esta afirmación, se trata de un prejuicio popular que se me aplica a mi persona, pero infundado en los hechos. Yo nunca he dicho, yo nunca he soñado decir que la verdad no sea necesaria, y mucho menos se puede considerar que no sea una virtud del clero romano”<sup>6</sup>.

Los prejuicios suelen ser afirmaciones falaces, bien sea por generalizaciones inválidas, por apresuramientos en la conclusión sin suficientes elementos en la inferencia, es decir, por inferencias deficientes, o a causa de otras contradicciones a las leyes de la lógica. Pero además de la carencia de rigor lógico, cabe la posibilidad de que la inteligencia

---

6. Newman, J. H., *Op. cit.*, p. 6.

no desee realmente buscar la verdad, por lo que carece de la guía de una recta voluntad, así como los prejuicios de origen emocional, como es el hecho de pensar siempre mal de una persona que se odia, o un origen ideológico que, por ejemplo, reduce la realidad a la materia bajo una ley dialéctica.

Newman menciona los prejuicios en la *Gramática del asentimiento* previamente a explicar los asentimientos nocionales. Al referirse a la certeza, Newman comenta que “es un asentimiento –nocional- deliberado dado explícitamente después de un raciocinio”<sup>7</sup>. Mientras que el prejuicio no suele resultar de una reflexión deliberada y explícita. Continúa diciendo que si la “certeza resulta no tener base, la falta está en el raciocinio, no en la certeza”<sup>8</sup>.

Nuestro autor incluye una explicación de lo que sucede en los escondrijos de la mente:

“Tanto la sanción moral como la sanción intelectual son susceptibles de sufrir ciertos desvíos a causa de inclinaciones y motivos personales. Ambas admiten y requieren una cierta disciplina. Y a la manera como no es prueba contra la autoridad de la conciencia el que haya muchas conciencias erróneas, así tampoco destruye la importancia y los usos de la certeza el que aun personas educadas que buscan seriamente la verdad, en muchos casos permanecen bajo el poder del prejuicio y la ilusión”<sup>9</sup>.

- 
7. *El asentimiento religioso, op. cit.*, p. 214. *Grammar of Assent, op. cit.*, p. 229. “It must be recollected that certitude is a deliberate assent given expressly after reasoning”.
  8. *El asentimiento religioso, op. cit.*, p. 214. *Grammar of Assent op. cit.*, p. 229. “If then my certitude is unfounded, it is the reasoning that is in fault, not my assent to it”.
  9. *El asentimiento religioso op. cit.*, p. 218. *Grammar of Assent op. cit.*, p. 234. Texto en inglés: “Both the moral and the intellectual sanction are liable to be biased by personal inclinations and motives; both require and admit of discipline; and, as it is no disproof of the authority of conscience that false conscience abound, neither does it destroy the importance and the uses of certitude, because even educated minds, who are earnest in their inquiries after the truth, in many cases remain under the power of prejudice or delusion”.

Anota más adelante una interesante observación:

“La masa de los mortales confunde lo probable, lo posible y lo cierto. No tienen una idea clara de qué es lo que saben, lo que suponen, lo que presumen, lo que tan sólo afirman. Apenas distinguen entre la creencia, la opinión y la profesión”<sup>10</sup>.

A Newman le sorprende que el autor de tal prejuicio sea una persona letrada, de quien se espera más categoría intelectual y moral, precisamente se trataba del confesor de la Reina Victoria y el Tutor del Príncipe heredero a la corona de Inglaterra. Por tanto, el autor aprovechó su posición para difundir un prejuicio conveniente a un grupo particular a costa de su propio prestigio. Porque olvidó, seguramente, la calidad de la inteligencia de Newman, quien además de conocer y aplicar perfectamente la lógica, era muy hábil en el uso de las palabras y no tenía debilidad por la superficialidad, ni intelectual ni moral.

Volviendo a la *Gramática del asentimiento*, Newman hace la siguiente advertencia, dejando clara la gran diferencia entre la certeza, el asentimiento propiamente dicho y los prejuicios:

“Nadie puede ni soñar en tratar como asentimiento, como asentimientos de asentimientos, como convicciones o certezas los prejuicios, las credulidades, las vanidades, las supersticiones, las veleidades y los caprichos, los fanatismos, las caídas repentinas e irrevocables en lo desconocido, las determinaciones obstinadas que constituyen en gran parte la historia de la humanidad. Todo esto no son más que hijos de la ignorancia, de la voluntariedad, de la avaricia y

---

10. *El asentimiento religioso op. cit.*, p. 219. *Grammar of Assent op. cit.*, p. 234. “The multitud of men confuse together the probable, the posible, and the certain, and apply these terms to doctrines and statements almost at random. They have no clear view what it is they know, what they presume, what they suppose, and what they only assert. They make little distinction between credence, opinion, and profession”.

del orgullo; y, sin embargo, se presentan muchas veces como ejemplos de certeza y del fracaso de la misma”<sup>11</sup>.

A todas luces Kingsley partía del prejuicio, de un juicio previo sin seria investigación, de que Newman era un hombre desleal, deshonesto e hipócrita. El prejuicio consiste en la acción de juzgar de las cosas antes del tiempo oportuno, o sin tener de ellas cabal conocimiento<sup>12</sup>. Frente al asentimiento, el prejuicio es sólo un juicio deficiente, mientras que el asentimiento requiere de un juicio oportuno, del cual se enuncia una proposición que se acepta como verdadera. Tal prejuicio anticatólico lo aplicaba Kingsley en general a todos los católicos pero en el caso de Newman se atrevió a hacerlo público. Esta metodología de desacreditación se continúa utilizando aun entre los actuales anticatólicos que escriben también discursos políticos, novelas, artículos de periódico, o guiones de película, letras de canciones y anuncios comerciales, por citar algunos medios de difusión masiva que poco promueven la reflexión y que sin embargo influyen enormemente al ir conformando la opinión pública de la masa irreflexiva.

#### **4. La honradez cabe aun en las narraciones imaginarias: Callista e Hypatia, dos versiones noveladas sobre los primeros cristianos**

La diferencia de opiniones entre Kingsley y Newman, el anticatolicismo de uno y la defensa del catolicismo de otro, llegó a su expresión más clara con el altercado de 1864, que dio por resultado la *Apología pro vita sua*, como ya se ha mencionado. Sin embargo, existe un antecedente en 1855 cuando Newman escribió algunos pasajes de su novela *Callista* teniendo en mente los calumniosos pasajes de la novela de Kingsley titulada *Hypatia*.

Durante el siglo XIX en Inglaterra se escribieron novelas con temáticas cristianas.

---

11. *El asentimiento religioso op. cit.*, p. 220. *Grammar of Assent op. cit.*, p. 236. “As any one could dream of treating as deliberate assents, as assents upon assents, as convictions or certitudes, the prejudices, credulities, infatuations, superstitions, fanaticisms, the whims and fancies, the sudden irrevocable plunges, into the unknown, the obstinate determinations, --the offspring, as they are, of ignorance, willfulness, cupidity, and pride, -- which go so far to make up the history of mankind; yet these are often set down as instance of certitude and of its failure”.

12. *Diccionario de la Lengua Española*, voz “prejuizar”.

Dichas novelas guardaban diversas intenciones. En un principio, Newman sin quererlo, inauguró un género que se puso de moda en el ámbito anglosajón: “el campus novel”, o novelas que se desarrollan en un campus universitario. Su primera novela *Loss and Gain* (1848), con carácter autobiográfico narra las peripecias y reflexiones de Charles Reding, un alumno de la Universidad de Oxford cuyo desenlace termina en su conversión al catolicismo.

Seis años después, Richard Wiseman escribió *Fabiola o la Iglesia de las catacumbas* (1854), novela que formaba parte de la colección “Popular Catholic Library”. El cardenal esperaba que Newman contribuyera con otra novela. Parece que a Newman le atrajo la experiencia de novelar, porque inmediatamente después de publicar *Loss and Gain* comenzó la redacción de *Callista*, que consideró una especie de cuento sobre San Cipriano, pero lo dejó hasta 1855 gracias a la petición de Wiseman. Esta segunda novela se sitúa en un género concreto: la novela católica histórico-edificante. Comparando ambas obras, *Callista* resulta más ambiciosa intelectualmente que *Fabiola*, más realista, sin presentar a unos y otros personajes como del todo buenos, o del todo malos. Este es uno de los puntos que deseo destacar como un reflejo de su honradez intelectual: aun cuando Newman utiliza un género que permite a la imaginación proponer realidades paralelas, no deja de lado la honradez con que se puede guiar el intelecto como es el hecho de haberse documentado en este caso, en más de 25 fuentes diversas sobre la época, las costumbres y las cuestiones doctrinales del siglo III de nuestra era.

Newman, educado en Oxford en la tradición clásica estaba del todo familiarizado con los textos latinos y griegos, lo cuál supo aprovechar en la redacción de *Callista*. Si en su primera novela el personaje central fue un muchacho, en esta segunda diseña un personaje femenino, lo cual quizá responda a los planteamientos protestantes de Charles Kingsley —escritor popular y capellán de la Reina Victoria— en su novela histórica *Hypatia* (1853), inspirada en un pasaje de la obra clásica de Gibbon sobre la caída del Imperio Romano. Muchas de las elucubraciones y sutilezas que probablemente sorprendan al lector actual de *Callista* obedecen al intento de Newman de replicar sutilmente a las ideas anticatólicas que Kingsley plasma en *Hypatia* y a su postura sobre las relaciones entre el amor sexual y el espiritual. En especial quería Newman neutralizar la escena cumbre de esta novela, una absurda orgía de monjes fanáticos desnudando y martirizando a la sabia y pagana Hypatia en una iglesia. Una vez más se comprueba que Newman sólo sabe escribir como respuesta a algún estímulo exterior.



Si años después las palabras de Kingsley contra los católicos encabezados por Newman dio como resultado la defensa de Newman con su *Apología pro vita sua*, el anticatolicismo de Kingsley ya había utilizado antes otros medios de desacreditación del catolicismo: la novela. Es interesante destacar que tanto el género como los prejuicios siguen vigentes en la actualidad, por ello Newman se muestra como un buen ejemplo a seguir hoy día por aquellos que desean mostrar la realidad utilizando el mismo lenguaje de sus agresores.

*Hypatia* puede servir de muestra, modelo y formato de como se sigue utilizando actualmente entre los medios anticatólicos. De manera que Kingsley ha trascendido tanto en los contenidos que se repiten, como en el descaro con que se propagan y el desinterés por la verdad.

## 5. La honradez intelectual como un rasgo característico del gentleman

Newman incluye en el 8º Discurso de *Idea of University* un texto en el que muestra las características más sobresalientes de un verdadero *gentleman*. Es una condición de una mente educada y humilde el evitar “cuidadosamente todo lo que pueda ocasionar una estridencia o un sobresalto en la mente de los demás”<sup>13</sup>. En consecuencia, se supera cualquier enfrentamiento de opiniones, o una colisión de sentimientos, el retraimiento de las personas con quienes se dialoga, así como el recelo o el resentimiento.

Tal humildad y grandeza de mente lleva al *gentleman* a no defenderse mediante una simple respuesta airada o divertida, ni se aprovecha sucitamente de una ventaja. En cambio, tiene demasiado buen sentido como para dejarse afrentar por insultos. Por tanto, es ajeno a todo prejuicio o palabras infundadas, más aún si se trata de un comentario superficial o una maledición.

La siguiente cita del Discurso hace recordar exactamente lo que hizo con Kingsley en 1864: “Llevado por una prudencia con visión de lejanía, tiene en cuenta la antigua máxima de que hemos de conducirnos hacia nuestro enemigo como si algún

---

13. Newman, J. H., *Idea of University*, Discurso 8o.

día hubiera de ser nuestro amigo”. De hecho, la respuesta de Newman dejó gratamente sorprendido a Kingsley, quien manifestó expresamente que nadie le había tratado con tal caballerosidad. Para concluir, aunque Newman no menciona explícitamente la honradez intelectual, se refiere a tales actitudes con estas palabras: “Ni insinúa acciones malas que no se atreve a decir con claridad”; “su disciplinado intelecto le preserva de la descortesía de confundir el punto de discusión y perder las energías en bagatelas”; “es tan sencillo como sólido, y tan breve como eficaz”.

## Conclusión

El episodio narrado en las páginas anteriores nos muestran cómo existe en algunas personas una disposición habitual a buscar la verdad, y a mostrarse tal como se es y tal como cada uno se concibe a sí mismo. Ello se aplica de manera preeminente en el ámbito del conocimiento de lo concreto que se aplica a la vida diaria y cotidiana, al igual que se aplica a los conocimientos teóricos y científicos. En el caso de los filósofos, la exigencia por pensar y expresarse con precisión y rigor no puede reducirse al ámbito de su reflexión sobre los primeros principios de todas las cosas, sino que el buscar la verdad es una exigencia de la propia profesión, no sólo en cuanto a la coherencia del pensamiento con la realidad que resulta lejana, sino también, la consistencia entre las conclusiones universales que afectan a los seres humanos y la vida que lleva en consecuencia. La honradez intelectual resulta por tanto, una exigencia de toda verdadera formación filosófica. De esta manera, la vida de Newman resulta un buen ejemplo de las consecuencias prácticas que conlleva dicha honradez.



## GADAMER Y LA VERDAD QUE EDUCA Y FORMA AL HOMBRE COMO TAREA DE LA FILOSOFÍA

Luis Armando Aguilar Sahagún

**Resumen:** La verdad tiene un profundo sentido educativo y formativo. No hay educación ni, particularmente, formación filosófica, sin referencia a la verdad. La importante contribución del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer al campo de la hermenéutica tiene importantes implicaciones para la educación, la formación en general y la filosófica en particular. En el presente trabajo se intenta sustentar el sentido en que la verdad educa al hombre, y la manera en que esto se sustenta e ilumina a partir del pensamiento de Gadamer.

**Palabras clave:** Verdad, desocultamiento, formarse, educarse, interpretación, interpelación, comprensión, diálogo.

### Introducción

La verdad tiene un profundo sentido educativo. La educación tiene en la verdad uno de sus referentes fundamentales. Por lo que toca a la intelección, la verdad desempeña un papel tan importante, que sin ella no se da propiamente el hecho educativo. En este sentido, en el presente ensayo se afirma que la verdad educa al hombre. Con el propósito de profundizar en esta intuición el presente ensayo explora su posible significado en la obra de Hans-Georg Gadamer (1900-2001). Se procederá a partir de un análisis de

---

\* Licenciado en Filosofía por la universidad del Valle Atemajac y Doctor en Filosofía por la Escuela Superior de Munich, Alemania. Autor de los Libros: *El creador del Universo*, Librería Parroquial, 1991; *En el límite del Universo*, Universidad de Guadalajara, 1994 y *El derecho al desarrollo: su exigencia dentro de la visión de un nuevo orden mundial*, ITESO/Universidad Iberoamericana de Puebla, 1999. Actualmente es profesor del IFFIM.

los conceptos de Verdad como desocultamiento e interpelación. Posteriormente se expondrán los conceptos de Educación en relación con la comprensión, el diálogo y el otro, tal como fueron desarrollados por el filósofo alemán. La verdad constituye el núcleo de lo que podemos reconocer que se ha buscado por medio de la actividad filosófica a lo largo de los siglos. Por ello se expondrán algunas implicaciones de la tesis que buscamos sustentar, tanto en el ámbito general de la educación como en el más específico de la formación filosófica.

## 1.- La verdad como desocultamiento e interpelación<sup>1</sup>

En su importante obra *Verdad y método* (Tubinga: 1960) Gadamer trata de actualizar el significado filosófico de la hermenéutica y cuestiona la capacidad de la racionalidad pura en el sentido de las ciencias que se han desarrollado sobre una base metodológica estricta como instancia de conocimiento. Tomando como punto de partida la libre interpretación de la pregunta por la verdad que se plantea en la experiencia del arte, Gadamer explora las condiciones de comprensión de la verdad en las ciencias del espíritu y realiza una aplicación ontológica de la hermenéutica tomando al lenguaje como punto de orientación. No se trata de desarrollar un nuevo método, sino de investigar las condiciones de comprensión de las ciencias humanas y de la libre interpretación de la precomprensión de todas las ciencias.

La verdad es un acontecer “de la historia del efecto”, en el cual una palabra del pasado es pronunciada dentro de la historia, repercute en la historia y se interpreta en su sentido, pero de tal manera que en esa interpretación y repercusión penetra en la tradición determinando así el mundo de nuestro horizonte histórico de comprensión. Sólo a partir de él, somos capaces de entender, en su interpretación histórica la palabra pronunciada en el

---

1. Por lo que toca al asunto que nos ocupa, es posible constatar en la obra de Gadamer al menos dos paradojas: Su obra capital, *Verdad y Método* (1960) —en adelante VM—, nunca dice qué es la verdad. Viene a aclararlo en un pequeño artículo, dentro del segundo volumen de *Verdad y método II* (publicado siete años más tarde. En adelante VM II). (Cf. Coreth, E. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*, Herder, Barcelona, 1972, p. 198). La otra paradoja. Gadamer concede una importancia central al tema de la formación, por relación a la Estética y a su lugar en la fundamentación de las ciencias del Espíritu. Sobre educación sólo se pronuncia en una pequeña conferencia, 40 años más tarde, cuando ya era un anciano de 99 años. Formación y Educación no son sinónimos, y para nuestro tema resulta de importancia su diferencia.

pasado. En el proceso de la intelección de la historia del efecto no se plantea expresamente la cuestión de la verdad ni se desarrolla lo que hay que entender por verdad.

Gadamer adopta la concepción de la verdad como *Aletheia*, o desocultación. Siguiendo a Heidegger, la verdad tiene que ser arrebatada del estado de ocultación o encubrimiento, términos correlativos. Las cosas se mantienen ocultas por naturaleza. También el ocultamiento es propio del lenguaje humano, dado que éste además de la verdad, expresa la ficción, la mentira y el engaño. De ahí que entre el ser verdadero y el discurso verdadero haya una relación originaria. “La desocultación del ente se produce en la sinceridad del lenguaje” (VM, II, p. 53).

Como para su maestro Heidegger, para Gadamer se da una oposición entre *alétheia* (apertura) y corrección (*óρθotes*). Gadamer es realista, en cuanto no rechaza el concepto de *adequatio intellectus ad rem*. Sólo advierte que, lo que en latín quedó consignado como obra del entendimiento, en su origen griego era algo también propio del lenguaje (*logos*), que llevó a ver en el juicio el lugar propio de la verdad. Pero junto con el juicio, el *logos* es enunciado de otras formas del lenguaje, como la súplica, el mandato y la pregunta.<sup>2</sup>

Gadamer considera que el modo de discurso que realiza con mayor pureza tal relación es la enseñanza. Esta es ya una valiosa observación para el campo de la educación. Sin embargo, Gadamer advierte que para nuestra experiencia singular y primaria del

- 
2. Como advierte Coreth, también la verdad de la frase en el sentido de corrección de una afirmación conserva su derecho. Sin embargo, se trata de un modo secundario de verdad que presupone un revelarse más originario de un estado de cosas. La verdad del enunciado corre también el peligro, como ocurre en la ciencia moderna, de ser reducida a lo empíricamente comprensible y examinable, de manera que sólo se haga valer como verdadero lo que sea científicamente verificable. La verdad queda reducida así a la certeza científica. Si bien la verificación es un criterio decisivo en el ámbito de las ciencias naturales, se trata de un criterio que no puede ser universalizado, dado que no todo contenido cognoscible es susceptible de ser examinado a discreción. Los contenidos de sentido o las relaciones de sentido escapan a la comprobación metódica y exigen de una penetración inteligente. En el sentido de la *adequatio intellectus ad rem*, por el contrario, hace que parezca natural concebir al conocimiento como un reflejo del objeto. Pero en este sentido, ningún conocimiento es “adecuado”. Jamás alcanzamos la verdad plena. A lo más, “entendemos algo como algo”, aspectos parciales que se nos revelan en determinadas condiciones y contextos. “Toda comprensión como... articula lo que aquí es... viéndolo fuera de... , mirándolo hacia... , lo ve conjuntamente como...” (citado por Coreth, op. cit., Nota 1, p. 199). La intelección es, así, imperfecta, y los contenidos, inagotables.

discurso no es la del discurso que enseña, sino la experiencia del discurso como *logos*, traducido como razón. Se trata de la razón de las cosas, que se puede transmitir en la forma específica del discurso que es el juicio (ó enunciado, proposición, en griego *apophansis*). Lo que caracteriza al juicio frente a las múltiples formas de discurso (súplica, mandato, imprecación, interrogación) es la pretensión de ser verdadero, de revelar un ente tal como es. Por medio del juicio uno puede comunicar a otro algo que está presente para uno.

La experiencia subyacente es la de lo que se ha desocultado o hecho patente. Por eso, para Aristóteles un juicio es verdadero si hace aparecer en el discurso lo que está reunido en la cosa. De ahí la definición de la verdad del discurso como adecuación a la cosa (*adaequatio intellectus ad rem*). No nos detendremos en este aspecto de la verdad enunciativa, para la que el lugar de la verdad es el juicio. Para Gadamer es más importante tener en cuenta las otras posibilidades de verdad en el discurso, dado que considera que la concepción aristotélica de verdad puede ser unilateral y subyace a la evolución del concepto moderno de ciencia, fundado en la noción griega radicalizando sus presupuestos que tiene como paradigma a las matemáticas.

En búsqueda del modelo más perfecto de conocimiento la ciencia moderna ha enfatizado la idea de método en un sentido unitario: una vía de conocimiento que se puede recorrer de una manera tan reflexiva que siempre es posible repetirla. “Lo metódico es poder recorrer de nuevo el camino andado” (VM II 54). La ciencia ha llegado a constituirse en “el alfa y el omega de nuestra civilización” (VM II 55). El ideal de la verificación y de la demostración no es la única forma de comunicar la verdad, y esto es importante subrayarlo.

Gadamer constata que con frecuencia utilizamos formas de comunicación con referencia a realidades no objetivables a partir de las ricas posibilidades del lenguaje, incluido el lenguaje poético. Al preguntar por las condiciones de la verdad por encima del campo de la lógica se constata que no puede haber un enunciado que sea del todo verdadero, es decir, que se pueda entender únicamente por el contenido que propone. Sólo si se medita en los presupuestos no enunciados es posible comprender al enunciado en su verdad. Gadamer sostiene que forma lógica radical de esta motivación es la pregunta. Como lo ilustran los diálogos de Platón es la pregunta y no el juicio lo que

tiene prioridad en la lógica. La prioridad de la pregunta sobre el enunciado significa que éste es fundamentalmente una respuesta. Por eso dice Gadamer que “la comprensión de un enunciado tiene como única norma suprema la comprensión de la pregunta a la que responde”. (VM II p. 58). Los enunciados que parezcan ser verdaderos deberán de ser cotejados con las preguntas a las que pretenden ser respuesta. Aquí se establece una dialéctica. Cada pregunta es, a su vez, una respuesta a otra pregunta. Toda pregunta tiene su propia motivación. Lo decisivo es ver las preguntas, que equivale a “abrir todo lo que domina nuestro pensar y conocer como una capa cerrada y opaca de prejuicios asimilados.” Esto tiene por consecuencia que no sea posible dar plenamente con su sentido (VM I, 369s, 439s, 446s). El horizonte de sentido de todo enunciado radica en que tiene su origen en una situación interrogativa. Lo propiamente humano en la dialéctica entre pregunta y respuesta aparece cuando se considera a los seres humanos concretos, que, en su respectiva situación, se sienten interrogados y se interrogan a sí mismos. La pregunta y la respuesta desempeñan en su carácter enunciativo una función hermenéutica, en el sentido de que ambos son una interpelación. Dada la estrecha relación que existe entre verdad y situación, sólo hay verdad en el enunciado en la medida en que éste es interpelación. El horizonte de situación que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a quien se dice algo con ese enunciado.

Afirmar que un enunciado es algo más que la simple actualización de un fenómeno presente significa ante todo que pertenece al conjunto de una existencia histórica y es simultáneo con todo cuanto puede estar presente en ella: dónde y cómo se formulan las ideas, cuales son sus motivos subyacentes, y, a partir de esto, cuál es su sentido. De ahí la importancia de que para actualizar una idea se tenga que evocar al mismo tiempo su horizonte histórico. El filólogo por ejemplo, puede escribir la historia siempre de nuevo a partir del presente que lo define. No es que haga simultáneo el pasado. Lo que se hace simultáneo es ya, de alguna manera –que Gadamer no aclara-, algo coetáneo a quien busca comprenderlo, como algo que pretende ser verdad. El lenguaje posee su propia historicidad. “La comprensión recíproca significa entenderse sobre algo. Comprender el pasado significa percibirlo en aquello que quiere decirnos como válido.” (VM II 61). Cada pregunta, a su vez, nos vuelve a preguntar algo. Gadamer dirá mucho después que educar es educarse, más que en sentido reflexivo, en sentido recíproco.

El uso que hace Gadamer del concepto de simultaneidad intenta ser una aplicación del uso que, según él, hizo Kierkegaard de sí con relación al cristianismo. Kierkegaard caracterizó la verdad de la predicación cristiana como “simultaneidad”. La verdadera misión del cristiano consiste en salvar la distancia del pasado mediante la sincronización. Gadamer cree que lo que Kierkegaard formuló por razones teológicas en forma de paradoja es válido para toda la relación del hombre con el pasado. La síntesis entre el horizonte del pasado y el del presente es obra del lenguaje. “Nos entendemos conversando, muchas veces malentendiéndonos, pero al fin y al cabo utilizando las palabras que nos hacen comprender las cosas referidas (que ponen delante de nosotros las cosas dichas con las palabras utilizadas).” El hecho –milagro, dirá Gadamer- de que nos podamos comprender a pesar de los diversos lenguajes individuales o colectivos, por encima de ellos y del tiempo, está relacionado con el hecho sorprendente de que también las cosas sobre las que hablamos se presentan frente a nosotros como algo común. Cómo sea una cosa, se muestra cuando conversamos sobre ella. El desocultamiento de las cosas (su verdad) tiene así su propia temporalidad e historicidad. No es posible decir la verdad sin interpelar ni sin buscar ni obtener respuesta, sin lo común del acuerdo logrado.” Ninguno de los interlocutores puede abarcar la verdad con su opinión. En cambio, la verdad en su totalidad sí los abarca a ambos.<sup>3</sup>

Lo que se muestra y la manera en que se muestra es condicionado siempre por la posición y su horizonte histórico (“nuestra situación hermenéutica”). La verdad “acontece” en el encuentro de sujeto y objeto, en la mediación entre actualidad y pasado. La verdad no es algo dado “en sí” que sólo deba ser hallada, sino algo que se revela precisamente en la relación recíproca y mediación, como ocurre en la relación yo-tú. En ella se realiza la “fusión de horizontes” de intelección que media entre el texto y los intérpretes”.

El texto es interpelación. Uno tiene que hacer que le hable, relacionando sus afirmaciones con su propia situación. Toda intelección tiene carácter de aplicación: para encontrar su sentido, tenemos que dar con la pregunta a la que el texto pretender dar respuesta. Sólo así se manifiesta lo pasado en su verdad no sólo como realidad histórica,

---

3. Cf. Gadamer, Hans-Georg, Was ist Wahrheit? En *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II*, Mohr Siebeck, Tübingen, 1999, p. 56.



sino en su sentido, su significado. Somos captados en la participación de un sentido general. Como seres inteligentes estamos en relación con un acontecer de la verdad. “Llegamos demasiado tarde cuando queremos saber lo que debemos creer” (WM II, p. 465) Estamos referidos al interior de la verdad como acontecer histórico en el que se revela un sentido a nuestra intelección.

Cabe observar aquí que, en contraste con Kierkegaard, para Gadamer la verdad ya no es cuestión “existencial”. No es el individuo confrontado con el cristianismo, con el Dios verdad, maestro que envía a su Hijo, hecho hombre, individuo sufriente, confrontado con la paradoja de la razón y la posibilidad del escándalo. Es el sujeto apasionado por la verdad en conversación consigo mismo y con los otros. La verdad es cuestión de comprensión, de desocultamiento ocurrido en la simultaneidad del comprenderse en el diálogo frente a las cosas. “El instante” kierkegaardiano se convierte en el “chispazo hermenéutico”, un haber comprendido en conversación con el otro, al des-ocultarse la verdad a los interlocutores.

Cabe preguntar así mismo, como hace Coreth, si al centrar la pregunta por la efectividad histórica de la verdad, Gadamer se desentiende por la pregunta acerca de la verdad o falsedad de la intelección, es decir, acerca de si la cosa misma se descubre o se le escapa, por la verdad objetiva. Si deja abierta la pregunta acerca de si una afirmación revela la cosa misma o la oculta, de “si corresponde a la cosa o no, de si, por consiguiente, en este sentido es verdadera o falsa.”<sup>4</sup> Como señala Coreth, aun cuando la verdad se revele históricamente, no puede reducirse al efecto histórico. La interrogación acerca de la verdad queda como pregunta acerca sobre lo acertado o fallido de una afirmación singular respecto de un estado de cosas. Más allá del acontecer de la historia del efecto, se trata de una cuestión planteada a toda intelección.

Por otra parte, para Gadamer el acceso a la verdad y la certeza se dan también sin método, y toda ciencia tiene como presupuesto una verdad precientífica. Pero al poner un énfasis excesivo en la comprensión global, Gadamer descuida el momento de la crítica y de la diferenciación entre lo verdadero y lo falso. No obstante, como observa Hans Küng, es importante advertir que también Gadamer admite que el saber

---

4. Cf. Coreth, op. Cit, p. 203

y la ciencia van precedidos de una fe o confianza previas. A eso se refiere cuando afirma, al final de *Verdad y Método*: “En cuanto comprendedores estamos insertos en el acontecer de la verdad y siempre llegamos demasiado tarde cuando queremos saber qué debemos creer.”<sup>5</sup> No obstante, cabe decir que siempre estamos en condiciones de ejercer una actitud autocrítica sobre las propias creencias. Esto nos abre la posibilidad de desplazarnos de ciertos prejuicios, de abrirnos a nuevas experiencias, a la comprensión de nuevos sentidos y, en consecuencia, a la verdad de las cosas.

## 2. Educarse en el diálogo<sup>6</sup>

En la que quizá haya sido una de sus últimas conferencias, a sus noventa y nueve años de edad el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, intentó justificar la tesis de que sólo es posible aprender por medio de la conversación.<sup>7</sup> Gadamer señala que la idea que busca sustentar es una afirmación cuya plena justificación exigiría el despliegue de todos sus esfuerzos filosóficos de los últimos 50 años de su vida advirtiendo así que a sus reflexiones sobre la educación subyace un buen número de intuiciones, ideas y conceptos a los sólo hace alusión.

## 3. Educar es educarse

Educar-se como verbo reflexivo tiene un sentido normativo: el sujeto debe potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles, y en no dejarlos en

---

5. Citado por Küng, Hans, *¿Existe Dios?* Cristiandad, Madrid, 1979, p. 633.

6. Algunos de los siguientes apartados forman parte de un trabajo ya publicado: *Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer a una formación integral*, Revista Analogía filosófica, México, Año XVII, 2003, No. 1. Las conclusiones han sido reformuladas y ampliadas.

7. Resulta interesante que el título de su conferencia se refiera a la educación y no a la formación. La traducción del título de su conferencia es literal: La educación es educarse (“Erziehung ist sich erziehen”). En la obra de Gadamer se encuentran extensas reflexiones sobre el sentido de la formación (“Bildung”) en la que es posible descubrir familiaridad con la antigua concepción de la *Paideia* griega. Además, en el alemán moderno, educación se refiere específicamente a la enseñanza de los escolares, mientras que formación puede referirse a la educación de estudios superiores o todo tipo de procesos educativos.

manos ajenas. ¿Hay aquí un reflejo de cierto individualismo? Sólo aparentemente. La convivencia, afirma Gadamer, es lo que nos eleva por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación. Las fuerzas vinculantes que hay en todo ser humano como experiencias decisivas que se despiertan en los intercambios, las experiencias íntimas, el trabajo científico, etc.<sup>8</sup> La tesis central de Gadamer puede ser entendida en varios sentidos que son como niveles de profundidad. Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros, porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar, no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en nuestro educarnos en cualesquiera de nuestras experiencias. El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros. La morada del ser humano, cree Gadamer, es el lenguaje.

#### 4. La verdad del otro

La presencia del otro en nuestra existencia aparece en actividades tan elementales como el aprender a escribir y a hablar la propia lengua o alguna lengua extranjera. La educación acontece como un proceso recíproco natural que “cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás”.

Quien escucha al otro escucha a alguien que tiene su propio horizonte (VM I, 377 y ss y 453 y ss, 477). Sólo al escuchar al otro se abre el verdadero camino para vivir la verdad y la solidaridad. Cada uno debe aprender a salvar distancias y a superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos. En las relaciones con nuestros semejantes se trata siempre de acoger lo que el otro realmente quiere decir, y de buscar y encontrar el suelo común, más allá de su respuesta. Es necesario liberar las posibilidades creadoras y de alcanzar entendimiento que encierra el lenguaje. Esto sólo se puede lograr con el intercambio vivo de ideas. Por eso el pluralismo que vivimos en todos los ámbitos tiene un significado verdaderamente productivo. El mundo pluralista en que vivimos representa

---

8. Cf. Gadamer, Hans-Georg, *Educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000, P. 42, 43, 47.

un nuevo reto, la nueva torre de Babel. En este horizonte es posible comprender que para Gadamer la nueva tarea de la Filosofía consista en salvaguardar los espacios libres de la convivencia, incluso por encima de lo extraño.

Al hablar sobre los que enseñan y los que aprenden, Gadamer reitera una afirmación de carácter antropológico peculiar: “La *humanidad de nuestra existencia* depende de lo lejos que aprendamos a ver las fronteras de nuestro ser de los otros seres. Esta convicción se basa también en el apasionado deseo que me anima desde siempre, de transmitir lo que en mí se ha convertido en conocimiento y comprensión. Se aprende de aquellos que aprenden de uno.”<sup>9</sup> Gadamer buscó con su filosofía “defender al Otro en su derecho”.<sup>10</sup>

El humanismo de Gadamer invita a aprender a escuchar, en uno o en otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual.<sup>11</sup> Gadamer llegó a la convicción de que tenía que adoptar una actitud de humildad como principio filosófico fundamental:

El hecho de que no son frases, ni la afirmación incontestable, ni la réplica victoriosa lo que garantiza la verdad, sino que se trata de otra especie de configuración que no es posible para el individuo, me indicó mi trabajo de no tanto reconocer en los otros las propias fronteras como rebasarlas unos pasos. Lo que importaba era poder estar equivocado.<sup>12</sup>

---

9. Gadamer, Hans-Georg, “Sobre los que enseñan y los que aprenden” en Gadamer H. G., *La herencia europea*, Península, Barcelona, 2000, p. 144. Énfasis añadido.

10. Cf. “La misión de la filosofía” en Gadamer, *la herencia europea*, op. cit. p. 153. Si bien Gadamer confesaba ser agnóstico, es posible descubrir en la raíz de todo su pensamiento un supuesto humanista de origen judeo-cristiano: el primado del otro, idea presente ya, de distintas maneras, en pensadores como Gabriel Marcel, Martín Buber y Emmanuel Levinas.

11. Cf. Gadamer, *La herencia europea*, op. cit. p. 145-146.

12. Cf. *Ídem* p. 152.

La imposibilidad de responder categóricamente a la pregunta de quien es el Otro, permite suponer que para Gadamer, no existe una respuesta definitiva a la pregunta por el ser humano. Responder a esta pregunta equivaldría a responder a la pregunta ¿quién soy yo y quien eres tú? título de uno de los últimos libros de Gadamer dedicado a la poesía de Paul Celan. “Esta pregunta no se contesta nunca, pero es, como pregunta, su propia respuesta”. Gadamer entendió su obra como el intento de “dominar con el pensamiento esta cuestión”.<sup>13</sup>

## 5. La verdad en que nos comprendemos

La comprensión supone un entenderse con el otro, a quien escucho, o quien me escucha, con quien converso. Comprender, entender es comprenderse, entenderse en el mundo. Entenderse en el mundo significa entenderse unos con otros, entender al otro. Es la tarea más ardua. Todos hemos de aprender que el otro establece la determinación primaria de los límites de nuestro amor propio y de nuestro egocentrismo. Comprender es un problema moral de alcance universal. También es un problema político. La solidaridad de las diversas culturas y tradiciones se logra lentamente, y requiere que empleemos la verdadera productividad del lenguaje para entendernos, en lugar de aferrarnos a todos los sistemas de reglas para diferenciar lo verdadero y lo falso. Cuando hablamos buscamos volvernó comprensibles al otro de modo que pueda respondernos, convalidarnos o rectificarnos. Todo esto forma parte de un auténtico diálogo. La palabra empieza a ser palabra viva cuando es respuesta concreta a alguien concreto.<sup>14</sup> Gadamer cree que la verdadera humanidad del hombre reside en el poder hacerse capaz de diálogo.

Como nuestra percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, también lo son nuestros impulsos e intereses, y la razón que es común a todos y capaz de detectar eso

---

13. Cf. *Ídem*.

14. Así en el discurso de agradecimiento por el jubileo de sus cien años de edad Gadamer pregunta: “¿No está al fin la palabra por primera vez ahí, en la respuesta? ¿No empieza ella a ser entonces la palabra concreta que se dijo a uno y a la que hay que dar una respuesta? ¿o es todavía una abstracción esa palabra? ¿es al fin cada palabra una respuesta?” Cf. *Diálogo científico*, Vol. 9 no.1/2- 2000, sp.

que es común, se muestra impotente ante las ofuscaciones que en nosotros alimenta nuestra individualidad. Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque en el acuerdo al que la razón nos invita.<sup>15</sup>

El fin de la educación es ser con los otros a través del diálogo y la comprensión, habitando la misma morada, que es el lenguaje.<sup>16</sup>

“...la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra en el Otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. *Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.*”

¿Por qué el dejarse decir algo habría de ser la exigencia más elevada del ser humano? ¿Qué imagen del hombre subyace a esta concepción? La de un ser que escucha, que dialoga, que se encuentra consigo mismo en el lenguaje, que llega a lo más profundo de su ser en la experiencia de la comprensión, particularmente, la comprensión que hace posible la experiencia estética.

---

15. Cf. VM II, p. 208. La Filosofía de la conversación de Gadamer se basa en el supuesto de que el punto de vista de un individuo es intransferible. En él en cierto modo “se refleja el mundo entero”. Ese mismo mundo se ofrece como reflejo en los distintos puntos de vista individuales como un único e idéntico mundo. Gadamer comparte la visión del romanticismo alemán, que descubrió, según cree, “el misterio intransferible de la individualidad frente a la generalidad abstracta del concepto”, a la que está asociada la fe liberal en el progreso (VM II, p. 206). Desde muy distintos ángulos y tradiciones religiosas y de pensamiento, se ha podido constatar que el camino de la verdad es la conversación.

16. “De lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada”Cf. Gadamer Hans-Georg, *Educarse es educarse* op. cit., p. 21. El lenguaje es el medio de la experiencia hermenéutica y el horizonte de una ontología hermenéutica (VM I, Caps. 12 y 14). Gadamer reconoce que, si bien quizá no supo hacer suyos los impulsos de Heidegger, hay una intuición de su maestro que siguió conservando para él plena vigencia: Cf. Gadamer Gadamer, *La herencia europea*, op. cit., p. 156. Énfasis añadido.

El ser humano como un ser capaz de lenguaje, juicio y propia iniciativa; de conversar y de enmendar las propias carencias de saber a través de la propia actividad; de potenciar por sí mismo sus puntos débiles; de tener fuertes experiencias concretas de fuerzas vinculantes con los demás, en comunicación constante con ellos. La conciencia está asociada directamente con todas estas capacidades. Mediante ellas el hombre y la mujer pueden educarse, formarse y sobrevivir “indemnes a la tecnología y al ser de la máquina”.<sup>17</sup> El contraste entre hombre y máquina, entre el ser humano y sus obras parece evidente. Llegar a estar en casa en nuestro mundo supone el desarrollo de la propia capacidad de juicio y formación, así como un conjunto de experiencias de comunicación que resultan decisivas.<sup>18</sup> El verdadero aprendizaje es el que adquirimos a partir de los propios errores.<sup>19</sup>

Pero en mayor medida es gracias a la conversación como logramos aproximarnos a la experiencia del ser de las cosas, a su verdad. El diálogo no diluye al sujeto, pero tampoco hace del otro un objeto que se asimila a la propia experiencia. Esto equivaldría a reconocer en el otro sólo lo que en él haya de semejante a nosotros, o bien, a reducirlo a nuestro mundo, asimilándolo, sin afirmarlo en su alteridad. Gadamer insiste en el misterio que encierra la individualidad y, al mismo tiempo, advierte la ilusión de comprender al hombre como ser-en-en-mundo sin tomar en cuenta que es también un ser-en-conversación-con-los otros.<sup>20</sup>

---

17. Cf. Gadamer Hans-Georg, *Educar es educarse op. cit.*, p. 48.

18. Cf. *Ídem.*, p. 47

19. *Ídem.*, p. 48. En la base del pensamiento de Gadamer está una afirmación antropológica muy simple, pero de enormes alcances: somos lenguaje, pero el lenguaje “forma parte de lo más oscuro que existe para la reflexión humana.” Gadamer permaneció toda su vida fascinado por el misterio del lenguaje. La conjunción entre la palabra como voz interna y la expresión hablada en forma verbal encierra un gran misterio, porque, en su opinión, no hay correspondencia entre el mundo de los signos y el de las cosas a las que queremos dominar. Esto da lugar a que siempre exista cierto encubrimiento de las cosas por parte del lenguaje que se esfuerza en descubrirlas (De una entrevista con Gadamer en: Mauricio Jalón y Fernando Colina, *Pasado y presente*, Diálogos, Cuadro, Madrid 1996, pp. 12-13.

20. En la antropología de Gadamer la palabra ocupa un lugar central, como modo privilegiado de encuentro y reconocimiento del otro, incluso como camino para vivir la solidaridad. Cabe señalar que sería importante considerar el sentido y valor de la palabra en el conjunto de otras dimensiones de la persona y de los vínculos sociales: la afectividad, la simpatía, la comunión que se logra a través de la acción, etc.

El diálogo tiene como nota el saber escuchar. El encuentro con el otro se da sobre la base de saber auto-limitarse. El no oír o el oír mal es cosa de cada cual. Sólo no oye u oye mal quien permanentemente se escucha a sí mismo. Gadamer subraya que es parte de la condición humana el estar demasiado lleno de los propios impulsos e intereses. Así es como se fundamenta la tesis de que la verdadera humanidad del hombre consiste en el hacerse capaz de entrar en diálogo, a pesar de todos los obstáculos.<sup>21</sup> La capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano (VM II,203). Gadamer asume la tesis de Aristóteles según la cual el hombre es el ser dotado de lenguaje. El diálogo es el modo efectivo del lenguaje (VM II, p. 112 y 203); éste sólo existe y se realiza plenamente en la conversación.

## **6. A manera de síntesis**

Para Gadamer la verdad que educa al hombre es la que dice el ser, la que lo puede decir, desvelar, la que hace posible su desvelamiento como experiencia de comprensión. Se trata de un sentido finito, porque la comprensión siempre es finita y lo es, porque el hombre lo es.

La verdad que educa al hombre es la que se revela cuando hacemos que hablen los textos, cuando nos preguntamos por las preguntas que subyacen a lo que dicen y obtenemos una comprensión de su sentido. Sólo así se abre el pasado en su verdad no sólo como realidad histórica, sino en un sentido, en su significado. Es entonces cuando descubrimos que ya formamos parte de un sentido general. La verdad tiene carácter histórico, cuyo sentido se revela a nuestra intelección.

## **7. Algunas implicaciones para la educación y la formación filosófica**

1. Si el lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación, lo que verdaderamente importa es ofrecer a los estudiantes los elementos para desarrollar la capacidad de enmendar sus carencias de saber a través de su propia actividad. Se trata de formar en los sujetos la fuerza de vinculación con los demás, de tener nuevas experiencias, de aprender de los propios errores. Su capacidad de avanzar en el aprendizaje y de conducir

---

21. Cf. “Sobre la incapacidad para el diálogo” en Gadamer VM II (1992), p. 209



sus vidas depende de este aprendizaje. Esto tiene tanta importancia que Gadamer ve en ello la posibilidad de sobrevivencia del género humano.<sup>22</sup>

2. El aprendizaje es personal. Pero la educación es un proceso social, porque si bien el esfuerzo que cada cual tenga que hacer para aprender es insustituible, está constitutivamente remitido a los otros, dado que es de ellos de quienes recibe la palabra, la tradición. El otro es siempre el interlocutor que irrumpe en el mundo privado de las percepciones y del monólogo privado, sujeto a error. El otro se presenta ante mí con su verdad y, con su presencia y su palabra, abre un nuevo espacio para que “acontezca la verdad” entre nosotros.

3. La educación es educación en la verdad. Ocurre ahí donde se desarrolla la iniciativa y capacidad de formar y exponer juicios propios, donde nos hacemos capaces de descubrir las fuerzas vinculantes que dormitan en cada persona, de aprender cosas siempre nuevas, de llegar a sentirse como en casa, accediendo cada cual, a una morada común, a decir su propia palabra, estando en el mundo en comunicación y en solidaridad con los otros, a la verdad con el otro.

4. Comprender al otro es conocer su situación interrogativa, desde qué horizonte plantea sus preguntas. Buscar la verdad es saberse interpelado por él. La educación en la verdad es dialogar con el mismo interés por lo que mueve al otro a buscar e interrogar.

8. Podemos decir que la verdad que educa es la realidad del otro, que nos interpela a dar –ser- respuesta, a responder y corresponder.

9. Nos educamos en la verdad buscando en común el desocultamiento de las cosas, y también buscando lo que es común, lo que está a la base de conocernos, comprendernos y ponernos de acuerdo de cara a las exigencias de lo real como instancia decisiva. Educar es ser mediador de la verdad. Es asistir con en otro o en él al acontecer de la verdad, así se trate de un atisbo de todo lo que aún queda por indagar y descubrir.

---

22. Cf. Gadamer, “Vom Wort zu Begriff” (1997). en *Grondin* (1997), p. 109.

10. Para que el hombre pueda ser educado por la verdad debe estar en disposición de ser interpelado. Esta posibilidad es incierta. Nunca podemos asegurar con certeza que, en el proceso de aprendizaje, una palabra inesperada no pueda ser el acicate de una conmoción subterránea que ponga en marcha un proceso de búsqueda. La señal será la palabra del otro, su interrogar. El “educador” podrá abrirse a la verdad en la medida en que tome en serio esa pregunta buscando comprenderla no desde la seguridad de propio saber, sino desde el otro, desde el no saber que sustenta la búsqueda en que todos estamos, embarcados en la conversación hermenéutica.



# EL IMPULSO VIGENTE DE LA FILOSOFÍA

Jaime Torres Guillén

**Resumen:** En el presente trabajo se explora la crisis por la que atraviesa la filosofía como saber dominante de una civilización y reitera el potencial crítico que aún posee la misma. Con dicho supuesto, se expone un esquema general de los campos donde todavía se hace evidente el necesario impulso vital de la filosofía, que por cierto, le sigue faltando a nuestra actual mundo global.

**Palabras clave:** Filosofía, crisis, crítica, dialéctica, concreción histórica.

## ¿La filosofía liquidada?

Los que todavía pertenecemos al campo de la filosofía, nos damos cuenta de la perplejidad en que ha quedado esta disciplina después del imperio sobre el saber que las ciencias han tejido desde el inicio de la modernidad hasta nuestros días. La filosofía, encandilada por este hecho, se enfrentó a una contradicción: no se apartaría del concepto enfático de verdad, pero al mismo tiempo se negaría a creerse en posesión de lo absoluto.<sup>2</sup> Ante este panorama, Habermas se ha preguntado por las tareas que legítimamente pueden confiarse hoy al pensamiento filosófico, tras el fin de la gran filosofía que llegó después de la muerte de Hegel. Aunque comparto este diagnóstico,

- 
1. Licenciado en Letras por la Universidad de Guadalajara, maestro en Filosofía con especialización en Ciencias Sociales por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, es profesor del IFFIM y director de la revista *Piezas*.
  2. Habermas, Jürgen., *Perfiles filosóficos políticos*, Taurus, Madrid, 1975. p. 15.

considero que hace falta un par de preguntas aún más radicales en torno al quehacer de la filosofía en nuestra época, a saber: ¿Tiene vigencia aún en nuestros días el pensamiento filosófico? Si esto es afirmativo ¿Cómo, en dónde y en qué campo concretamente se justifica tal vigencia?

Para intentar dar algunas pistas como respuestas a estas interrogantes, contextualizaré por un lado, el proceso mediante el cual la filosofía queda rezagada del campo del saber occidental; por otro, someteré a crítica a las orientaciones filosóficas que a mi parecer, debilitaron la potencia milenaria de buscar incansablemente la verdad que caracterizaba a la filosofía.

En todo el periodo del siglo XX la discusión filosófica estuvo presente en por los menos cuatro perspectivas de orientación diversa y algunas veces convergente. La orientación fenomenológica ontológica de Husserl a Heidegger; la filosofía existencialista y vitalista de Jaspers, Sartre y Ortega y Gasset; el impulso antropológico de Scheler, Cassirer y Gehlen; el positivismo lógico de Wittgenstein, Carnap y Popper; y la filosofía crítico social de Luckás, Adorno, Horkheimer y Habermas.<sup>3</sup>

Si tratamos de hacer un balance de la potencia de cada orientación y su influencia que ejercieron en el ámbito de la cultura de siglo pasado, sin temor a equivocarnos señalaríamos al positivismo lógico y la filosofía crítica como las dos perspectivas con más adeptos en la ciencia, el arte, la literatura, la epistemología, la política, la ética y por supuesto con mayor producción en el campo de la teoría. Sin embargo, aunque el resto de las corrientes atardecieron ante la despersonalización de la filosofía, la cual se hizo posible debido al agotamiento de nuestro escritor filósofo<sup>4</sup> que comprendía el mundo desde su gran tratado, no debemos olvidar que fueron los representantes de la fenomenología ontológica a los que siempre se les vinculó con lo filosófico. En otras palabras, aunque positivistas y frankfurtianos, cada uno a su manera, trataron de despojar

---

3. Cf. Habermas, J., op. cit. p. 16. Quizás habría que agregar el pragmatismo de Charles Sanders Peirce y de W. James.

4. Cf. Habermas, J., op. cit. “El octogésimo cumpleaños de Heidegger sólo fue ya una efeméride privada; la muerte de Jaspers no tuvo resonancia; por Bloch se interesan más que nada los teólogos; Adorno deja tras de sí parajes caóticos; el último libro de Gehlen casi sólo tiene un valor autobiográfico.”

a la filosofía del halo misterioso que la cubría debido al resurgimiento de la pregunta por el *Ser* y el *sentido* de las cosas, a ésta, casi siempre se le ha identificado con aquellos que oscurecen la realidad con su ambigüedad lingüística o con su irracionalidad. Producto de este hecho desafortunado, además de la lucha epistemológica e ideológica entre el positivismo lógico y el pensamiento crítico social, las diversas ciencias se encargaron de llenar los huecos que la filosofía alguna vez tenía por sabido: el universo, el hombre, la libertad, la democracia, la materia, la historia, en fin, no hubo tema que a su manera, la ciencia no hubiese abordado.

En este contexto aparecieron otros problemas para los estudios filosóficos. El lento pero sistemático desplazamiento de las universidades, centros de investigación e institutos a que fue obligada la filosofía por la aparición de nuevos estudios en el campo de la antropología, psicología y sociología; la domesticación de la filosofía académica a través de becas o subsidios oficiales; el freno a las posibilidades que ofrecía el potencial explosivo crítico y utópico de esta disciplina, son algunos de los ejemplos en los cuales la filosofía se vio mermada para seguir reinando en el campo del saber legítimo de occidente.

Ante este escenario, Adorno quizá tuvo razón cuando afirmó que la filosofía tendría que renunciar a la razón legitimadora que vela la realidad y eterniza la situación actual si quería tener vigencia en un mundo caótico y *sin corazón*.<sup>5</sup> En la actualidad la filosofía ha sido desplazada a ámbitos teológicos y metafísicos, donde se quiere aun revivir sistemas añejos que sólo demeritan la labor del trabajo filosófico. Pero no podemos desatender la realidad de que la pregunta por el Ser ya no contiene los perfiles u horizontes que demanda en estos momentos la cultura occidental; de hecho, si esa pregunta se nos presenta ahora como la menos radical de todas, es porque:

...da ya por sentado, como algo que posibilita responderla, que el Ser sin más se adecua al pensamiento y le resulta accesible, que se puede formular la pregunta por la idea de-lo existente. Pero la adecuación

---

5. Adorno, Theodor W., *Actualidad de la filosofía*, Paidós, Barcelona, 1991. p.73.

del pensamiento al Ser como totalidad se ha desintegrado, y con ello se ha vuelto implanteable la cuestión de esa idea de lo existente que una vez pudo alzarse inmóvil en su clara transparencia sobre una realidad cerrada y redonda, y que quizás se haya desvanecido para siempre a ojos humanos desde que sólo la historia sale fiadora de las imágenes de nuestra vida.<sup>6</sup>

Habrá que decirlo con valor: la especulación en torno al *Ser* se ha vuelto impotente en filosofía. Y si ahora los fenomenólogos con su espíritu idealista nuevamente tratan de rescatar la ratio autónoma, esto es, los proyectos que partieron desde Kierkegaard hasta Heidegger, es porque el anhelo de verdad sigue siendo válido y necesario dentro del pensamiento, de la ciencia y la cultura. Sin embargo, debemos reconocer de una vez por todas que los espíritus metafísicos están rotos y son impotentes para seguir siendo proyectos en filosofía en un mundo donde la realidad no es afirmativa, sino contradictoria y sin unidad. Ante los golpes que el pensamiento metafísico recibió del estructuralismo y el positivismo lógico, el sujeto, la experiencia subjetiva que se intenta reconstruir desde hermenéuticas y fenomenologías del *Ser*, deberían tener en cuenta que ya antaño la dialéctica implacable de Kierkegaard no fue capaz de alcanzar en la subjetividad ningún *Ser* firmemente fundado. Al contrario a este filósofo:

El último abismo que se le abrió fue el de la desesperación en que se desploma la subjetividad; una desesperación objetiva que transforma por ensalmo el proyecto del Ser en subjetividad, en un proyecto de infierno; del que la subjetividad no sabe salvarse de otro modo que mediante un “salto” en la trascendencia, que sigue siendo figurado, sin contenido, mero acto subjetivo de pensamiento, y que encuentra su definición suprema en la paradoja de que ahí el espíritu subjetivo tiene que sacrificarse a sí mismo, reteniendo a tal fin una fe cuyo contenido, casualmente para la subjetividad, brota sólo de la Biblia<sup>7</sup>

---

6. Adorno, T. W., *op. cit.*, P. 74.

7. T. W. Adorno, *op. cit.*, p. 80.

La pregunta por el *Ser* de los fenomenólogos posthusserlianos<sup>8</sup> lo único que intenta es sacar *la cosa en sí* del rincón en que Kant la refundó<sup>9</sup>. La intentan como pregunta por el sentido del *Ser*, como camino para volver a la subjetividad, a las significaciones del sentido subjetivas, pero resulta que si el *Ser* está vacío de sentido, luego tenemos un sin sentido de la cosa.

Otro obstáculo para que la filosofía del *Ser* y sus ontologías regionales puedan ser un proyecto viable, es que éstas, se acomodan a todo, tanto al empresario como al religioso, a los reaccionarios como a los banqueros; su posible éxito radica menos en el potencial intelectual que en la fe enorme que le tienen al sentido común. Hoy por fortuna sabemos que desde sus comienzos, la filosofía ha tratado siempre de separar *doxa* y *logos* como principio básico de diferenciación de lo que no es ni puede ser jamás pensamiento filosófico. Así, con todo esto, el llamado *giro ontológico*<sup>10</sup> con el que se le ha vinculado a la filosofía más que al positivismo lógico o a la teoría crítica, es un giro hacia la ahistoricidad y la tautología de una *ratio* idealista.

Es verdad, a la filosofía se le puede criticar por su estancamiento metafísico de la pregunta inútil por el *Ser* y ésta recapacitar e intentar recomponer su figura racional del mundo mediante la búsqueda de sentido de las cosas o interpretaciones de textos. Pero lo más peligroso no es que los hermenéutas o fenomenólogos jueguen con el lenguaje y los símbolos de la cultura; el problema mayor aparece cuando positivistas y postmodernos<sup>11</sup> declaran a la razón incapacitada para determinar los posibles caminos de la vida humana y se decreta que debe conformarse con reducir todo aquello con lo que se encuentra la filosofía a proposiciones lógicas del lenguaje, a mero instrumento o fruición individualizada; desde esta perspectiva parece que Horkheimer tiene razón cuando afirma que, el único objetivo que le queda a la “filosofía es la nula perpetuación

---

8. Pienso en Martin Heidegger, en E. Levinas, en Ricoeur, en Maurice Merleau-Ponty, por mencionar algunos.

9. Adorno, *op. cit.*, p. 106.

10. Es decir, el paso a una fenomenología basada en la cuestión del *Ser* que realiza Heidegger en *Ser y Tiempo*.

11. Wittgenstein, Carnap, Popper, Lyotard, Vattimo, Derrida, Daniel Bell, Fukuyama.

de su actividad coordinadora y unificante”<sup>12</sup>. La filosofía ha sido tratada en los últimos años de irrelevante, y ello se debe en parte, a una especie de debilidad nerviosa que ciertos filósofos atribuyen a su desconfianza al método científico positivista, buscando así refugio en otros métodos mediante los cuales puedan alcanzar el conocimiento tales como la intuición y la revelación. Como vemos, lamentablemente el positivismo lógico atacó lo más débil del pensamiento filosófico: filosofías de la vida y ontologías anticuadas que sólo han servido a necesidades de grupos religiosos o ilustrados, progresistas o conservadores.<sup>13</sup>

Pero no debemos de olvidar también que la ciencia moderna, tal como la entienden los positivistas se refiere esencialmente a enunciados sobre hechos y presupone por tanto, la cosificación<sup>14</sup> de la vida en general y de la percepción en especial. El mundo que ven sólo es un mundo de hechos y de cosas y obvian vincular la transformación del mundo en hechos y cosas con el proceso social. Precisamente el concepto de hecho es un producto, un producto de la alienación social; en él, el objeto abstracto del intercambio es pensado como modelo para todos los objetos de la experiencia en la categoría dada. Por ello, la tarea de la filosofía no es sólo comprender los diversos hechos en su evolución histórica, sino también en “captar el concepto mismo de hecho en su evolución y, con ello, en su relatividad”<sup>15</sup>.

Los positivistas siempre estuvieron confundidos al igualar los métodos de verificación empírica con la verdad misma. Por eso, aunque “las ciencias de la naturaleza están provistas de objetividad, han sido vaciadas de contenido humano.”<sup>16</sup> Para el positivismo el dominio de la naturaleza por parte de la ciencia incluye el dominio de

---

12. Horkheimer, Max., *Crítica de la razón instrumental*, Trotta, Madrid, 2002, p. 115.

13. *Ibid.* p.92.

14. La cosificación es la *forma fantasmagórica* que cobra una relación social al margen de los que la llevan a cabo y que se impone por encima de la conciencia de los sujetos. Esto se debe a la mistificación de los hechos, a la falsa idea de que éstos, son un producto natural y objetivo de la realidad y no el resultado histórico de unas determinadas relaciones económicas, políticas o sociales. Cf. Lukács, Georg, *Historia y conciencia de clase*, Vol. II, Orbis, Barcelona, 1985, pp. 8-40.

15. Horkheimer, *op. cit.*, p. 107.

16. *Ibid.* p. 102.



los hombres, la sociedad industrializada, automatizada, la eternización de la situación social, la uniformidad y el sometimiento al orden.

Entonces, si la filosofía hoy tiene un enemigo, éste hay que buscarlo menos en las fenomenologías que en positivismo y pensamientos débiles de los cuales emerge una ideología que se cumple en la industria cultural bajo un ropaje democrático y liberal. En estas corrientes de pensamiento la aspiración a la verdad se diluye bajo el control social y “la diferencia entre pensamiento y acción es declarada nula”.<sup>17</sup>

...cuanto más se debilita el concepto de razón, tanto más fácilmente queda a merced de la manipulación ideológica y de la difusión de las mentiras más descaradas. El avance de la ilustración disuelve la idea de razón objetiva, el dogmatismo y la superstición; pero a menudo son precisamente la reacción y el oscurantismo los que más ventaja sacan de esta solución. Intereses creados, opuestos a los tradicionales valores humanitarios, acostumbran a reclamarse, en nombre del “sano sentido común”, de la razón neutralizada, impotente.<sup>18</sup>

Ahora bien, si este escenario se acerca a la realidad ¿Qué queda entonces hoy de la filosofía? ¿Se han desactivados los problemas que hicieron posible su aparición? ¿Cuáles son los intereses actuales y válidos de la filosofía? O como se pregunta Habermas ¿Porqué no habrá de sucumbir la filosofía lo mismo que ya lo hicieron el arte y la religión, al proceso histórico universal de racionalización que Max Weber describió históricamente y Horkheimer y Adorno captaron en su dialéctica?<sup>19</sup>

El mismo Habermas nos sugiere que, para desplazar la conciencia filosófica de los ontologismos adialécticos y más, del pensamiento conservador, habrá que entrar en comunicación con los más recientes intentos de solución que se han dado en la sociología, la crítica a la cultura y la antropología social, sobre todo en lo referente a la

---

17. *Ibid.* p. 60.

18. *Ibid.* p. 61.

19. Habermas, J., *op. cit.*, p. 24.

comprensión de nuestra situación histórica, pues, “mientras el filósofo, a semejanza del arquitecto, ofrece y desarrolla el proyecto de una casa, el científico social sería el que escala las fachadas, el que por fuera trepa y saca todo lo que esté a su alcance”.<sup>20</sup> Aunque en estos avatares habrá que detenerse a ver los límites de la *empíria* o del nominalismo de las ciencias que el positivismo trajo consigo para evitar particularismos y fragmentación del saber.

A pesar de la actual posición defensiva de la filosofía, se vuelve entonces imprescindible, tal y como nos lo recuerda Habermas, unir el pensamiento científico con el filosófico, en especial la sociología y los estudios sociales. La filosofía ya no está en condiciones de declararse en posesión de verdades metafísicas, que por cierto, aferrarse a este intento además de correr el riesgo de señalársele como dogmática, ese paso es un inseguro suelo de argumentación. Lo que sí podemos todavía considerar es la íntima relación que tiene este saber milenario con la inteligencia humana en su parte creadora y crítica y, con el desarrollo del mundo vital humano sobre todo en su dimensión de justicia social. Esto la fortalece frente a las ciencias, puesto que está mejor preparada por su experiencia, para mediar en los problemas fundamentales del hombre. Además, la filosofía mantiene abiertas las preguntas universales que se interesan por las estrategias teóricas más incisivas y que proporcionan “los trabajos esenciales para un análisis de los fundamentos racionales del conocimiento, del lenguaje y de la acción”.<sup>21</sup>

Es cierto, las ciencias, el pensamiento técnico, la matemática, han emprendido sin lograrlo aún una liquidación de la filosofía con una serenidad jamás vista, pero a pesar de toda esta afrenta, la filosofía no puede, ni debe convertirse en ciencia como pretendió alguna vez la Escuela de Viena, sino que necesita transformarse en reflexión crítica desde sus problemas, desde la interpretación de la realidad y su pretensión de verdad sin poseer nunca una clave.

Cuando hablamos de interpretación, no estamos entendiendo las cosas junto a Gadamer. La idea de interpretación no coincide en absoluto con un problema de *sentido* con el que se le confunde la mayoría de las veces.<sup>22</sup> Por interpretación entendemos

---

20. *Ibid.* p. 96.

21. Habermas, J., *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, 2002, p. 45.

desenmascaramiento, crítica y transformación de la cosa comprendida. Ahora bien, tampoco nos referimos a que la tarea de la filosofía sea:

...investigar intenciones ocultas y preexistentes de la realidad, sino interpretar una realidad carente de intenciones mediante la construcción de figuras, de imágenes a partir de los elementos aislados de la realidad....<sup>23</sup>

La fragmentación de la realidad y el desmembramiento de la crítica en la filosofía, no permite que el conjunto de elementos que conforman lo real, en este caso nuestra situación histórica, salga a la luz, que se reconstruya a partir de los pedazos con que la barbarie del *status quo* somete la conciencia del hombre contemporáneo.

Por ello, la filosofía debe buscar la verdad no en el *sentido*, sino en lo que se presenta enigmático, irracional y sin aparente intención. Con esa óptica filosófica, el *mundo patas arriba* es transformado a través de la interpretación de una realidad con que se tropieza y se supera materialmente, es decir, en la historia y mediante la praxis, no sólo ya en el concepto. Filosóficamente hablando, dialécticamente es posible la interpretación filosófica radical del mundo. Así, privarse del concepto de ideología, conciencia o dialéctica, es alejarse del impulso desesmasador que todavía tiene la filosofía como crítica.

En resumen, la filosofía no ha sido liquidada del todo, está a la defensiva y en crisis. Los golpes de positivismo lógico y el descrédito de los ontologismos han sido

---

22. Habermas, *Ensayos políticos*, *op. cit.*, p. 87.

23. *Ibid.* p. 89.

parte de esta historia. Sin embargo no debemos olvidar que lo que aún queda de la productividad del pensamiento filosófico, se acredita dialécticamente en la concreción histórica.<sup>24</sup>

## El impulso de la filosofía como crítica

Debemos confirmar que a la filosofía no la podemos llamar ya una ciencia de fundamentos, o lo que es lo mismo, de legitimación del orden, del dominio, de la religión o la tradición. Esto de entrada está descartado de cualquier intento por otorgar un lugar que ya no se ostenta desde los estudios filosóficos. Hoy la filosofía tiene la posibilidad de ser *otra* de la que se define en los manuales de historia. Pero ¿Qué filosofía *otra* puede ser? ¿Qué es lo que cambió en la filosofía para que afirmemos esta posibilidad? ¿En qué consiste esta posibilidad? ¿Qué hay de nuevo en ella? A continuación expongo algunos elementos que tratan de explicar esta cuestión.

En primer lugar, es evidente que el primado de la filosofía sobre el saber de las ciencias en occidente ha quedado roto. El proceso de cambio fue paciente. Al romperse la unidad entre filosofía y ciencia, el tutelaje del conocimiento ya no residió en la filosofía; por lo tanto, a ésta, no le quedó más camino que la teorización del objeto de estudio que las ciencias, sobre todo de la naturaleza, estaban manejando. Así nació la epistemología, esa búsqueda por encontrar los criterios de validación de un conocimiento

---

24. *Ibid.* pp. 101-102. La historia no es una abstracción, sino el producto de las relaciones que se establecen entre los hombres. Sacar a la luz ese *tipo de relaciones* implica un estudio de las mismas. Las relaciones históricas de la sociedad se dan en la práctica, pero *no se ven*, se diluyen en la abstracción, por eso, hay que poner en evidencia lo concreto de la historia mediante la dialéctica. Cf. Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1963. No debemos confundir el poder explicativo de la filosofía con una simple indagación. “En la indagación el comienzo es arbitrario, mientras en la exposición es la *explicación de la cosa*, justamente porque la presenta en su desarrollo interno y en su evolución *necesaria*. . . (pero) el método de la explicación no es el desarrollo evolutivo (de la historia y su realidad concreta), sino el despliegue, la manifestación y “complicación” de las contradicciones, el desarrollo de la cosa por mediaciones de éstas”, Cf. Kosik, op. cit. p. 51. La explicación crítica de la filosofía “presenta el desenvolvimiento de la cosa como *transformación necesaria* de lo abstracto en concreto. . . la dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad, el método del desarrollo, o explicación, de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico”, *Ibid.* p. 52.

científico. En segundo lugar, la ruptura de la filosofía con la tradición sobre todo de corte ontológico que desde Platón fundamentaba la política y la ética de la civilización<sup>25</sup> cerró la posibilidad de seguir respaldando imágenes socioeconómicas del mundo. La filosofía se quedó poco a poco sola sin la *omnisapiencia* del espíritu, ni la legitimación del *status quo*. Se queda sola, pero al fin libre y, gracias a todo este devenir, la filosofía pudo convertirse en crítica radical de lo establecido. Ya no tenía una dependencia con nada ni nadie, así que de la acción de interpretar el mundo pasó a la acción de comprenderlo para transformarlo. La filosofía nueva nació de sí misma: negándose para afirmarse. A eso se refería Marx cuando decía que la filosofía para poder ser realizada, tenía que ser suprimida; por supuesto se refería a la *miseria* de la tradición que pretendía validez universal para sus juicios y restricción del estudio de la filosofía sólo para las élites.<sup>26</sup> “*La misión de la filosofía, que se halla al servicio de la historia, consiste, una vez que se ha desenmascarado la forma de santidad de la autoenajenación humana, en desenmascarar la autoenajenación en sus formas no santas*”.<sup>27</sup> La filosofía como crítica de la sociedad se planteaba así en la historia como praxis, es decir, como liberación.

En este sentido, la filosofía sólo ahora podía ser radicalmente crítica, porque con la renuncia a una fundamentación última y a una interpretación afirmativa del ente en su conjunto, desecha las formas fetichistas de querer comprender la realidad con el sólo esfuerzo del pensamiento. Además ante la importancia que se le otorga a los problemas propios de la cultura, se hace necesario hacer de ella el elemento reflexivo de la actividad social y con la crítica de la religión como engaño, se renueva el interés por la emancipación y la búsqueda constante de la verdad.

En la actualidad, la filosofía como crítica de la sociedad sigue vigente en sus aspectos básicos, a saber: el desenmascaramiento del orden social y económico y en la crítica a las categorías fetichistas de la sociedad. Esto desde luego es un legado de Marx que no podrá ser negado mientras existan las condiciones que generaron su crítica: el

---

25. Habermas, *Perfiles filosóficos políticos*, op.cit., p.27.

26. Marx K., / Engels F., *La sagrada familia*, Grijalbo, México, 1967, pp. 8-15.

27. *Ibid.* p. 4.

capitalismo. Es decir, este modo de producción y sus defensores, no han erradicado la situación histórica bajo la cual engendró Marx su teoría.<sup>28</sup> Pero lo más radical de todo esto, es que en nuestra actual situación global, no habrá porvenir sin una revaloración y relectura de Marx que mantenga a la filosofía como crítica. No lo habrá porque no existe aún en nuestros días, un paradigma intelectual lo bastante potente como para vincular en una teoría social el horizonte ideal<sup>29</sup> de un futuro socializable menos injusto que el que hasta la fecha hemos vivido. Una filosofía crítica debe voltear a releer a Marx para encontrar nuevos caminos que ayuden a comprender mejor el estado de cosas actual. Jaques Derrida, quien actualmente se acerca poco a una idea de filosofía crítica, a manera de ejemplo comenta lo que fue para él y su generación:

La experiencia del marxismo, la figura casi paterna de Marx, su disputa entre nosotros con otras filiaciones, las lecturas de los textos y la interpretación de un mundo en el cual la herencia marxista era (*aún sigue y seguirá siéndolo*) absolutamente y de parte en parte determinante. *No es necesario ser marxista o comunista para rendirse a esta evidencia.*<sup>30</sup>

Tal evidencia se confirma además, en el hecho de que en las últimas décadas la teoría de Marx a diferencia de cualquier otra filosofía o teoría social, no ha sido reemplazada en su totalidad, puesto que todavía es capaz de inspirar y producir instrumentos teóricos- analíticos suficientemente generales y particulares para comprender los escenarios políticos, económicos o culturales de países o continentes. Debemos entender a estas alturas que el marxismo no nació sólo como una teoría social cuya función era construir una sociedad sin clases<sup>31</sup>, definir así al marxismo es reducirlo a un programa político o de grupo. Marx nunca tuvo la intención de escribir el *Capital* para ser un manual de ayuda a los gobiernos y así “solucionar los problemas tales como los del déficit de la balanza de pagos, ni tampoco la de ser una explicación

---

28. Boron, Atilio A., Amadeo Javier y González Sabrina (Comp.), *La teoría marxista hoy, problemas y perspectivas*, CLACSO, Buenos Aires, 2006, p. 36.

29. Anderson, Perry., *Tras las huellas del materialismo histórico*, Siglo XXI, Madrid, 1986, p. 132.

30. Derrida, Jaques., *Espéctros de Marx*, Trotta, Madrid, 1995, p. 27. Las cursivas son nuestras. Para una discusión en torno a esta obra de Derrida véase a Michael Sprinker (ed.) *Demarcaciones espectrales: en torno a los espectros de Marx de Jacques Derrida*, AKAL, Madrid, 2002, sobre todo el debate con Terry Eagleton y Aijaz Ahmad.

31. Anderson, p., *Op. cit.* p. 7.

erudita, aunque un poco trillada, de los emocionantes acontecimientos en el mercado cuando el señor García no encuentra un comprador para sus últimas 1000 toneladas de hierro”.<sup>32</sup> El marxismo es una teoría de la historia que pretende ofrecer a la vez una historia de la teoría<sup>33</sup>, es decir, un análisis crítico, interno de las categorías usadas en la investigación del conocimiento. Su intención es ofrecer una explicación de lo que le sucede al trabajo, la maquinaria, la tecnología, el tamaño de las empresas, la estructura social de la población, la discontinuidad del crecimiento económico y las relaciones entre los trabajadores y el trabajo a medida que el modo capitalista de producción desarrolla su terrible potencial.<sup>34</sup> La obra de Marx entonces es a la vez revolucionaria y filosófica, en una palabra, práctica y crítica. La marca de la autocrítica dentro del marxismo es un principio rector que nunca debió omitirse y si se hizo, fue precisamente por la confusión de entender al marxismo no como una teoría crítica de la historia sino sólo como un programa dogmático-revolucionario.

Continuar con la vigencia crítica de la filosofía a través del cristal de la teoría marxiana, es devolver fortalezas a las debilidades que se hicieron patentes en el transcurso del periodo del llamado marxismo occidental y latinoamericano, sobre todo en la ruptura fatal entre teoría y práctica. Por ello es indispensable comprender porqué la cultura marxista que engendraron Luckács, Korsch, y Gramsci en Horkheimer, Adorno, Marcuse, Della Volpe, Althusser y Sartre, ha llegado a su fin<sup>35</sup> y en su lugar empezó a nacer

---

32. Mandel, Ernest., *El capital, a cien años de controversias en torno a la obra de Karl Marx*, Siglo XXI, México, 19985, pp. 20-21.

33. *Ibid.*

34. Mandel, E., op. cit. p. 21.

35. Cf. Therborn Göran, “Después de la dialéctica. La teoría social radical en un mundo poscomunista”, en Este País, revista de tendencias y opiniones, No. 194, mayo 2007. El autor plantea que el triángulo marxista de sociología, política y filosofía, quedó roto irremediablemente. “Después de que la política socialista se desintegró a lo largo de la década de 1980: empantanada y obligada a la rendición en Francia; aplastada electoralmente en Gran Bretaña y puesta a la defensiva en Escandinavia; dando un abrupto giro a la derecha por motivos geopolíticos y de otro tipo en Europa meridional; abandonada o fatalmente minada en la Eurasia comunista; aniquilada ya bajo la bota militarista en América Latina...” Sin embargo acepta que: “con todo, parece de lo más probable que en el futuro se redescubra de nuevo a Marx muchas veces, se hagan interpretaciones novedosas y se hallen nuevas perspectivas... aún no se sabe si Marx alcanzará la longevidad de 2500 años de Platón, Aristóteles y Confucio, pero no se puede descartar esta posibilidad”. pp. 6-7.

con tremenda rapidez y confianza una cultura marxista nueva que va desde los estudios de Ernest Mandel, Claus Offe, Jürgen Habermas, Raymond Williams, Laclau, Honneth, Žižek, hasta los estudios sociológicos de Pierre Bourdieu sólo por mencionar algunos de manera desordenada, los cuales por cierto son diversos y con algunas tradiciones intelectuales ajenas a Marx pero que reconocen en éste, su tutela teórica.

Si en algo debemos detenernos en este trabajo es en dos cosas: la primera, en el hecho que la filosofía como crítica no se agotó en su fundador, ni en los teóricos de occidente; la segunda, que es importante y necesario regresar desde Marx a una teoría crítica de la sociedad después de haber acumulado experiencias, triunfos y derrotas en el marco de una teoría social que dé razón de nuestra situación histórica, no desde una coyuntura periodística, sino desde las relaciones estructurales que condicionan nuestra vida. En resumen, hoy en día no se puede construir una teoría crítica de la sociedad sin Marx. Ahí tenemos todavía un impulso en filosofía que falta retomar en serio.

Pero ¿un pensador del siglo XIX puede ser vigente para analizar la realidad actual? ¿No nos arriesgamos a caer en un arcaísmo dogmático? Esta alusión al arcaísmo debe tomarse en consideración, y puede justificarse a partir de que la obra de Marx no da ya razones de la totalidad del mundo globalizado. “Es verdad, evidentemente el capitalismo contemporáneo no se parece, en sus formas de existencia, al que conoció Marx. Pero las estructuras determinantes de este sistema permanecen invariables; es más, podemos sostener que, por el contrario, el capitalismo contemporáneo está más próximo de un funcionamiento “puro” de lo que lo estaba el de la “edad de oro” que va desde la Segunda Guerra Mundial a la mitad de los años setenta”<sup>36</sup>.

Algunas tesis que se revelan contra un posible arcaísmo dogmático y también como impulsos para el estudio filosófico en compañía de las ciencias sociales siguiendo a Michael Husson, serían:

- a).- Que el trabajo humano es la única fuente de creación de valor.
- b).- Continúa el régimen económico en el que los trabajadores producen

---

36. Husson, Michael, Prólogo a la edición resumida del *Capital* de Gabriel Deville, Los libros de la frontera, Barcelona, 2007.



la integridad del valor aunque no reciben más que una fracción bajo la forma de salarios.

c).- El capitalista se apropia íntegramente de este valor producido, pero no paga más que una parte, porque el desarrollo de la sociedad permite que los salarios puedan producir durante su tiempo de trabajo un valor mayor del que éste puede recuperar en la forma de salario.

d).- Las mercancías modernas toman cada vez más la forma de bienes y servicios inmateriales: programas de ordenador, proyecciones, información, etc. Pero esto no pone en cuestión la teoría del valor-trabajo, para la cual la mercancía no es una cosa.

e).- En la medida en que las nuevas tecnologías introducen la posibilidad de una producción y de una difusión casi gratuita, éstas entran en contradicción con la lógica del beneficio. Para funcionar según sus reglas habituales, el capitalismo debe limitar esas posibilidades por medio de dispositivos jurídicos que protegen la propiedad industrial (patentes, derechos de autor, licencias, etc.) y por procedimientos que destruyen el valor de uso de ciertas innovaciones.

f).- En efecto, volvemos a encontrarnos con la contradicción absolutamente clásica entre la forma que toma el desarrollo de las fuerzas productivas (aquí, la potencial difusión gratuita) y las relaciones de producción capitalista, que buscan reproducir el estatuto de mercancía en sentido opuesto a las potencialidades de las nuevas tecnologías.

g).- Uno de los grandes aportaciones de Marx está en haber demostrado que el capital no era un parque de máquinas o de ordenadores en red, sino una relación social de dominación.

h).- Una de las tendencias más sorprendentes del capitalismo contemporáneo es tratar de transformar en mercancías (cosificación) lo que no lo es o no lo debería ser, en primer lugar, la seguridad social y los servicios públicos.<sup>37</sup>

## **Conclusión: crítica material de la ciencia y la sociedad: una tarea vigente de la filosofía**

Las tesis anteriores son sólo una muestra de que existe un trabajo pendiente aún de la filosofía como crítica, sobre todo en el terreno del estudio de la sociedad y la historia. Este tema es necesario pues lo que está en juego es la explicación y comprensión

---

37. *Ibíd.*

de la realidad humana y por ende, su forma de operar en una organización determinada. Para abrir esta discusión es necesario dividir por niveles el estado de la cuestión donde, a consideración nuestra, está el centro de la estructura elemental de la construcción de conocimiento y discursos en la sociedad. Tomando como guía a Norberto Bobbio<sup>38</sup> quisiera concluir esta disertación a través de un ejercicio intelectual donde señalo algunos de los trabajos pendientes que son por supuesto actuales en el terreno de la filosofía. Los niveles de discusión serían en el orden siguiente:

**Nivel epistemológico:** Se trata de estudiar las teorías generales de la ciencia como es el caso del positivismo lógico y su eternización de categorías que nos permitan sacar a la luz la falta de distinción entre sujeto y objeto en la sociedad y, con ello, relacionar la posición de esta escuela con la ciencia como fuerza productiva. Un punto de partida está ya en la teoría crítica de Horkheimer y Habermas. Continuar este trabajo por la vía filosófica, nos permitirá denunciar el falso neutralismo que domina las ciencias en general y construir en el terreno político y ético, una explicación suficiente que dé cuenta del poder que se ejerce dentro de la sociedad, con la categoría de ciencia como fuerza productiva.

**Nivel ontológico:** Aquí se buscaría en las teorías generales de la sociedad como el funcionalismo de Parsons o la teoría de sistemas de Lumann, por ejemplo, las razones del ser social: su orden, su conservación y su resistencia a la transformación. Aún están a debate las distintas posturas sobre cuál es o debe ser el estatus de la sociedad a partir del análisis de la misma: ¿En la sociedad sólo hay desequilibrios que hay que armonizar con el todo y conservar el modo actual de las cosas? o ¿Los desequilibrios de la sociedad son oportunidades que permiten transformar una situación que se presenta como *natural*?

**Nivel metodológico:** En nuestra situación actual de relativismo gnoseológico, se torna necesario revisar los métodos y técnicas de investigación científica que por sus generalizaciones no toman en cuenta las condiciones históricas bajo las cuales se diseñan y producen las mismas. Se trata de construir una crítica contra el simplismo de los instrumentos científicos que niegan las contradicciones en lo social y suponen

---

38. Bobbio Norberto, *Ni con Marx ni contra Marx*, FCE, México, 1997 pp. 148-150.

que la ciencia es lineal, no dialéctica. Contra este ahistoricismo, evolucionismo y la incomprensión histórica de la totalidad<sup>39</sup>, es necesario que la filosofía tome en cuenta que el empirismo y la descripción pasiva de lo real, no puede representar el conocimiento de las cosas, como si estas se presentaran tal cual a la inteligencia

**Nivel ideológico:** En esta era de renacimientos fundamentalistas se vuelve imperioso el hecho de escudriñar el sistema de valores que trata de imperar en la cultura global como nuevo derrotero de engaño de masas. En el caso del conocimiento, urge someter a análisis los argumentos que se esgrimen a la hora de plantear una verdad de la civilización, como por ejemplo el tema de la política, la democracia, la verificación científica, el crecimiento y desarrollo económico etc.

Claro está que en el presente trabajo únicamente puedo apuntar y no resolver estos ejes y niveles, no sólo por razones de espacio, sino por capacidad intelectual para dar respuesta a cada uno de ellos. Eso es tarea del quehacer filosófico y toca a los que nos dedicamos a ello. Pero lo que sí defino de una vez y en principio, es el impulso vigente de la filosofía que traté de reflexionar en este artículo, que a mi manera de ver se conserva aún, con crisis, defensas y afrentas, en su potencial crítico. Reconocer esta realidad tal vez represente, el respiro que la filosofía ha de exhalar cuando la libertad humana haga expirar al sistema, que cosifica la conciencia.

---

39. Realidad estructurada y dialéctica, en la cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos) a través de la destrucción de la falsa objetividad del fenómeno, el conocimiento histórico del mismo y el lugar que ocupa éste en el todo social. Cf. Kosik, op. cit. p. 74.



## CONVOCA

A profesores, académicos, investigadores y estudiantes en el área de la Filosofía y las ciencias Humanas a participar con trabajos y ensayos en el sexto número de **Piezas** el cual versará sobre:

### ÉTICA Y DERECHOS HUMANOS

El hombre del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI presenta un rostro ultrajado. Como individuo, el hombre está dividido, tal como la humanidad lo está como género. Estos rostros tienen su origen tanto en las acciones como en las omisiones humanas. La preocupación por los efectos de lo que las injusticias o negligencias generan como modos de vida ha sido objeto de reflexión filosófica desde la antigüedad y en distintas culturas. La Ética ha convertido la acción humana, tanto individual como colectiva, en objeto de reflexión. Las distintas corrientes y escuelas éticas, con testimonio de la preocupación por orientar la vida y la acción del hombre por caminos de bondad, rectitud y justicia. Frente a la gravedad de los problemas que enfrenta el mundo contemporáneo, necesitado de criterios fundamentales que den pauta a una Ética con bases comunes, planetarias, el pluralismo moral y ético constituye, de suyo, uno de los problemas filosóficos más acuciantes de la actualidad. Los ámbitos de la vida moral se han ido diferenciado cada vez más, conforme se van detectando la especificidad de los problemas, criterios y valores que están en juego en cada caso. Así, han surgido áreas de reflexión y de estudio como la **Bioética**, la **Ética política**, la **Ética social**, la **Ética profesional**, la **investigación sobre los derechos humanos**, la **Ética ecológica**, la **Ética de los medios de comunicación**, etc. Frente al rostro ultrajado del hombre, de una humanidad dividida; frente a los graves problemas de injusticia, exclusión y deshumanización de las instituciones y de las relaciones humanas ¿qué características tendría que tener una reflexión ética que no encalle en el moralismo o el idealismo ingenuo? ¿Cómo valorar el pluralismo moral y superar los relativismos que dividen más a los hombres o impidan la unidad, el compromiso a favor de los grandes valores humanos y la transformación de fondo de un desorden establecido a nivel global? ¿Qué papel juega en estos rubros la lucha por los derechos humanos a nivel planetario? ¿Qué tipo de fundamentos filosóficos -antropológicos, epistemológicos y metafísicos- es necesario reconsiderar o proponer a fin de que la Ética no sea cómplice de lo intolerable ni incurra en la irresponsabilidad del pensamiento? ¿Cuál puede ser la aportación de las religiones en este esfuerzo?

### BASES PARA LA PARTICIPACIÓN

El Consejo Editorial considerará trabajos que reúnan las siguientes características:

1. Que **traten la temática con profundidad**, claridad, coherencia, rigor y capacidad de comunicación con públicos amplios no especializados.
- Que ofrezcan elementos didácticos y claves de lectura de filósofos, pensadores, obras y fenómenos o problemáticas de emergencia actual. Importantes para la formación filosófica.
- Que inviten a la reflexión y susciten el diálogo.
- Que contengan acercamientos interdisciplinarios.
- Que vinculen la reflexión y la investigación con la vida cotidiana así como con temas relevantes para la formación de los estudiantes.
- Que muestren originalidad en sus planteamientos y propuestas.

2. **La estructuración** de los trabajos ha de reunir los siguientes elementos mínimos:

Un acercamiento **fenomenológico** del problema a tratar que lo describa en sus rasgos esenciales, ayude a comprenderlo desde el campo de tratamiento seleccionado (filosófico, político, religioso, cultural, etc.) que profundice en sus causas, escenarios, repercusiones y significado del mismo.

Un posicionamiento **crítico** que dé cuenta de elementos de definición y de juicio para abordar el problema o fenómeno.

Un esbozo o propuesta de líneas de **acción**, pistas de orientación frente al tema o problema, tanto desde el punto de vista filosófico como en un diálogo interdisciplinario.

3. Los trabajos presentados al consejo editorial deberán reunir las siguientes condiciones o **requisitos formales** mínimos de presentación:

Deberán ser inéditos

Sólo se publicaran textos en español, si se incluyen pasajes en un idioma distinto deberán presentar también la traducción al español.

Deberán tener una extensión mínima de 8 cuartillas y máxima de 15, escritas por una sola cara en Times New Roman 12.

Se entregarán incluyendo un resumen (abstract) del documento, no mayor de 10 líneas y conceptos claves. En el caso de las reseñas, la extensión será entre 3 y 4 cuartillas si es expositiva, y entre 8 y 10 si es de comentario.

Han de incluir el nombre completo del autor y una breve descripción de su *curriculum vitae*.

Las notas al pie de página que indican fuentes de referencia deberán registrarse indicando:

a) Para libros: Apellido y nombre (no abreviado) del autor, título de la obra (en cursiva), editor, país, año y número de página(s).

b) Para revistas o publicaciones periódicas: Apellido y nombre (no abreviado) del autor, título de la obra (entre comillas) nombre (en cursivas) de la revista o publicación periódica, país, número de publicación, año y número de página(s).

c) Para páginas de internet: En caso de artículo, apellido y nombre, dirección completa de la página y fecha de consulta.

4. Los trabajos deberán ser presentados en una copia impresa y en disco a la siguiente dirección:

Instituto de Filosofía, Marcelino Champagnat 2981

Carretera Bona Vista Sur, Zapopan, Jal. C. P. 45050

o enviados al correo revista.piezas@ifim.org (En este último caso, se prescindirá de disco e impresión).

5. Los trabajos que se reciban serán sometidos al arbitraje del Consejo Editorial de la Revista, el cual se reserva el derecho de publicación y evolución. En caso de ser aceptado, el documento será editado (corrección de estilo, sin supresión de texto) y, una vez publicado, será propiedad del Instituto de Filosofía. El autor recibirá dos ejemplares del número en el que aparezca.

6. El plazo para entregar los trabajos vence el día 14 de enero de 2008. Treinta días después de esta fecha se notificará el resultado de los dictámenes a los articulistas. Cualquier situación no contemplada en la actual convocatoria quedará a juicio del Consejo Editorial.

**"Dialogar para construir"**

Zapopan, Jalisco 01 de Octubre de 2007.





**MAURICIO BEUCHOT**  
**INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS**  
**HUMANOS, MÉXICO, UNAM- SIGLO XXI, 2007,**  
**121 PÁGS.**  
**ISBN 968-23-2611-7**

Oscar Valencia Magallón<sup>1</sup>

*Interculturalidad y derechos humanos*, del coahuilense Mauricio Beuchot, es un abordaje sobre el tema de los derechos humanos dentro de las sociedades multiculturales actuales. Este filósofo mexicano, conocido internacionalmente por su “hermenéutica analógica”, se ha dedicado por años a distintas líneas de investigación tales como el pensamiento mexicano novohispano, la interculturalidad, la teoría del iusnaturalismo y los derechos humanos en el contexto multicultural de nuestros días. El texto que ahora reseñamos es sin duda, la síntesis y conciliación de elementos trabajados por este pensador a través de su caminar por el andamiaje filosófico y, además, una madura exposición de los mismos en orden a postular soluciones a los problemas arrojados por el fenómeno denominado “multiculturalismo”.

El problema al cual Beuchot intenta dar solución es claramente identificable: “cuando distintas culturas conviven juntas pueden tener diferentes visiones de los derechos humanos. Las situaciones más extremas se pueden dar cuando alguna cultura no los conozca o no los entienda o, habiéndolos conocido y entendido los rechace o no los cumpla.”<sup>2</sup> Vemos en primera instancia, que se parte de un supuesto fundamental: la existencia de unos derechos universales objetivables para la innumerabilidad de culturas. Siguiendo en el contexto del tema, el autor ubica al lector respecto de la discusión actual:

- 
1. Licenciado en Filosofía por la Universidad Intercontinental; Maestrante en psicoterapia psicoanalítica por la APJ. Es profesor de la Universidad del valle de México, Campus Guadalajara y del IFFIM.
  2. Mauricio Beuchot, *Interculturalidad y derechos humanos*, México, Siglo XXI, 2005, p. 7.

¿Cómo podrían dialogar las culturas para el respeto de los derechos humanos universales? Se han dado hasta ahora, comenta Beuchot, dos salidas antagónicas: por un lado, ante la seguridad de poseer la conciencia de los derechos humanos (DH), se propone el sometimiento de las culturas (posición manifiesta en el fenómeno neoliberal) y, por otro, el respeto absoluto a las diversas formas de expresión de la cultura sin importar las acciones que puedan traspasar el respeto de los DH (comunitarismo), ya que no se acepta una existencia objetiva y universal de los mismos. Lo anterior es el contenido del primer apartado.

Antes de dar a conocer posibles soluciones, en el siguiente apartado, Beuchot comienza a definir el enfoque de los conceptos que utiliza dentro del texto y que son fundamentales: Cultura, Multiculturalismo y DH. Por cultura se entenderá “el cultivo de todo aquello que nos ayuda a colocarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social”.<sup>3</sup> En este punto, el pensador mexicano sigue el enfoque de cultura propuesto por Bolívar Echeverría,<sup>4</sup> quien ve a la cultura como un fenómeno encarnado en la sociedad que sirve para ubicarla dentro de la naturaleza; Bolívar Echeverría también considerará que la cultura produce no sólo los objetos sino también los sujetos, considerando que los actos del producir y el significar son ineludibles en lo que toca al estudio de las culturas. Beuchot preponderará dentro del texto este aspecto semiótico-semiológico, el acto de significar que se da en la interacción de culturas, interacción llamada también multiculturalismo. El coahuilense define multiculturalismo como el fenómeno de la diversidad de culturas que interactúan entre sí, incluso dentro de un mismo estado; dicho fenómeno ha sido explicado desde varios modelos como el pluralismo y la interculturalidad, aunque este último concepto –dice Beuchot- debe ser considerado como el *desiderátum*<sup>5</sup> al cual arribar. Para finalizar y delimitar el enfoque de los principales conceptos, el filósofo mexicano entiende por DH el sentido usual que se les da desde la declaración de la ONU en 1948. Considera que estos -además de otros no escritos en dicha declaración- se encuentran por encima de toda positivación, ya

---

3. *Ibidem*, p. 9.

4. Cf. B. Echeverría, *Definición de la cultura*, México, UNAM-Ítaca, 2001.

5. *Desideratum*: participio neutro del verbo latino *desiderare*, desear, que en el tono del texto indica una meta o modelo posible al cual se intenta arribar.



que se caracterizan por su vocación de universalidad, que es la que les han dado como intencionalidad sus legisladores.<sup>6</sup>

Al definir los conceptos antes descritos, nuestro autor declara que para posibilitar una conciliación entre la diversidad de posiciones simbólicas e ideológicas de las culturas respecto de los derechos humanos, se debe utilizar una herramienta interpretativa. Esta herramienta de lectura y diálogo de los significados culturales tan diversos, pero comunes en determinadas valoraciones, es denominada por Beuchot *Hermenéutica analógica*<sup>7</sup> y será el método que se propondrá al lector en torno a la solución de la apreciación, conciencia y aplicación de los DH dentro del multiculturalismo.

Después de introducir el tema y luego de definir el enfoque de los conceptos principales, nuestro autor presenta en el apartado tres, un análisis del conflicto cultural y los DH. Nos dice que las culturas se desarrollan en una dinámica similar a la del individuo: tienen procesos propios, su dinámica y conflictos, así como crisis de identidad y de crecimiento. Sin duda hablamos aquí de crisis axiológicas, ya que ninguna cultura puede sustraerse al hecho de formular valoraciones. Las crisis se forman por nuevos valores que surgen dentro de la misma cultura o por aquellos que provienen de culturas externas. Este fenómeno se identifica fácilmente en nuestro país: los pueblos indios de México viven la incesante contrastación de sus propios valores al entrar en contacto con los valores de la cultura occidental.<sup>8</sup> En este conflicto entre culturas observamos la desarticulación de las identidades de culturas indígenas ante la hegemonía descomunal de la cultura occidental que propone la dinámica de mercado y la homogeneización propia del neoliberalismo, la cual es ajena a las culturas minoritarias. Lo dicho anteriormente,

---

6. Acerca de esto, Beuchot ha escrito *Derechos Humanos, Historia y Filosofía*, 2ª. Ed., México, Fontanara, 2001.

7. *La Hermenéutica analógica* ha sido un derrotero de investigación y una propuesta original del filósofo mexicano, que intenta dar solución a las grandes barreras del diálogo intercultural, tales como la intolerancia, la xenofobia, las confrontaciones culturales tanto ideológicas como armadas, la imposición de modelos de vida por parte de grupos hegemónicos, etcétera. Ver M. Beuchot, *Iuspositivismo, Iusnaturalismo y derechos humanos*, México, UNAM, 1995; *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM-Itaca, 1997.

8. Un texto sugerente respecto de la relación entre las culturas indígenas y la occidental es el de G. Bonfil Batalla, *Simbiosis de culturas*, México, FCE, 1993.

da lugar a nuestro autor para señalar la existencia de DH comunitarios, del mismo modo como se dan los individuales. Ante esta problemática se debe recurrir a la hermenéutica analógica, aquella que permite el diálogo de doble actitud: la de aprender de una cultura y también la de criticar sus elementos. Esta hermenéutica desea superar la postura univocista (sólo existe un modo de ver las cosas) y la equivocista (todas las visiones de la realidad son válidas). Tomando a Rodríguez Guerra,<sup>9</sup> el coahuilense arguye que, en torno a los conflictos culturales, las soluciones propuestas no buscan consensos satisfactorios, sino compromisos responsables. Lo anterior nos aclara más la función de una Hermenéutica analógica: se buscan construir, desde el diálogo continuo acciones conjuntas hacia un fin de valoración común, sin eliminar las diferencias culturales. Para lograr este diálogo del hombre maduro (Weber) debe considerarse la dinámica de la *phronesis* o prudencia aristotélica, que permite –nos dice Beuchot- versar sobre lo práctico, capacitándonos para manejar lo universal iluminando lo particular y, a la vez, nos ayuda a aplicar una ley universal a un caso particular. Pero, ¿cómo desarrollar la *frónesis* en lo práctico? Ésta se lleva a cabo por el juicio de justicia, que consiste en la realización de una identidad virtual formada por las partes en conflicto; es decir, se reconcilian las diferencias en un cuerpo común formado por las partes dialogantes. Vemos que, desde el concepto de *frónesis*, Beuchot propone una solución de actitud individual que lleve a cabo la analogía: se busca establecer un modelo de vida (el que será analogado) que sirva como ideal regulativo universal ante la dispersión que sugiere el relativismo.

En el apartado cuatro, Beuchot desarrolla su propuesta de hermenéutica analógica aplicada a las culturas. La Hermenéutica analógica evita el monolitismo de los univocismos y el relativismo de los equivocismos porque abre la gama de interpretaciones, pero no tanto como para que todas sean válidas. La analogía utiliza dos aspectos: la analogía de atribución y la de proporcionalidad. La primera da apertura, permisividad y extensión, mientras que la segunda ata y sujeta, pone algo como primero, coloca un principio en orden a su aproximación con la verdad –una verdad contextual, por lo menos, acentúa el pensador mexicano. Desde la analogía de proporcionalidad todas las culturas se comparan entre sí respetando sus diferencias, pero buscando su unificación y en la analogía de atribución se enmarca una jerarquía, se establece un modelo; Beuchot

---

9. Vid., R. Rodríguez Guerra, “Liberalismo, pluralismo y política. Notas para una política del pluralismo”, *Laguna*, 10, 1992.

insiste en que este modelo no debe ser una cultura sino un ideal regulativo formado por el diálogo multicultural.

Después de conocer los supuestos principales de la hermenéutica analógica, la pregunta obligada en el texto presente es ¿cómo atender desde esta propuesta, las diversas demandas de las culturas? En primer lugar hay que propiciar de las culturas lo constructivo y rechazar lo destructivo, protegiendo tanto a la persona como al grupo. Beuchot propone que ante las culturas que no aceptan o desconocen los DH, la reacción debe ser sujetarlas o, por lo menos, persuadirlas para que los contemplan.

En el apartado seis, Beuchot hace un recorrido por la historia de la filosofía de los DH en Latinoamérica. Establece que su filosofar está situado en México y que en este país existe una larga tradición de defensa de los DH. Menciona a personajes como Vitoria, Soto, Las Casas y Mercado; éstos, españoles la mayoría provenientes de la escuela de Salamanca, fehacientes defensores de los indios. Cada uno de los precursores de la defensa de los DH en América Latina aportó desde sus acciones y discurso algo a favor de la justicia en el siglo XVI. Un ejemplo es Don Vasco de Quiroga, quien ya abogaba por una educación para los indios y su respectivo derecho al trabajo. A este hombre le siguieron un siglo después pensadores como el arzobispo- virrey Palafox y Mendoza y Carlos de Sigüenza y Góngora, así como Francisco Javier Alegre y Francisco Javier Clavigero, este último prominente luchador en contra de los apelativos peyorativos que recibían los indios por parte de intelectuales del tiempo. Entrados en el siglo XIX encontramos a Don Miguel Hidalgo, José María Morelos, Teresa de Mier y Luis Mora. En el siglo XX sobresalen Recaséns y González Uribe, de quienes el último concibe los DH como la defensa que tiene la persona en contra de las ideologías transpersonalistas. Después del repaso histórico que presenta la lucha por los DH en nuestro país, nuestro autor comenta que la filosofía hecha en México en torno a los DH ha de ser de resistencia. Esto lleva a Beuchot a postular un iusnaturalismo (existen derechos naturales universales), que debe fungir como instancia de apelación dentro del contexto mexicano.

En el siguiente apartado, Mauricio Beuchot se dará a la tarea de fundamentar que la identidad de los pueblos, más allá de ser física u óptica, es simbólica y que aceptar esta premisa deberá llevar a lo siguiente: si las culturas se influyen más en el

ámbito simbólico que en el de mestizaje, la interacción y modificación de ambas será inevitable; por esta razón, queda solamente, ante la imposibilidad de aislar culturas, el conocimiento de la acción simbólica que viven en interrelación la cultura occidental y las culturas indias. A través del conocimiento de la interacción simbólica, se deberá superar el modelo pluricultural, ya que el pluralismo solamente sostiene la convivencia pacífica y respetuosa en el seno de los estados, pero sin llegar a la relación analógica; siguiendo esta afirmación nuestro autor ofrece un breve recorrido histórico acerca del pluralismo cultural en México. Ya Vasco de Quiroga y Sahagún pugnaban por una patria mixta, y en el barroco había desaparecido el deseo de destrucción de razas por el de conjunción de las mismas. Estos ejemplos manifiestan intentos limitados de solución al problema que atañe a las relaciones entre culturas. La salida, dice el filósofo mexicano, debe ser un *pluralismo cultural analógico* que privilegiando la diferencia, a su vez busque proteger la identidad de las culturas que conviven en un estado. Dicha convivencia instaura tres tipos de relaciones: de aceptación, de tolerancia y de rechazo.

En el apartado siete, se explica cómo puede llevarse a la práctica la realización de los DH en el pluralismo actual. Para llevar a cabo lo anterior se propone explorar un modelo de DH universalista que compagine las múltiples diferencias. Encontramos un recorrido por diversos e incluso enfoques antagónicos de modelos de DH. Se dice que éstos han nacido de un modelo liberal, individualista, que favorece la diversidad por la libertad, pero que paga este precio en la deprecación de las identidades y violaciones a los DH. Ante esta radical posición surgen discursos opuestos como el comunitarismo o igualitarismo que no procura la libertad, sino la igualdad y centra la atención en la comunidad preponderando los derechos comunales sobre los individuales. Beuchot vuelve a proponer su teoría como camino intermedio entre el modelo liberal (hoy neoliberal) y el comunitarista: a través del diálogo intercultural, que prepondere lo comunitario sobre lo individual -porque según el coahuilense es lo más descuidado- se intentará establecer un punto intermedio entre los modelos antagónicos antes mencionados, “un punto en el que se preserven los beneficios que se han ganado los derechos humanos para los individuos, en el plano de las libertades, y se concilien con los que procuran los derechos comunitarios para los grupos, en un plano de igualdad o equidad... [lo anterior] producirá el mayor beneficio para la perspectiva de los individuos

y la perspectiva de los grupos, cada una de manera diferenciada y proporcional<sup>10</sup>; es decir, como resultado tendremos una serie de acuerdos matizados.

Dejando al apartado anterior, Beuchot propone aclarar, en el número ocho de su texto, los aportes de una hermenéutica analógica a la fundamentación filosófica de los DH. Este filósofo sostiene que su propuesta analógica, posee una parte hermenéutica y otra parte ontológica. De acuerdo a la parte hermenéutica podemos conocer mediante la interpretación, las notas y características fundantes, deseos y necesidades profundas del ser humano para establecer y dar vigencia a los DH. Respecto de la parte ontológica, esta hermenéutica provee una universalidad matizada, atenta a las particularidades de los hombres en sus diversos contextos. Estas características según el autor, permiten unir lo narratológico (particularidades) con lo ontológico (la universalidad) sin que se destruyan mutuamente, enriqueciéndose así en la interacción. Advierte Beuchot la relación intrínseca entre interpretación y poder, es decir, la actitud de sospecha que debe mantenerse siempre ante las interpretaciones formuladas, dado que pueden estar erigidas sobre las obscuras bases de las relaciones de poder.

En el penúltimo número del texto, se presenta la antropológica filosófica que subyace debajo de una propuesta analógica. Comienza este autor por mencionar que estamos tratando con una propuesta de índole iusnaturalista (teoría de los DH naturales) sin dejar fuera el iuspositivismo (positivación de los DH), lo que daría como resultado una antropología híbrida entre lo natural y lo cultural. Hablamos fundamentalmente de una antropología que atiende a la dimensión culturalista.

Comenta Beuchot que una idea de los DH trae detrás una imagen, el icono del hombre como un microcosmos, como regente de todas las cosas, pero del mismo modo guardián de éstas. En este sitio es donde debe realizarse el diálogo entre iconicidad y analogía. La analogía debe desarrollarse en orden a una iconografía que posibilite la realización del horizonte de interpretación humano. El hombre es intencionalidad interpretativa (Cassirer), duda y distingue (Cencillo), es movilidad del desarraigado, que habita en una ciudad fronteriza, es un ser de analogías, de horizonte, de confín (Beuchot en contraposición con Deleuze). Para nuestro autor, la antropología filosófica

---

10. M. Beuchot, *Interculturalidad y derechos humanos*, p. 74.

que sustenta la analogía “resulta de la conjunción de la ontología y la hermenéutica, las cuales nos brindan ese adecuado fundamento de tan importantes derechos. En la conjunción de natura y cultura, en la línea limítrofe entre el lenguaje y el ser. En el cruce del sentido y la referencia, se halla ese fundamento que tanto hemos buscado.”<sup>11</sup> Agregando dos últimos elementos constitutivos de la base de Antropología filosófica de una hermenéutica analógica, el coahuilense se adhiere en primer lugar, al personalismo de Mounier y Levinás, quienes se vinculan estrechamente con la analogía otorgando a ésta la dimensión afectiva del reconocimiento del otro. En segundo lugar, el autor añade la característica de misterio: el ser humano como misterio inabarcable, al que se le puede aproximar de manera aceptable. Vemos desde lo anterior, dice Beuchot, que debe formularse una noción nueva de hombre: “más humillado y disminuido, pero resistente como para soportar el peso de la atribución de derechos... La cultura de los derechos humanos nos puede dar la ocasión de un nuevo modelo de sujeto, un sujeto analógico, un sujeto a la vez narrativo y sustantivo, narratológico y ontológico a un tiempo, uniendo lo metafísico de un modo nuevo e inédito.”<sup>12</sup>

Dentro del último apartado, Beuchot aborda la educación en los DH y sus bases filosóficas. El autor considera que conociendo el ser del hombre es posible postular el deber ser: “si conocemos lo que es bueno para un ente, conoceremos lo que es para él objeto de derecho (porque en el fondo es estar conociendo lo que es el ser de una cosa, y ella nos revela su bien; no podemos conocer el bien de algo si antes no conocemos su ser)”<sup>13</sup>. En otro tenor, se comenta que en nuestro país ha permanecido una larga tradición en torno a la educación de los DH, hecho que ha sido posible por la existencia de bases iusnaturalistas propuestas por diversos discursos de pensadores como De las Casas, Clavijero e Hidalgo, precursores de la defensa de estos derechos. Continuando esta tradición, se propone en el texto un “iusnaturalismo analógico-icónico” que no dirá que la naturaleza del hombre se va modificando, sino que nuestro conocimiento acerca de ella es el que se mejora, avanza. A través de la analogía, este iusnaturalismo responderá a las distintas formulaciones de los DH surgidos en las culturas y atendiendo lo icónico, dará cauce a los modelos de ser humano que surjan en el diálogo intercultural.

---

11. *Ibidem*, p. 92.

12. *Ibidem*, p. 95.

13. *Ibidem*, p. 105.

Finalizando los postulados antes mencionados, Beuchot comenta que si poseemos una teorización fundamental de los DH debe enseñarse a los educandos que éstos están más allá de la mera positivación, “que no se reducen a ser buenos deseos o ideales fatuos, sino que constituyen valores esenciales de la sociedad y del individuo, de modo que les corresponde una exigencia de ser cumplidos.”<sup>14</sup>

Sin duda el texto antes visto intenta presentar una vía alterna a las crisis de identidad que sufren las culturas en su interacción y posibilitar una ética global que fundamente y realice el respeto de unos DH que, según Beuchot, son universales e irreductibles a consideraciones relativistas. Podemos ver que este filósofo mexicano ha retomado, a través de su propuesta analógica, el gran anhelo de síntesis entre antagonismos (neoliberalismo y comunitarismo) con el fin de evitar la fragmentación de los modelos de ser humano que vivimos. Tal anhelo sin duda, se erige en orden a construir mejores horizontes de comprensión de lo humano más fundantes y una praxis más incluyente de los deseos y aspiraciones de los otros dentro de este complejo océano multicultural en el que nadamos hoy día.

---

14. *Ibidem*, p. 109.

**Piezas, en diálogo filosofía y ciencias humanas** es una publicación semestral que se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Prometeo Editores S.A. de C.V. Libertad #1411, Colonia Americana, C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco, Tel. 01 (33) 3826-2782.  
E-mail: [prometeoeditores@prodigy.net.mx](mailto:prometeoeditores@prodigy.net.mx)  
en marzo de 2007

En su edición fueron usados los tipos de la familia  
**Garamond**

Impreso en México - *Printed in Mexico*